

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA PARA O
DESENVOLVIMENTO SOCIAL – PPGTDS

THIAGO CAMARGO DE ALBUQUERQUE

E A MÁQUINA LIVRO VIROU NA MÁQUINA JOGO: SISTEMATIZAÇÃO DE
UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA BASEADA NA OBRA LITERÁRIA
MACUNAÍMA, DE MÁRIO DE ANDRADE

RIO DE JANEIRO
2018

THIAGO CAMARGO DE ALBUQUERQUE

E A MÁQUINA LIVRO VIROU NA MÁQUINA JOGO: SISTEMATIZAÇÃO DE UMA
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA BASEADA NA OBRA LITERÁRIA MACUNAÍMA, DE
MÁRIO DE ANDRADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Tecnologia para o Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito para a obtenção do grau de Mestre. Área de concentração: Trabalho e Formação Politécnica.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Eleonora Ziller Camenietzki

RIO DE JANEIRO
2018

CIP - Catalogação na Publicação

A345e Albuquerque, Thiago Camargo de
 E a máquina livro virou na máquina jogo:
 sistematização de uma experiência pedagógica baseada
 na obra literária "Macunaima", de Mário de Andrade /
 Thiago Camargo de Albuquerque. -- Rio de Janeiro,
 2018.
 162 f.

 Orientadora: Eleonora Ziller Camenietzki.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
 Rio de Janeiro, Núcleo Interdisciplinar para o
 Desenvolvimento Social, Programa de Pós-Graduação em
 Tecnologia para o Desenvolvimento Social, 2018.

 1. Educação. 2. Politecnia. 3. Literatura. 4.
 Ludologia. 5. Tradução. I. Ziller Camenietzki,
 Eleonora, orient. II. Título.

THIAGO CAMARGO DE ALBUQUERQUE

E A MÁQUINA LIVRO VIROU NA MÁQUINA JOGO: SISTEMATIZAÇÃO DE
UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA BASEADA NA OBRA LITERÁRIA
MACUNAÍMA, DE MÁRIO DE ANDRADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Tecnologia para o Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito para a obtenção do grau de Mestre. Área de concentração: Trabalho e Formação Politécnica.

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dr^a Eleonora Ziller Camenietzki (orientadora) – UFRJ

Prof. Dr. Paulo Cezar Maia – UFRJ

Prof.^a. Dr^a. Priscila Saemi Matsunaga – UFRJ

Prof.^a. Dr^a. Eliane Bettocchi Godinho – UFJF

Prof. Dr. Guilherme de Almeida Xavier – PUC-RJ

RIO DE JANEIRO
2018

Dedico este trabalho a você, Papudo, por todas as ideias que adoraria ter trocado contigo enquanto escrevia.

E ao professor Cubero, por quem espero ter feito por merecer sua aposta.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Jesuíno (*in memoriam*) e Silvia, pela educação maravilhosa que me proporcionaram e a todos os meus familiares que acompanharam de perto todo o processo de luta e de construção deste trabalho, em especial, meus irmãos Tomás e Marina.

Àquela que possibilitou que esta jornada fosse menos dolorosa: Marcia, o meu par, meu docinho e o amor da minha vida.

À minha orientadora, professora Eleonora Ziller, pela generosidade com a qual recebeu a proposta da minha pesquisa, e por amainar minhas inseguranças com sua sabedoria.

Ao GEM por reunir em, sua tábua redonda, cavaleiros e amazonas da melhor qualidade, em especial ao eterno Mestre Cubero (*in memoriam*), seu os guerreiros foram fundamentais para a realização deste trabalho, desde antes mesmo de sua idealização.

A todos os participantes do curso — seja na primeira ou segunda edição — por seus depoimentos e principalmente pelo trabalho que realizamos juntos: é uma experiência que levarei comigo até o fim da vida.

Ao IFRJ – *campus* Nilópolis por estender a mão para construção da parceria que permitiu a implementação do curso de extensão objeto desta pesquisa. E meu agradecimento especial ao Professor Affonso Pereira por comprar esta ideia e me abrir a porta do *campus*. Affonso, que além de meu cunhado, mostrou-se um ótimo parceiro de trabalho.

Ao professor Paulo Maia pelo seu comprometimento exemplar por tudo aquilo que se dispõe a fazer. Paulo, que nesta minha jornada foi uma referência e também um amigo.

Aos professores Elliane Bettocchi, pelas observações e contribuições dadas durante o exame de qualificação, Priscila Matsunaga e Guilherme Xavier pela dedicação à leitura e avaliação deste trabalho para a participação na banca de defesa.

Aos companheiros de luta e militância por uma educação emancipatória do IPUFRJ, de onde este pesquisa começou.

A todos os professores que passaram por minha trajetória acadêmica, em especial, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia por Desenvolvimento Social da UFRJ, com quem muito aprendi nos últimos dois anos.

Aos companheiros de curso de mestrado pelas possibilidades de troca de conhecimentos e experiências e aos colegas do NIDES, em especial aos do SOLTEC e do LIpE.

Aos amigos novos que fiz no LUDES e no GDP em especial Maya, Igor e Tomaz que se identificaram com a esta pesquisa e dando início a uma promissora parceria.

Aos Professores Jorge Valpaços e Eduardo Coelho pela participação mais que especial durante o curso.

Agradeço ao NIDES e ao PPGTDS por abrirem portas para meu desenvolvimento acadêmico e pelo ambiente horizontalizado que vem construindo dentro desta universidade.

À “turminha unida” com quem construí meu repertório lúdico, em especial ao Raphael por compartilhar sua ludoteca com os amigos e encabeçar a “Loodo”, o projeto que me iniciou na ludologia.

“Capitão América é o Kraio!

Aqui é Macunaíma

Porra!!”

(Pixação de rua)

“O game por si só já tem o aspecto da imersão — a gente joga, a gente é o personagem e tal — mas essa imersão, de estar desenvolvendo algo baseado na obra, foi a primeira vez que eu tive.”

(Grupo Focal).

LISTA DE SIGLAS

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

GEM – Grupo de Educação Multimídia

IPUFRJ – Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRJmar – Núcleo Interdisciplinar UFRJmar

NIDES – Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social

LILi – Laboratório Interdisciplinar de Linguagens

IFRJ – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

RPG – *Role-playing Game*

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SEEDUC/RJ – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

PACC – Programa Avançado de Cultura Contemporânea

LUDES – Laboratório de Ludologia, Engenharia e Simulação

GDP – *Game Development Project*

PAPESCA – Pesquisa Ação na Cadeia Produtiva da Pesca

GCRN – Gestão Compartilhada de recursos Naturais

SBGames – Simpósio Brasileiro de *Games*

DS – *Design Sprint*

CEFET/RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartaz eletrônico relativo a primeira edição do curso.....	133
Figura 2 – Cartaz eletrônico relativo a segunda edição do curso.....	134
Figura 3 – Carta de Caráter: “Covarde”.....	140
Figura 4 – Carta de Caráter: "Malandro"	140
Figura 5 – Carta de Caráter: "Herói".....	140
Figura 6 – Carta de Caráter: "Infantil"	140
Figura 7 – Carta de Desafio: "A Modernidade".....	141
Figura 8 – Carta de Nível: "Brincar".....	141
Figura 9 – Carta de Aliado (categoria: "Cunhã"): "Oropa França e Baía".....	141
Figura 10 – Carta de Item (categoria: "Nacional"): "Cauim".....	141
Figura 11 – Carta de Doença: "Dengue".....	142
Figura 12 – Carta de Efeito: "Antropofagia".....	142
Figura 13 – Sede do IPUFRJ (fachada).....	157
Figura 14 – Sede do IPUFRJ (vista lateral).....	157
Figura 15 – Seleção de imagens: Processo de criação do jogo "As Cruzadas" (Pesquisa).....	157
Figura 16 – Seleção de imagens: Processo de criação do jogo "As Cruzadas" (Ideação).....	158
Figura 17 – Seleção de imagens: Processo de criação do jogo "As Cruzadas" (<i>Playtest</i>).....	158
Figura 18 – Seleção de imagens: Processo de criação do jogo "As Cruzadas" (Finalização)....	159
Figura 19 – Seleção de imagens: Apresentação do jogo "Salve o Herege!" (UFRJmar 2014)....	159
Figura 20 – Apresentação do jogo "As Cruzadas" (UFRJmar2014).....	160
Figura 21 – Tabuleiro de PAPESCA, o jogo.....	161
Figura 22 – Estudantes da Pós-Graduação do MPTDS conhecendo o jogo.....	161
Figura 23 – José Luiz, Jeferson e o autor durante a pré-produção do curso no GEM.....	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Facetas, Ações e Valorações	79
Tabela 2 – Princípio do Prazer e Princípio da Realidade	83
Tabela 3 – Garimpo	135

LISTA DE GRAFICOS

Gráfico 3 – Motivo de interesse.....	145
Gráfico 4 – Comprometimento pela leitura da obra.....	146
Gráfico 5 – Disponibilidade de datas para 30 horas.....	146
Gráfico 6 – Disponibilidade de datas para 20 horas.....	147

RESUMO

ALBUQUERQUE, Thiago Camargo de. **E a máquina livro virou na máquina jogo:** sistematização de uma experiência pedagógica baseada na obra literária *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado profissional em Tecnologia para o Desenvolvimento Social) – Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

O Grupo de Educação Multimídia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GEM/UFRJ) promoveu duas edições de um curso piloto que tiveram como proposta a tradução da obra *Macunaíma*, de Mário de Andrade, em jogos analógicos. Estes cursos se realizaram no Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro – *campus* Nilópolis e no laboratório do GEM, na Faculdade de Letras/UFRJ. Com base em tal experiência, esta dissertação buscou oferecer dados que possibilitassem a análise de limites e possibilidades da realização de oficinas de transposição de linguagens entre literatura e jogos analógicos no âmbito do *Projeto Travessias: Palavra-Imagem*, que é operacionalizado pelo GEM há dez anos. Tratou-se, portanto, de uma sistematização de um conjunto de experiências (HOLLIDAY, 2006) relativas ao curso, desde a sua formulação até a avaliação final por seus participantes. A formulação do curso e, por consequência, esta dissertação possibilitaram a conexão de áreas do conhecimento aparentemente distantes entre si, como a educação, a literatura, a ludologia e a tradução. Pautado no trabalho como princípio educativo (SAVIANI, 1989), o curso organizou os participantes em torno de uma atividade de tradução intersemiótica (PLAZA, 2003) que consistiu numa interpretação coletiva da rapsódia marioandradina (ANDRADE, 1984) pelo aporte de materiais críticos a referida obra (SOUZA, 1979) (PROENÇA, 1987) a fim de desenvolver jogos de tabuleiro análogos ao material estudado. Deste modo, a experiência essencial proporcionada pelo jogo (SCHELL, 2008) e suas narrativas emergentes (SALEN e ZIMMERMAN, 2012) buscaram referenciar a obra original, fazendo uso principalmente de suas mecânicas. A sistematização apresentou dados e apontamentos para o aprimoramento de atividades semelhantes em futuras ações do *Projeto Travessias*, bem como possibilidades de apropriações destes materiais a profissionais da educação interessados em promover atividades pautadas em princípios da interdisciplinaridade, do sociointeracionismo ou da politecnicia.

Palavras-chave: Trabalho como princípio educativo. *Macunaíma*. Jogo.

ABSTRACT

ALBUQUERQUE, Thiago Camargo de. **And the book machine turned into the game machine:** systematization of a pedagogical experience based on the literary work *Macunaíma*, of Mário de Andrade. Rio de Janeiro, 2018. Dissertation (Master's degree in Technology for Social Development) – Technology Center, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The Multimedia Education Group of the Federal University of Rio de Janeiro (GEM / UFRJ) promoted two editions of a pilot program that had as a proposal the translation of *Macunaíma*, by Mario de Andrade, into analog games. These courses were held at the Federal Institute of Technological Education of Rio de Janeiro and at the GEM's laboratory. Based on this experience, this dissertation sought to offer data that allowed the analysis of the limits and possibilities of developing workshops to translate languages between literature and analog games in the scope of the *Projeto Travessias: Palavra-Imagem*, which has been spearheaded by GEM for ten years. It was, therefore, a systematization of a set of experiences (HOLLIDAY, 2006) concerning the program, from its formulation to the final evaluation by its participants. The formulation of the program and, consequently, this dissertation allowed the connection of apparently distant areas of knowledge such as Education, Literature, Game Studies and Translation. Based on work as an educational principle (SAVIANI, 1989), the program organized the participants around an inter-semiotic translation activity (PLAZA, 2003), which consisted of a group interpretation of the Mário de Andrades's rhapsody (ANDRADE, 1984) through the contribution of critical materials (SOUZA, 1979) (PROENÇA, 1987) in order to develop board games similar to the material studied. In this way, the essential experience provided by the game (SCHELL, 2008) and its emergent narratives (SALEN and ZIMMERMAN, 2012) sought to refer to the original work, making use mainly of its mechanics. The systematization presented data and bearings for the improvement of similar activities in future *Projeto Travessias'* actions, as well as possibilities of appropriation of these materials by educational professionals interested in promoting activities based on principles of inter-disciplinarity, socio-interactionism and polytechnics.

Keywords: Work as an educational principle. *Macunaíma*. Game.

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	15
INTRODUÇÃO.....	18
Metodologia.....	19
1 O GRUPO DE EDUCAÇÃO MULTIMÍDIA.....	23
1.1 O Instituto Politécnico da UFRJ.....	22
1.2 Argumento.....	31
1.3 O Projeto Travessias: Palavra-Imagem.....	33
1.4 Tradução Intersemiótica.....	35
1.4.1 Uma proposta de Tradução Intersemiótica.....	39
1.5 Formação de Leitores.....	41
2 PRÉ-PRODUÇÃO.....	43
2.1 Parcerias.....	43
2.1.1 IFRJ – <i>campus</i> Nilópolis.....	44
2.1.2 LUDES	45
2.1.3 GDP	45
2.2 O lugar da Teoria: <i>Macunaíma</i>	46
2.2.1 Selecionando a obra.....	46
2.2.2 Uma chave de leitura para <i>Macunaíma</i>	47
2.3 O lugar da teoria: Ludologia	50
2.3.1 O que é jogo	50
2.3.2 A Tétrade Elementar e a Experiência Essencial de Schell.....	52
2.3.3 Jogos e narrativas.....	54
2.3.4 Ludonarrativas.....	56
2.3.5 Intenção Autoral.....	57
2.4 O lugar da prática.....	58
2.4.1 O jogo da PAPESCA.....	59
2.5 A Frente de Trabalho.....	62
2.5.1 Ideação.....	63
2.6 I Congresso Interno da Faculdade de Letras.....	66
2.7 Planejamento.....	67
2.8 Divulgação.....	68
3 GAME DESIGN E LITERATURA: A PRIMEIRA EDIÇÃO.....	70
3.1 Avaliação Preliminar.....	75
3.2 Reformulação do planejamento.....	80
3.3 “ <i>Munchkin Macunaíma</i> ”	82
3.4 O penúltimo encontro.....	85
3.5 Avaliação do curso.....	89

4 GAME DESIGN E MACUNAÍMA: A SEGUNDA EDIÇÃO.....	94
4.1 Primeira etapa.....	95
4.1.1 Avaliação preliminar.....	103
4.2 Segunda etapa.....	103
4.2.1 Macunaíma não é um herói.....	104
4.2.2 Prazer-Realidade-Prazer.....	106
4.2.3 Era uma vez... ..	108
4.2.4 Force a sua sorte	109
4.3 Avaliação	111
4.4 Críticas e sugestões	121
5 EPÍLOGO	124
REFERÊNCIAS	129
Bibliografia	130
Filmografia	132
ANEXO 1 – Material de Divulgação.....	133
ANEXO 2 – “Garimpo”	135
ANEXO 3 – Cartas do <i>Munchkin Macunaíma</i>	140
ANEXO 4 – Roteiro de entrevista para depoimento individual.....	143
ANEXO 5 – Formulário de Interesse no Curso	144
ANEXO 6 – Roteiro para Dinâmica de Conversa sobre Narrativa Emergente	149
ANEXO 7 – Sinopse dos Jogos Desenvolvidos na Segunda Edição do Curso.....	150
ANEXO 8 – Grupo Focal	154
ANEXO 9 – Relatório de Avaliação	155
APÊNDICE A – Galeria de Imagens do IPUFRJ	157
APÊNDICE B – PAPESCA, o jogo	161
APÊNDICE C – Frente de Trabalho	162

PRÓLOGO

Em 2008, eu e um grupo de amigos produzíamos conteúdo para um site a fim de estudar, debater e desenvolver jogos. Naquela época, mantínhamos uma média de quatro postagens semanais, onde eu pude contribuir com artigos sobre jogos e educação. Eu já atuava como professor de artes e me interessava pelas possibilidades pedagógicas do uso dos jogos em sala de aula. Desde então, a ludopedagogia tornou-se um tema que passei a perseguir.

Em 2011, ainda como bolsista de graduação, passei a integrar o Grupo de Educação Multimídia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GEM/UFRJ) e o meu desejo de desenvolver jogos educativos capazes de apresentar os conteúdos curriculares aos estudantes/jogadores de uma maneira lúdica e imersiva foi se tornando viável. O GEM trabalhava em parceria com o Instituto Politécnico da UFRJ (IPUFRJ), na cidade de Cabo Frio, Região dos Lagos do estado do Rio de Janeiro, e ambos pareciam ser um espaço aberto a este tipo de experimentação ludopedagógica. No entanto, em uma conversa com o coordenador pedagógico de ambos os projetos (o IPUFRJ e o GEM), o professor José Cubero Alende, diante da minha empolgada proposta de desenvolver tais jogos, riu. Ele, um experiente educador cubano, com toda a sua paciência e sabedoria, além do seu *portunhol* característico, devolveu-me a proposta: “Jogo educativo? Interessante... Mas, e se os estudantes construíssem o jogo?”.

Eu, a princípio, resisti à ideia. Meu desejo era construir jogos educacionais, capazes de provocar o jogador a se apropriar de conceitos durante o jogar e pelo jogar. Isso é um desafio até mesmo para designer de jogos experientes. Argumentava que desenvolver jogos não é uma coisa simples, que é muito fácil cair num senso comum de jogos, tais como de pergunta e resposta, super-trunfo, jogo de trilha, todos estes jogos comerciais, de mecânicas prontas, onde apenas se troca a temática para que se adéquem às necessidades escolares. E como fazer para desconstruir este senso comum entre os estudantes? Apresentando jogos com mecânicas diferentes? Quantos partidas seriam necessárias para promover uma vivência suficiente? Quanto tempo levaria para formar estudantes capazes de desenvolver tais jogos?

Estes questionamentos me paralisaram por um tempo. Mas, sem desistir da ideia de experimentar os jogos como ferramenta pedagógica, insistia em debates com outros professores do Instituto. Nós questionávamos as narrativas apresentadas pelos jogos comerciais e como elas eram influenciadas pelas mecânicas e outros elementos destes jogos (SCHELL, 2008)¹. As

¹ Com exceção de *Homo Ludens* (HUIZINGA, 2005), naquele momento ainda não conhecia nenhuma das referências bibliográficas sobre Ludologia que compõem este trabalho. E debatia sobre jogos e narrativas com base no senso comum.

narrativas estavam constantemente em cheque no Instituto Politécnico. Inclusive, em muitas das atividades pedagógicas do IPUFRJ, os estudantes eram orientados a construir narrativas em diferentes linguagens artísticas: vídeo, teatro, dança, gravura, música, ou outras linguagens. Então, por que não o jogo?

Assim, em 2014, pela primeira vez no Instituto, experimentamos a criação de narrativas explorando o jogo como mídia. Esta atividade se deu através do projeto pedagógico “Engenho e Arte”. Tal projeto consistiu, muito sucintamente, em uma análise sobre os principais conceitos e aspectos relacionados à ciência moderna. Partimos desde o período da antiguidade clássica até a revolução científica, lançando um olhar crítico sobre o processo de apropriação da ciência pela burguesia e a consolidação do capitalismo; e, em contraponto, pesquisamos também os demais saberes historicamente marginalizados, excluídos e expropriados, como os saberes associados à cultura marítima local das comunidades tradicionais de pescadores artesanais. Tendo como eixo condutor o processo de construção de narrativas, buscamos explorar diversas formas de linguagens artísticas enquanto formas de resistência.

Portanto, para representar, interpretar e sintetizar os conceitos abordados ao longo do projeto, os estudantes construíram diferentes narrativas. Duas destas narrativas focaram-se nos períodos históricos relativos às Cruzadas e à Inquisição e foram expressas através de jogos de tabuleiro. Para a realização destes jogos, os estudantes debruçaram-se sobre os períodos históricos a fim de compreender a importância destes eventos para o processo histórico analisado pelo projeto “Engenho e Arte”. E percebemos que os livros didáticos do Ensino Médio não davam conta da necessidade que o trabalho nos impôs. Sendo assim, nossos estudantes se voltaram para as referências bibliográficas sugeridas a estudantes universitários do curso de História. Os jogos foram construídos e reconstruídos a fim de modular a narrativa que sua mecânica induzia.

Ao final do processo, que culminou com o Festival UFRJMar² daquele ano, em Cabo Frio, ambos os jogos foram apreciados pela própria comunidade escolar e também por estudantes de escolas das proximidades que visitaram o Instituto Politécnico durante o festival.³

Desenvolver jogos explorando seu aspecto narrativo foi a estratégia que encontrei para contribuir com as atividades educativas do Instituto a partir de uma área de conhecimento que tinha interesse em me aprofundar, a Ludologia. Pois, naquele momento, faltava-me um

² O Festival UFRJMar é um projeto de extensão da UFRJ, atualmente incorporado ao Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social (NIDES/CT) onde a universidade busca levar os saberes científicos artísticos e culturais para comunidades costeiras através de oficinas ministradas por estudantes e professores da instituição.

³ Como pode ser visto nas fotografias no “Apêndice A” desta dissertação.

arcabouço teórico e metodológico a respeito desta área do conhecimento para poder conceituar e pensar sistematicamente o que estávamos praticando intuitivamente no Instituto.

Um primeiro movimento em direção a um rigor acadêmico foi feito quando fui convidado a participar do “I Seminário Interno de Produção do LILi:⁴ Práxis educacional inovadora”, em março de 2015⁵. As apresentações do seminário tratavam-se fundamentalmente de experiências ludopedagógicas. Lá, eu pude compartilhar minhas experiências com jogos no IPUFRJ e ter meu primeiro contato com o termo ludonarrativa (BETTOCCHI e KLIMICK), conceito fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa e que será abordado no segundo capítulo deste trabalho.

A partir da experiência obtida no extinto Instituto Politécnico com o desenvolvimento de jogos e sua exposição naquele seminário é que eu amadureci meu interesse em trabalhar com a ludopedagogia, e encontrei uma metodologia para utilizar jogos em sala de aula que atende minhas convicções enquanto educador. Esta metodologia ainda carece de aperfeiçoamentos, e não tem uma fórmula definida, mas é possível apresentar suas fundamentações teóricas e as reflexões obtidas até então com o acúmulo de experiências a partir de suas aplicações.

Este pequeno relato que abre esta dissertação expõe de onde esta pesquisa se engendrou. Ela, que parte de um relato de experiência de dois cursos de extensão elaborados pelo GEM e ministrados por mim, busca dar sustentação e reflexão teórica a um desejo que me acompanha desde quando ainda dava meus primeiros passos como professor: o desejo de unir jogos e educação. E se opto por falar de meus desejos pessoais em um trabalho acadêmico é porque reconheço sua importância para o “Ensino Desenvolvimental”, como foi proposto por Vasili Vasilievich Davydov (LIBÂNEO, 2004).

E é disso que se trata esta dissertação: uma análise do meu processo de aprendizagem enquanto educador, extensionista e pesquisador do GEM e que pretende oferecer dados para o desenvolvimento de uma abordagem de ensino participativo voltada para a realização de atividades de construção de ludonarrativas deste laboratório.

⁴ O Laboratório Interdisciplinar de Linguagens (LILi/UFJF) está vinculado ao Instituto de Artes e Design e a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, e atua com múltiplas linguagens e seus suportes para a criação e produção de escritas, imagens e objetos e com a formação de docentes em artes visuais, (Adaptado de < <http://www.ufjf.br/lili/> > acessado em 31/03/2018)

⁵ As comunicações apresentadas no seminário podem ser obtidas pelo endereço eletrônico: < <http://www.ufjf.br/lili/metodologia/seminario-interno/> >

INTRODUÇÃO

No capítulo V de *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*, o herói tem seu primeiro contato com a cidade de São Paulo e fica espantado com as coisas da chamada civilização, em especial a tensa relação do homem com as máquinas. Imerso em questionamentos, Macunaíma faz uma série de maquinações:

A Máquina era que matava os homens porém os homens é que mandavam na Máquina... (...) a máquina devia ser um deus de que os homens não eram verdadeiramente donos só porque não tinham feito dela uma lara explicável mas apenas uma realidade do mundo. (...) Os homens é que eram máquinas e as máquinas é que eram homens. (ANDRADE, 1984, pp.42,43)

Mário de Andrade expõe estas reflexões no final da década de 1920, assim como muitos filósofos críticos da tecnologia, entre os quais Martin Heidegger e Andrew Feenberg, que aprofundarão este debate. Segundo Heidegger, a técnica tornou-se tão presente na vida social humana que chegou a determinar valores inerentes a ela mesma. O ser humano, que outrora dominou a técnica, passou então, a partir da modernidade, a ser controlado por ela. Segundo Heidegger, a técnica adquiriu tamanho protagonismo que o ser humano foi engolido por ela e incorporado aos mecanismos criados por ele mesmo. Não bastasse essa inversão de papéis, a sociedade encara o avanço tecnológico como um sinal sempre positivo, pautada na crença da produtividade obtida por ele: é a idealização do progresso. Heidegger encara este cenário com um profundo pessimismo, chegando até mesmo a afirmar que “apenas um deus pode nos salvar do *juggernaut* do progresso” (FEENBERG, 2013, pp.205-208). Porém, Feenberg tem uma visão menos pessimista ao acreditar que “a tecnologia pode enquadrar e colonizar; mas também pode liberar potencialidades reprimidas do mundo da vida que de outra maneira teriam permanecido submersas” (idem, p.245). Apesar de não ser determinista como os substantivistas, ressalva que é difícil lutar contra o paradigma do invento e a própria técnica apropriada pelo capital. Feenberg conclui que para superar este entrave se faz necessária “uma reforma da tecnologia moderna, que viesse a incorporar as habilidades dos trabalhadores, a comunicação humana e os limites ambientais em sua própria estrutura” (idem, p. 246).

Esta relação conflituosa entre a natureza, o homem, a técnica e o progresso, não se resume apenas às máquinas alegoricamente mencionada por Mário de Andrade. A técnica interfere na sociedade independente de seu avatar máquina: é responsável pelo

desenvolvimento de métodos, instituições ou mesmo políticas. Afinal, o sistema educacional também é refém do progresso técnico apropriado pelo capital.

Ao analisar as políticas adotadas ao longo da história da educação profissional brasileira, percebe-se que as mesmas atravessaram fases distintas, sendo, no entanto, sempre caracterizadas pelo viés economicista, vinculadas fortemente à dinâmica do mercado de Trabalho, (...) tendo em vista a ocupação de postos de trabalho que necessitam de qualificação. A lógica da formação profissional no Brasil segue sendo focada no mercado de trabalho e não no trabalhador, ou seja, está para atender as demandas do capital. (BEMVINDO, ALMEIDA e TURRINI, 2013)

A estrutura educacional hegemônica é parte integrante da “máquina mercado”. O IPUFRJ e o GEM, os projetos de onde se engendraram esta pesquisa, visavam problematizar esta estrutura ao propor um sistema de ensino que viesse a romper com a dicotomia entre a teoria e a prática numa perspectiva emancipatória e contra-hegemônica a partir do trabalho como princípio educativo.

A metodologia de ensino do IPUFRJ era uma tentativa pretensiosa, mas fundamental, de problematizar a estrutura tecnológica dominada pelo mercado, para formar trabalhadores conscientes do modo de produção que estão inseridos.

Quando a Reitoria da UFRJ decidiu dar fim ao Instituto Politécnico, as atividades educacionais emancipatórias por lá experimentadas foram frustradas. No entanto, ainda que seja impossível atuar no mesmo *locus*, a busca por um novo local de atuação é uma forma de disseminar tais experiências e abordagens educacionais em outros ambientes escolares. Como dito pelo professor Paulo Maia:

O Instituto foi fechado no início de 2016 [...]. Porém, há uma história e muitos participantes dela que poderão sempre recomençar em algum lugar, resistindo às limitações estruturais, com a essência do método que aprenderam. (MAIA, no prelo, p. 16)

Portanto, este trabalho, enquanto extensão universitária, é ainda uma tentativa de manter viva as práticas educacionais experimentadas no IPUFRJ, e, enquanto pesquisa, busca contribuir com o rol de produções acadêmicas acerca do Instituto Politécnico da UFRJ⁶, refletindo e articulando teorias em torno de sua *práxis*.

⁶ Vitor Bemvindo (2016, p. 216-221) no quarto capítulo de sua tese de doutoramento faz uma breve análise acerca das publicações sobre o IPUFRJ, e, segundo ele, já somavam cerca de cinco trabalhos defendidos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* — excluindo a sua e a de Lucas Alberoni (2018), defendida posteriormente ao seu trabalho —, quatro em cursos de pós-graduação *latu sensu*, um de trabalho em curso de graduação, além de um montante de artigos, pôsteres, comunicações no Brasil e exterior. Ademais, encontra-se no prelo um livro exclusivamente dedicado às experiências pedagógicas do IPUFRJ.

Dito isso, o que apresentaremos neste trabalho é fruto do acúmulo de experiências educacionais que tenho vivenciado desde 2011 até hoje, tanto no GEM quanto no IPUFRJ — enquanto este ainda vigorava. É fruto da minha perseguição a uma metodologia educacional que se valesse dos jogos e, principalmente, das transformações que esta metodologia sofreu desde sua concepção até suas aplicações, seja com os alunos do IPUFRJ ou dos cursos e oficinas oferecidos pelo GEM — inclusive das avaliações e críticas de colegas de trabalho e coordenadores. Estas experiências me apresentaram uma forma de abordar os jogos, não pelo viés de sua fruição, mas pelo ato configurador. E foi a partir destas experiências que concebemos um formato de curso para o desenvolvimento de jogos a partir de obras literárias.

Esta pesquisa trata-se, enfim, da investigação metodológica deste formato de curso perante a sua articulação com o GEM, que para a realização desta pesquisa, promoveu no âmbito do *Projeto Travessias: Palavra-Imagem*⁷ um curso piloto em duas edições: (1) “Game Design e Literatura: o desenvolvimento de jogos a partir da obra *Macunaíma*” e (2) “Game design e *Macunaíma*: desenvolvimento de jogos a partir da Literatura”⁸. Os cursos foram livres e gratuitos, abertos a comunidade e estruturados e realizados em locais diferentes: o primeiro no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – *campus* Nilópolis (IFRJ – *campus* Nilópolis) e o segundo na Faculdade de Letras da UFRJ. Como o próprio título sugere, o curso centrou suas atividades em torno do desenvolvimento de jogos baseados na obra literária *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*, de Mário de Andrade.

METODOLOGIA

Este trabalho sistematizou e avaliou as duas edições do curso de modo a verificar os limites e possibilidades deste formato de atividade a ser desenvolvida pelo GEM, em especial, no contexto do *Travessias*. Tratou-se portanto de uma sistematização de experiências, prática que segundo o educador popular Oscar Jara Holliday,

[...] é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo (HOLLIDAY, 2006, p. 24)(2006, p.24).

⁷ O projeto *Travessias: Palavra-Imagem* é um dos principais motores do GEM, há dez anos, este projeto vem promovendo cursos e oficinas de produção audiovisual a partir de motivações literárias. O GEM e o *Travessias* serão melhor aprofundados no próximo capítulo.

⁸ A mudança de nome foi uma falha de percurso, todos deveriam se chamar “Game Design e Literatura”.

Segundo este autor, uma sistematização bem conduzida possibilita: (1) a ordenação e reconstrução da experiência vivida; (2) compreender o sentido da experiência tomando distância afetiva dela; (3) contribuir para a construção de um novo conhecimento a partir da compreensão e abstração do processo almejando a generalização.

Para tanto, ainda segundo Holliday, a sistematização deve ser direcionada através de um *eixo de sistematização* — um referencial que direciona o olhar do pesquisador sobre a experiência a ser sistematizada, a fim de evitar a dispersão dos dados, tanto ao longo do processo vivido, como após, durante a sua recuperação. Para definir este eixo precisamos ter claro o nosso objeto e objetivos de sistematização (HOLLIDAY, 2006, p. 71-92).

Como vimos, o objetivo desta sistematização é fornecer dados que possam contribuir com a investigação metodológica problematizada por esta dissertação: o desenvolvimento de um formato de curso para a construção de ludonarrativas no contexto do *Projeto Travessias: Palavra Imagem*.

Isso significa dizer que a sistematização precisa apontar a forma com a qual o curso respondeu aos objetivos do *Travessias* e como se articulou com as metodologias de ensino participativo que sustentam as ações do GEM, verificar se o referencial teórico que respaldou a atividade se efetivou na sua prática; investigar a lógica por trás do processo, em especial seu viés pedagógico; e contribuir para a avaliação do processo de formação dos participantes da atividade.

Tendo isso em vista, o nosso eixo de sistematização foi definido por: “*apontamento de limites e possibilidades do curso e sua articulação com a proposta metodológica do GEM e do Projeto Travessias*”⁹.

A partir da sistematização foi permitido inclusive identificar ou especular:

- Etapas (não) previstas e revistas
- A organização do trabalho
- Percalços enfrentados pela equipe de organização
- Produto gerados
- Relação de trabalho entre os envolvidos, organizadores e participantes do curso
- Percepção dos participantes de suas competências
- Motivações dos participantes
- Dificuldades enfrentadas pelos participantes

⁹ A proposta metodológica do GEM e do Travessias é apresentada no próximo capítulo.

- Superações dos participantes
- Sugestões dos participantes para próximas edições

Coleta de dados

Para coletar dados durante esta pesquisa me vali de minhas anotações, troca de e-mails e mensagens em redes sociais com os participantes e organizadores do curso, gravações de áudio e vídeo, relatórios e materiais compartilhados em um *drive*.

As maiores contribuições para esta pesquisa foram os depoimentos dados pelos participantes que apresento ao longo dos capítulos referentes ao desenvolvimento dos cursos propriamente ditos e que foram obtidos de modos distintos.

A descrição de cada um destes procedimentos será melhor descritas nos referidos capítulos.

Assim, este trabalho divide-se em quatro capítulos. O primeiro, trata-se de uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos do GEM e do *Travessias* que atravessaram a formulação e desenvolvimento do curso/objeto desta pesquisa. O capítulo dois, inicia o processo de sistematização da experiência ao descrever e analisar a pré-produção do curso. Já os capítulos três e quatro fazem a reconstrução do processo vivido por ambas as edições e com suas respectivas avaliações. E, finalmente, no último capítulo, apresenta um balanço da pesquisa, uma breve reflexão e apontamentos futuros.

1 O GRUPO DE EDUCAÇÃO MULTIMÍDIA

Neste capítulo, pretendemos situar institucionalmente a experiência sistematizada nesta pesquisa. Como o curso se deu através do GEM, no âmbito do Projeto Travessias, faz-se necessário uma descrição destes dois projetos e, inclusive, do IPUFRJ — haja vista que as minhas primeiras experiências com jogos e educação se deram no Instituto através da metodologia de transposição de linguagens praticada pelo Travessias. Para tanto, apresentaremos uma breve análise destes projetos quanto a sua operacionalidade e seu referencial teórico-metodológico no que tange a realização deste trabalho.

1.1 O INSTITUTO POLITÉCNICO DA UFRJ EM CABO FRIO

O Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro em Cabo frio – IPUFRJ funcionou de 2008 a 2016. Foi uma escola de Ensino Médio integrado ao técnico profissionalizante que oferecia três cursos: Cultura Marítima, Análises Químicas e Produção de Áudio e Vídeo. A formação dos estudantes se dava em quatro anos, sendo o primeiro ano um curso geral a todos os cursos, com a escolha pela especialização técnica efetivada apenas no segundo ano. No quarto e último ano, os estudantes estagiavam em laboratórios da UFRJ.

O IPUFRJ não buscava formar apenas os estudantes dos cursos de ensino médio. O Instituto era *locus* do Programa de Qualificação de Professores em Educação pelo Trabalho, isto é, seus professores eram residentes docentes graduados em diferentes formações acadêmicas e, sob a supervisão de docentes mais experientes no programa, estudavam e conheciam, a partir da própria prática, a metodologia pedagógica da escola. Uma metodologia assimilada durante a docência, visando com isso uma experiência que superasse a dicotomia entre teoria e prática — entre educação e trabalho. Nesse sentido, Educação e Trabalho são entendidos como dimensões complementares no processo de construção do conhecimento de estudantes e docentes. Tal metodologia fundamentava-se no trabalho como princípio educativo.

Contudo, para entender essa proposta pedagógica, qual seja uma concepção marxista de educação, precisaremos fazer algumas digressões, a começar por conceituar o que é o trabalho. Para Marx (1983, p.149),

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Neste sentido, a ação que o ser humano exerce sobre a natureza é diferente da dos seus ancestrais. As ações dos animais estão limitadas às condições ambientais em que se localizam, ou melhor, eles estão adaptados às condições naturais nas quais seus instintos os permitem agir. Portanto, toda ação que eles exercem sobre a natureza está limitada ao alcance destes instintos. A ação do ser humano sobre a natureza se destaca pela sua antecipação. “Os animais também agem, também exercem uma atividade, mas essas atividades não são guiadas por objetivos, isto é, eles não antecipam mentalmente o que vão fazer, ao passo que o homem antecipa mentalmente o que vai realizar” (SAVIANI, 1989, P. 8). O ser humano planeja suas ações: quando atua sobre a natureza, ele identifica uma problemática e se antecipa, planeja sua resolução, projeta, e só então age. Esta é a essência do trabalho a qual nos referimos: o trabalho enquanto ação transformadora fruto da capacidade humana de projetar.

Mas o trabalho não transforma apenas a natureza, ele tem um papel transformador sobre o próprio ser humano, um papel de formação.

Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através do trabalho o homem vai produzindo as condições de sua existência, e vai transformando a natureza e criando, portanto, a cultura, criando um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar dos tempos. Na formação dos homens, há que se levar em conta o grau atingido pelo desenvolvimento da humanidade. [...] E a formação dos homens ao longo da História traz a determinação do modo como produzem a sua existência. (SAVIANI, 1989, p. 8)

O trabalho como princípio educativo tem raiz nesta concepção do trabalho enquanto atividade essencial ao ser humano e definidora de sua existência. É a partir do trabalho que o ser humano produz os seus meios de vida: bens materiais e imateriais, ferramentas, conhecimentos, arte, cultura, enfim, o mundo humano. Esta produção está em constante movimento, visto que quando o ser humano passa “à vida em sociedade apoiada no trabalho, contrariamente ao que ocorre nos animais, não está mais submetido às leis biológicas, a não ser a leis novas: leis histórico-sociais” (LEONTIEV, 1975). Leontiev, em *O Homem e a Cultura* (1975), traz uma reflexão sobre o trabalho enquanto formador da cultura humana e o processo de *hominização* que ele desencadeia a partir da educação. A cultura humana se engendra conforme o trabalho e sua produção transformam a sociedade, produzindo bens materiais e

imateriais transmitidos através das gerações. E isso só se dá pela educação. Os conhecimentos adquiridos através do trabalho e historicamente acumulados são transmitidos para gerações futuras não através da hereditariedade genética, mas da socialização, da educação. Assim, enquanto transformamos a natureza, transformamos a nós mesmos, aprendemos; e ao compartilhar o conhecimento obtido através deste processo, educamos as gerações futuras que herdaram a cultura de seus ancestrais. A acumulação do conhecimento por meio dos processos históricos e sociais é determinada pelo trabalho e a educação; e faz de nós, seres histórico-sociais.

Todavia, cabe ressaltar que nem todo trabalho será educativo, este caráter educativo dependerá de algumas condições, em especial se é alienante ou não. O trabalho alienado é aquele onde o trabalhador se encontra expropriado dos meios de produção, da totalidade dos processos e do resultado do seu trabalho: faz do trabalhador uma mera força de trabalho.¹⁰

Isso porque “a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais ela procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e os devolver na forma parcelada” (SAVIANI, 1989, p. 13). Parte destes mecanismos se encontram em escolas que treinam o trabalhador *para* o trabalho, de modo que ele detenha apenas aquele conhecimento específico necessário para desempenhar uma função altamente especializada.

Por fim, após essa breve revisão, chegamos a ideia de politecnia, este conceito ambivalente de origem burguesa, mas que ao longo da história foi tomando rumos distintos sendo apropriado por diferentes grupos e assumindo assim concepções político-pedagógicas distintas. Este processo foi analisado por Vitor Bemvindo em sua tese de doutoramento intitulada *Por uma História da Educação Politécnica* (BEMVINDO, 2016), onde inclusive busca delimitar sob qual destas concepções de politecnia o IPUFRJ se alicerçou. Em sua pesquisa, ele identificou que uma das principais referências para a formação conceitual de politecnia do Instituto foi a apresentada por Demerval Saviani. De Saviani podemos destacar:

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a **formação politécnica** deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. Por quê? Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador que é adestrado para executar com perfeição determinada tarefa, e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Ele terá um

¹⁰ Não cabe aqui uma nova digressão para aprofundar o conceito de trabalho alienado. Vamos nos ater apenas às consequências da alienação do trabalho ao processo educativo.

desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna. Dado que a produção moderna se baseia na Ciência, há que dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno (SAVIANI, 1989, p. 17, grifo do autor)

Esta proposta de formação politécnica multilateral, sem abrir mão dos fundamentos das diferentes modalidades do trabalho a qual se refere Saviani diz respeito a oferecer ao trabalhador o conhecimento geral e essencial para desempenhar as suas funções, e não apenas uma função específica, ser capaz de compreender cada uma das etapas do processo de produção; diz respeito a superação do trabalho alienado; uma formação onde educandos e educadores tenham acesso aos meios de produção, à totalidade dos processos envolvidos e aos resultados: que produzam algo socialmente útil. Esta formação integral se desdobra no desafio de superação da dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual, afinal

[...] não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. [...] O próprio fenômeno da aprendizagem evidencia isso: se o trabalhador pode aprender essas funções, exercer essas atividades, é porque ele aplica a sua inteligência no domínio desse processo. Inversamente, as funções e as profissões ditas intelectuais têm esse nome porque elas se organizam sob o ângulo do trabalho intelectual e, portanto, tendo como eixo de articulação as funções intelectuais. Mas estas também não se fazem sem o recurso à prática, à ação manual. É por isso que a Ciência não se faz sem manipulação da realidade e não se pensa sem a base da ação. O que a ideia de politecnicidade tenta introduzir é a compreensão desse fenômeno, a captação da contradição que marca a sociedade capitalista, e a direção de sua superação. (SAVIANI, 1989, p. 15)

Este conjunto de fatores — o trabalho como definidor da existência humana, uma ação planejada para intervir sobre a natureza; o conhecimento historicamente acumulado, fruto do trabalho; a superação da dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual; a formação do trabalhador *pelo* trabalho e não *para* o trabalho; o trabalho não alienado, a formação integral, não parcelada — é o que caracteriza a concepção politécnica do IPUFRJ. Que, para Paulo Maia (2017), poderia ser resumida da seguinte forma:

Politecnicidade é um termo de Marx para afirmar o “trabalho como princípio educativo”, aproveitado pelo programa educacional soviético, e também pelo cubano, para formulação de um modelo de educação e trabalho dedicado à formação integral e crítica de sujeitos que conhecem todas as coordenadas dos processos produtivos em que estão inseridos. (MAIA, 2017, p. 18)

Marcella Ventin atenta para o fato de a politecnicidade não ser uma proposta metodológica de ensino, mas uma concepção de educação que “abrange uma dimensão pedagógica e envolve uma dimensão infraestrutural, que se preocupa com o modo de produção, com as condições materiais e a organização do trabalho. Mas é, antes de tudo, um posicionamento político e

ideológico.” (VENTIN, 2014, p. 19-20). Mas se não é uma metodologia de ensino propriamente dita, como funcionava o Instituto Politécnico afinal? Ou melhor, de que modo esta fundamentação político-pedagógica era posta em prática?

O modo que o IPUFRJ encontrou para pôr em prática uma educação norteada pela politecnia foi através de uma “metodologia pedagógica baseada em projetos de caráter interdisciplinar como uma forma de trespassar as grades curriculares das disciplinas estreitas que estruturam o ensino tradicional — que não conseguem dar conta da complexidade do mundo do trabalho, nem da complexidade dos currículos.” (AMORIM; SILVEIRA, 2006).

Esta prática pedagógica apesar de carregar uma certa semelhança com a Metodologia de Projetos proposta pelos estadunidenses John Dewey e, seu discípulo, William Kilpatrick, não teve referência direta em suas ideias. Na verdade, ela foi fruto de uma série de experimentações em busca de uma forma de adaptar outras experiências politécnicas a nossa realidade.

Eu creio que é aí é onde está o que o Instituto [Politécnico] tem de diferente, o que tem de importante [...] que é a realização de chegar ao conhecimento a partir de organizar dentro da escola a atividade laboral. Porque, por suposto, ele [o estudante] não pode ir fazer nenhum trabalho prático em nenhum centro [produtivo] porque esses centros de produção são particulares. Não é como o caso de Cuba, da União Soviética, são diferentes. No caso do Brasil, e de outros países, a formação no trabalho [se dá] na medida em que se organiza uma atividade. É então quando se assume a metodologia de projetos, que supostamente se assume aqui. Eu diria inclusive que essa ‘Pedagogia de Projetos’ não é tal como a Pedagogia de Projetos. Pode ser que num futuro cheguemos a dizer que essa é a metodologia da Pedagogia de Educação e Trabalho, que se faz por projetos. Por quê? Porque para se fazer um trabalho é necessário fazer um projeto de trabalho (depoimento do professor José Cubero, *apud* BEMVINDO, 2016, p.243)

Ou seja, não é que o IPUFRJ se valeu da chamada Metodologia de Projetos, porém, para conceber essa possível “Pedagogia da Educação e Trabalho”, pautada no trabalho como princípio educativo, o IPUFRJ planejava suas atividades através de projetos pedagógicos.

Diferente do que prevê a metodologia de projetos de Kilpatrick, os projetos no IPUFRJ não partiam dos alunos, eram planejados pela equipe pedagógica e apresentados dialogicamente aos alunos.

Os projetos elaborados pelos professores colocavam os alunos de frente a uma problemática. De modo que sua solução se dava por um objeto que podia ser desde uma performance artística, uma obra de arte ou mesmo um objeto propriamente dito a ser construído — as possibilidades eram inúmeras. O essencial era que as atividades necessárias para se produzir este objeto angariassem habilidades individuais e coletivas entre toda a turma para a qual o projeto foi desenvolvido. Ou seja, o objeto demandava um trabalho coletivo.

As atividades necessárias para a realização destes trabalhos precisavam se articular com o conhecimento científico e tecnológico historicamente acumulado, de modo interdisciplinar e a contemplar os currículos compatíveis à série escolar para qual foram idealizados; e, ainda por cima, promover uma discussão crítica aos modos de produção vigentes, à divisão do trabalho e aos direitos e deveres do trabalhador (VENTIN, 2014, p. 16). Ou seja, o trabalho realizado pelos alunos precisava estar de acordo com o projeto político pedagógico do Instituto. Ventin chama atenção ainda para o fato de o trabalho não ser educativo por si só e, portanto, é fundamental um planejamento das atividades de forma a atender aos seus objetivos pedagógicos (2014, p. 16). Fazer esta articulação entre o projeto, o trabalho, as atividades necessárias e os objetivos pedagógicos era um dos grandes desafios dos professores do Instituto Politécnico e talvez um dos mais importantes para a constituição de sua identidade pedagógica.

A metodologia de projetos proposta pelo IPUFRJ encontra fundamentação teórica na psicologia histórico-cultural e na Teoria Histórico-cultural da Atividade para o pensamento didático fundamentada por Lev Vygotsky e alguns de seus seguidores como Alexei Leontiev e Vasili Davydov.

A atividade, segundo esta teoria, é um conjunto de procedimentos que conectam uma necessidade a um objeto (que pode ser material ou ideal); esta conexão se faz através de um motivo, o objetivo que move o indivíduo para alcançar este objeto. O motivo geral da atividade deve, portanto, coincidir com o objeto. Se por ventura, o motivo não esteja de acordo com o objetivo não há uma atividade, mas apenas uma ação (LIBÂNEO, 2004, p. 13).

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, apud ASBAHR, 2005, p. 110).

A atividade pode ser externa ou interna. A atividade externa (o trabalho) é sua forma primária, e tem caráter prático-sensorial e, principalmente, social. Já a atividade interna se dá em um segundo momento, a partir da internalização da atividade externa (consciência). Para Leontiev a consciência é o próprio conhecimento partilhado e junto com a atividade forma uma unidade dialética (ASBAHR, 2005, p. 110).

A atividade externa é, portanto, anterior a atividade interna. Ou seja, é o trabalho, a prática e as interações sociais que proporcionam posteriormente a internalização de conceitos através da atividade interna. A perspectiva deste movimento que vai de fora para dentro, do

social para o individual, é a base da teoria sócio-interacionista soviética: a apropriação do conhecimento se dá a partir da socialização e é mediado por atividades práticas interpessoais.

A conexão entre estas teorias e o trabalho como princípio educativo fica clara em uma das análises do educador José Carlos Libâneo:

O conceito de atividade é bastante familiar na tradição da filosofia marxista. A atividade, cuja expressão maior é o trabalho, é a principal mediação nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo objetivo. Conforme Vygotsky, o surgimento da consciência está relacionado com a atividade prática humana, a consciência é um aspecto da atividade laboral (2004, p. 7).

O desenvolvimento da consciência foi alvo de rigoroso estudo de Vygotsky, e ele a define como um aspecto da atividade laboral e sua relação com a atividade prática humana. Para ele, a atividade da consciência é uma transmutação de uma atividade prática (externa) em uma atividade da consciência (interna).

Na base da ideia de atividade externa está um princípio central da filosofia materialista dialética: o condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano, que se realiza no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas. Tais processos de comunicação e as funções psíquicas superiores envolvidas nesses processos se efetivam primeiramente na atividade externa (interpessoal) que, em seguida, é internalizada pela atividade individual, regulada pela consciência. (LIBÂNEO, 2004, P. 7)

Vygotsky afirma que os processos de aprendizagem têm início nas atividades externas e que o condicionamento histórico-social é determinante neste processo devido a comunicação entre os indivíduos que possibilita a transmissão da cultura. Libâneo conclui que “o ensino tem a ver diretamente com isso: é uma forma social de organização da apropriação, pelo homem, das capacidades formadas sócio-historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual” (2004, p. 7).

A teoria histórico-cultural da Atividade parece inclusive uma fundamentação teórica dos processos psíquicos provocados pelo trabalho. E apropriando-se destes conceitos o IPUFRJ planejava suas atividades centradas no trabalho, pois é o trabalho que une os indivíduos diante de uma necessidade, um motivo, para se alcançar determinado objeto. Deste modo, os projetos no Instituto Politécnico nada mais eram do que uma forma de organizar o trabalho dos estudantes e professores. O trabalho, portanto, a partir dessa perspectiva teórica e metodológica, é o grande mediador entre os indivíduos e o conhecimento partilhado, aquele historicamente acumulado — a consciência individual e a consciência social.

Os projetos tinham o papel de direcionar as atividades, despertar uma necessidade nos alunos, um motivo que os conectassem ao objeto proposto pelo projeto. Cabia, portanto, aos professores do Instituto esclarecer a utilidade social do objeto proposto, de modo que o motivo

da atividade estivesse de acordo com o objeto a ser alcançado, para proporcionar significado a aprendizagem.

Naturalmente, há várias maneiras de se alcançar um mesmo objeto, várias operações possíveis. Planejar operações capazes de concatenar diferentes áreas do conhecimento era incumbência dos professores. Logo, os projetos eram idealizados coletivamente e planejados de modo a contemplar conceitos e o conteúdo que pretendia-se trabalhar.

Todavia, apesar de haver sim uma busca por dar conta de conteúdos curriculares previstos em uma Escola de Ensino Médio Integrada ao Técnico, esta não era a principal preocupação durante a idealização dos projetos. Há algo anterior ao conteúdo que era perseguido pelo Instituto: o desenvolvimento do pensamento teórico proposto por Davydov.

Trata-se de um processo pelo qual se revela a essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e, com isso, a aquisição de métodos e estratégias cognitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática. O pensamento teórico se forma pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento, que, pelo seu caráter generalizador, permite sua aplicação em vários âmbitos da aprendizagem. (LIBÂNEO, 2004, p. 16)

Davydov propõe algumas estratégias de ensino baseadas na generalização teórica. Elas enfatizam um movimento mental que parte *do geral para o particular*, do abstrato para o concreto. Isto é, identificar conhecimentos essenciais e generalistas que se aplicam a determinadas particularidades, estes conhecimentos gerais são teóricos e, portanto, abstratos e, por isso mesmo, possibilitam a solução de problemas específicos de uma questão concreta e particular. Trata-se de identificar quais as relações essenciais e gerais de um determinado assunto que se manifestam em outras relações mais particulares, situações concretas. Podendo assim deduzir outras abstrações.

Para Libâneo, as contribuições de Davydov, sobre o desenvolvimento do pensamento teórico representam, talvez, o núcleo mais rico de sua abordagem teórica para a educação.

Elas buscam superar a conhecida dicotomia entre a ênfase nos conteúdos escolares e o desenvolvimento dos processos mentais, ou seja, entre a formação dos conceitos científicos e o desenvolvimento das capacidades do pensar. Nesse sentido, desenvolver nos jovens o pensamento teórico é o processo pelo qual se revela a essência e desenvolvimento dos objetos de conhecimento, e com isso a aquisição de métodos e estratégias cognitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e resolver problemas cotidianos e profissionais (LIBÂNEO, 2004, p. 18-19).

Alguns alunos do IPUFRJ demonstravam uma certa preocupação quanto a abrangência dos conteúdos abordados, em especial os do curso técnico em Áudio e Vídeo. Eles duvidavam que o método pedagógico do Instituto fosse capaz de dar conta dos conteúdos curriculares. Esta percepção fica bem demonstrada na pesquisa realizada por Ventin (2014). No entanto, esta

mesma pesquisa demonstrou que entre todos os alunos egressos até 2013 (totalizando três turmas) mais de 60% conseguiram ingressar nas universidades (tanto públicas como particulares) através de desempenhos satisfatórios no Exame Nacional do Ensino Médio¹¹. Isso sugere que, talvez, apesar da abordagem pouco conteudista do IPUFRJ, seu foco no desenvolvimento do pensamento teórico tenha garantido instrumentos que para estes estudantes se apropriassem por seus próprios meios dos conteúdos não contemplados pelos projetos.

Infelizmente, como já mencionado anteriormente, em meados de 2016, a Reitoria da UFRJ decidiu por extinguir o IPUFRJ. Os alunos que ainda estavam matriculados no IPUFRJ foram então transferidos para o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia — *campus* Cabo Frio, e matriculados em cursos técnicos muito distintos dos que cursavam no IPUFRJ. No entanto, aqueles que se encontravam já no último ano de seus cursos técnicos puderam concluí-los nos laboratórios parceiros da universidade, como já era de costume.

Tal fatalidade atingiu ainda esta pesquisa que foi idealmente pensada para se realizar no Instituto: valendo-se do espaço físico da escola, do corpo discente, e, principalmente, dos docentes que já familiarizados com a metodologia e abertos a contribuir com suas respectivas áreas de conhecimento, enriqueceriam o projeto e reforçariam a interdisciplinaridade latente em uma atividade pautada pelo trabalho — em especial, na tradução de uma obra literária para um jogo.

A solução encontrada para isso foi realizar a pesquisa através do GEM e de seu projeto motor, o *Projeto Travessias: Palavra-Imagem*, ainda que sem o reforço de professores multidisciplinares. O Grupo de Educação Multimídia foi responsável por incontáveis atividades voltadas para a documentação e produção de narrativas do Instituto, em especial, narrativas audiovisuais, além de ser responsável pela formação de professores e de alunos do curso técnico de Áudio e Vídeo do IPUFRJ. Como GEM e IPUFRJ beberam da mesma fonte teórico-metodológica, a forma de atuação dos projetos era muito semelhante, logo, ilustrar as atividades do GEM é uma maneira de ilustrar as do IPUFRJ também, visto que o GEM operava dentro da escola.

1.2 ARGUMENTO

¹¹ A pesquisa de Ventin ainda apontou que 19% destes egressos optaram por não ingressar no Ensino Superior e já trabalhavam como técnicos em sua área de formação, e menos de 1% encontravam-se desempregados, demonstrando que os alunos tinham poder de escolha entre seguir no mercado de trabalho ou no ensino superior.

A origem do GEM é anterior à fundação do IPUFRJ em 2008. O IPUFRJ é fruto do desdobramento de projetos que se iniciaram muito antes: a Escola Municipal de Pescadores de Macaé. Tanto o GEM quanto o IPUFRJ tiveram sua origem no Núcleo Interdisciplinar UFRJ-Mar, que abrigava diversos projetos, hoje vinculados ao Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social (NIDES). O GEM, ao longo de sua trajetória, colaborou com muitos projetos e programas de alguma forma ligados ao UFRJ-Mar. Poderíamos destacar suas atuações nos Festivais UFRJ-Mar, onde desde 2004 até hoje, o GEM oferece suas oficinas de comunicação audiovisual, e, claro como mencionado anteriormente, suas contribuições no IPUFRJ desde sua fundação.

No IPUFRJ, o GEM atuou na formação de professores e alunos desde sua criação em 2008, mas mais intensamente nos cursos técnicos de Produção de Áudio e Vídeo e do 1º ano¹², onde integrantes do GEM faziam parte da equipe de professores destes cursos e, inclusive, de suas coordenações — o Professor Cubero, por exemplo, era coordenador geral do GEM e coordenador pedagógico do IPUFRJ. Esta proximidade entre GEM e IPUFRJ alimentava a práxis de ambos os grupos de modo que se percebia muita semelhança entre eles. Assim como no GEM, tanto o 1º ano de formação geral para todos, quanto o curso específico de Produção de Áudio e Vídeo, desenvolviam muitas atividades em torno da construção de narrativas — audiovisuais em grande parte das vezes, mas também de qualquer outra natureza: gravuras, músicas, esquetes teatrais, *websites*, jogos, entre outras; sendo o método de tais construções o mesmo.

Este método de trabalho envolve particionar a produção em quatro etapas: pré-produção, produção, pós-produção e exibição. Não descreveremos cada uma destas etapas neste momento, até porque ela varia de acordo com meio ao qual a narrativa será expressa. No entanto, existe um momento dentro da pré-produção que é comum a qualquer mídia: o *argumento*¹³.

O argumento surge de uma reflexão sobre um tema, o tema que será abordado pela narrativa a ser construída. Desta reflexão extraímos uma síntese, um texto, geralmente escrito. Esta síntese é o que chamamos argumento da narrativa, ele traduz a essência do que será expresso pela narrativa que vamos construir. E é a partir deste argumento que definimos o *foco narrativo*. É através do foco narrativo que se determina a forma pela qual o argumento será expresso, explorando as possibilidades e limitações da mídia.

¹² No 1º ano do IPUFRJ não havia especialização de nenhum curso técnico, pelo contrário, o objetivo era proporcionar uma vivência dos três cursos oferecidos pelo Instituto aos alunos, para que no ano seguinte eles pudessem optar mais conscientemente pelo curso de sua especialização técnica.

¹³ Esta nomenclatura advém do termo *Argumento Cinematográfico*, etapa da pre-produção de um filme, e anterior ao seu roteiro, no qual são sintetizadas as suas ideias gerais, bem como a base de seu enredo.

Cada mídia tem suas particularidades e explorar sua linguagem para expressar o argumento exige dos donos da narrativa o domínio dos rudimentos desta linguagem. Toda narrativa passa por este processo de construção, que pode variar em algumas especificidades ao longo do processo, mas, em essência, parte sempre do argumento.

Dominar os rudimentos de determinada linguagem e principalmente este método elementar e generalista capaz de se adequar a construção de qualquer narrativa se alinha com as teorias sobre o desenvolvimento do pensamento teórico de Davydov. O argumento — seu método de construção e utilização, enquanto ferramenta conceitual — é o *geral*, e as diferentes linguagens e seus rudimentos são o *particular*. Para clarear um pouco melhor esta relação apresento aqui uma passagem de Davydov sobre este movimento que vai do geral ao particular:

Ao iniciar o domínio de qualquer matéria curricular, os alunos, com a ajuda dos professores, analisam o conteúdo do material curricular e identificam nele a relação geral principal e, ao mesmo tempo, descobrem que esta relação se manifesta em muitas outras relações particulares encontradas nesse determinado material. Ao registrar, por meio de alguma forma referencial, a relação geral principal identificada, os alunos constroem, com isso, uma abstração substantiva do assunto estudado. Continuando a análise do material curricular, eles detectam a vinculação regular dessa relação principal com suas diversas manifestações obtendo, assim, uma generalização substantiva do assunto estudado. Dessa forma, as crianças utilizam consistentemente a abstração e a generalização substantivas para deduzir (uma vez mais com o auxílio do professor) outras abstrações mais particulares e para uni-las no objeto integral (concreto) estudado. Quando os alunos começam a usar a abstração e a generalização iniciais como meios para deduzir e unir outras abstrações, eles convertem as estruturas mentais iniciais em um conceito, que representa o “núcleo” do assunto estudado. Este “núcleo” serve, posteriormente, às crianças como um princípio geral pelo qual elas podem se orientar em toda a diversidade do material curricular factual que têm que assimilar, em uma forma conceitual, por meio da ascensão do abstrato ao concreto. (DAVYDOV, apud LIBÂNEO, 2004, p. 17)

O GEM buscava desenvolver este pensamento nos estudantes e professores do Instituto Politécnico ao construírem suas narrativas. Construir o argumento pode levar um dia, uma semana, um mês, ou até mesmo um semestre. Depende da complexidade do tema, ou do aprofundamento que se queira dar a ele.

Respeitar o tempo necessário à produção do argumento implica em um processo pedagógico focado não só na linguagem, mas no assunto abordado pela narrativa. O estudo da linguagem, do meio, é importante para saber como explorá-lo para transmitir a informação exposta pelo argumento: ou seja, compreender aspectos da informação transmitida pelo meio e rudimentos da linguagem. Desta forma, produzir um filme, por exemplo, se torna um trabalho que concatena diversos saberes historicamente acumulados para sua realização, desde a elaboração do argumento até sua exibição.

O GEM não colaborava apenas com o IPUFRJ, mas com diversas outras instituições (internas e externas a UFRJ) por onde levava, desde sua criação, cursos e oficinas de

comunicação audiovisual, inclusive em eventos de divulgação científica da UFRJ. Até hoje estas oficinas são palco para as pesquisas do GEM quanto ao aprimoramento de métodos de ensino participativo e ao estudo de linguagens.

1.3 O PROJETO TRAVESSIAS: PALAVRA-IMAGEM

Quando, em 2011, o GEM passou a estar vinculado à Diretoria Adjunta de Cultura e Extensão da Faculdade de Letras/UFRJ e ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura, sua relação com a Literatura se antes já era estreita foi se tornando paulatinamente o seu motor. Esta aproximação evidencia-se com o Projeto “Travessias: Palavra-Imagem” que tem como objetivo essencial a formação de leitores de Literatura e outras artes através de oficinas de comunicação audiovisual. Nestas oficinas o texto literário é explorado como ponto de partida para novas experiências estéticas. Portanto, as expressões artísticas realizadas nas oficinas do Projeto Travessias sempre partem de um material literário (linguagem de partida) para uma mídia visual, sonora ou audiovisual (linguagem de chegada) esta travessia é chamada de transposição de linguagem, ou tradução intersemiótica. O texto final da travessia sempre é um texto novo, diferente, muito embora, ainda faça referência ao texto original ou o represente de algum modo. Esta relação entre os dois textos, o trabalho necessário para a realização da transposição e principalmente, o potencial pedagógico que envolve tal atividade, são os objetos de estudo do GEM enquanto executor do Travessias.

Criado em 2008, o Travessias passou por reformulações que se intensificaram nos últimos anos, principalmente a partir do fechamento do IPUFRJ, quando o GEM precisou se reestruturar e construir novas parcerias. Dispondo da bagagem acumulada pelo Travessias, as ações do GEM evoluíram para um maior aprofundamento nos estudos de formação, linguagens, crítica e tradução em diferentes mídias (Grupo de Educação Multimídia, 2018).

Esta pesquisa ao propor uma atividade pedagógica centrada na tradução de uma obra literária em um jogo, se aproveita desta experiência acumulada pelo Travessias, pelo GEM e pelo IPUFRJ, em especial no que diz respeito à Politecnia, à construção de narrativas e à Tradução. As traduções realizadas no âmbito do Travessias resultam em uma narrativa; e, como tal, passam pelo mesmo método de construção de narrativas descrito na seção anterior, mas, possuem algumas especificidades inerentes ao processo de tradução que é necessário salientar.

1.4 TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA¹⁴

O vocábulo “tradutor” vem do latim, *traductore*: o que transfere; enquanto “traduzir”, neste mesmo idioma, *traducere*: levar além, passar de uma língua para a outra.¹⁵ Tradução nos remete então a ideia de travessia (de uma língua para uma outra). Preocupado com as implicações linguísticas da prática da tradução, Roman Jakobson (2003) classificou a Tradução em três modalidades:

- 1) A tradução intralingual ou *reformulação (rewording)* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.
- 2) A tradução interlingual ou *tradução propriamente dita* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua.
- 3) A tradução inter-semiótica ou *transmutação* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais” (JAKONSON, 2003 p. 64-65. Grifos do autor)

Neste caso podemos inferir que as traduções intralingual e interlingual se tratam de traduções intra-semióticas, ou seja, traduções que operam apenas sobre sistemas de signos verbais (sejam eles de uma mesma língua ou não). As traduções intra-semióticas foram as modalidades sobre as quais Jakobson mais se aprofundou.

Entendemos o signo como “algo que, sob certo aspecto, representa alguma coisa para alguém, dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um [outro] signo equivalente ou talvez um signo mais desenvolvido. Este signo é o significado ou interpretante do primeiro signo” (PLAZA, 2003, p. 21). Sendo assim, segundo a semiótica peirceana, quando um indivíduo percebe um *objeto* ele decodifica-o em signo, ou *representamen*. Perceber um objeto seria então perceber os seus signos que automaticamente levam a *mente intérprete* a criar um *interpretante*, que é um novo signo equivalente ou mais desenvolvido. A mente intérprete decodifica o objeto por meios dos signos que chegam a ela, que por sua vez, serão interpretados em outros signos, e esta reinterpretação dos signos continua numa sucessão sem fim de produção de significados e interpretantes do signo percebido. Este processo de significação é o que Charles Peirce chama por *semiose*.

¹⁴ Enquanto se construía o referencial teórico desta pesquisa, deparamo-nos com a falta de material que analisasse os jogos e suas narrativas pelo viés da semiótica. Na verdade, existe material que analisa os jogos a partir da semiótica, mas, em geral, essas análises se atêm aos elementos presentes em determinados jogos para comunicar ao jogador as alterações do estado de jogo; centram-se ao design gráfico, recursos visuais e audiovisuais desenvolvidos para dar um *feedback* ao jogador sobre as consequências de suas ações e as ações do sistema. Tais análises não atendem ao interesse desta pesquisa que propõe uma tradução que parta da narrativa da obra literária para um jogo. Por isso, optamos por manter o título desta seção como Tradução Intersemiótica em respeito à sua tradição no *Projeto Travessias*, mas fazendo a ressalva que a discussão que apresentamos aqui aborda a Tradução num sentido mais amplo.

¹⁵ NASCENTES, Antenor. Dicionário etimológico da língua portuguesa: Tomo I. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio. 1955, p. 500-501.

Mas o signo, no entanto, só se realiza enquanto representação através da mente de alguém, a mente intérprete. Portanto, um signo não é um objeto, ele representa um objeto, e só o faz através do efeito que desencadeia na mente de um sujeito: o desenvolvimento de novos signos.

Para Julio Plaza (2003), este processo de significação através das sucessivas representações de um signo em outro signo, são uma série de traduções, “toda operação de substituição é, por natureza, uma operação de tradução — um signo se traduz em outro — condição, aliás, inalienável de toda interpretação: o sentido de um signo só pode se dar em outro signo” (PLAZA, 2003, p. 27). Por conseguinte, o próprio pensamento opera por sucessivas traduções, substituindo signos por outro mais apropriados. Uma palavra lida por alguém pode ser substituída por esta mente intérprete em outras palavras num mesmo idioma, num idioma distinto, ou mesmo em uma imagem, ou na sonoridade mental desta palavra quando pronunciada, ou ainda em todos estes interpretantes ao mesmo tempo. O processo de significação (e o próprio pensamento) é portanto, composto por sucessivas traduções intersemióticas, onde signos verbais e/ou não verbais são convertidos em signos diferentes, mas *equivalentes* e de naturezas variadas.

A equivalência dos signos — podemos dizer — é o que permite o processo de semiose e também das traduções. Tanto a reformulação de uma frase em uma mesma língua (tradução intralingual), como a tradução desta mesma frase para um outro idioma (tradução interlingual), são intermediadas pela equivalência de signos. Para Walter Benjamin, em uma tradução, as semelhanças e diferenças das línguas envolvidas são evidenciadas: “a tradução tem por fim exprimir a relação mais íntima entre as línguas” (BENJAMIN, 2008, p. 54), ao mesmo tempo que “é um modo, por assim dizer, provisório de se medir a estranheza das línguas entre si” (idem, p. 57).

Inferimos então que tais estranhezas ficam ainda mais evidentes quando a linguagem faz uso da *função poética* tornando o texto impossível de se traduzir. Pois, para Jakobson, quando em uma mensagem a função de linguagem reinante é a poética,

quer esta dominação seja absoluta ou limitada, a poesia, por definição, é intraduzível. Só é possível a *transposição criativa*: transposição intralingual — de uma forma poética a outra —, transposição interlingual ou, finalmente, transposição intersemiótica — de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura. (JACKOBSON, 2003, p. 72. Grifo nosso)

E é desta impossibilidade de tradução das mensagens de natureza poética que surgiram grandes reflexões acerca da tradução. Pois é na *função poética* que o poeta vai se valer dos códigos da mensagem para gerar uma ambiguidade, que em muitas vezes será apenas possível

de se realizar na língua com que o poema original foi escrito, e, portanto, na tradução tal ambiguidade se torna inviável de ser construída da mesma maneira. “A mensagem assume uma função estética [ou poética] quando se apresenta estruturada de modo ambíguo e surge como auto-reflexiva, isto é, quando pretende atrair a atenção do destinatário primordialmente para a forma dela mesma, mensagem” (ECO, 1991, p. 52).

Posto assim, a função poética apresenta uma problemática para o tradutor. Uma vez que na função poética a mensagem está atrelada a sua forma, e a forma ao seu meio (língua original), quando tentamos transpô-la para um novo meio (outra língua, ou até mesmo uma outra linguagem) parte da mensagem invariavelmente se perde, o que nos remete a máxima de Marshall McLuhan (2000) “o meio é a mensagem”. Visto desta forma, a transposição de uma mensagem que se dá através da função poética para um outro meio parece uma tarefa homérica — ou como dito por Jakobson, impossível, ou apenas possível pela tradução criativa.

Para lidar com esta perda inerente às traduções, Benjamin nos traz uma ideia quase platônica: uma língua superior a todas as línguas desenvolvidas pelo ser humano, mas que estaria presa, enterrada nestas últimas, a *Língua Pura* (BENJAMIN, 2008, p. 43)¹⁶, onde residiria um significado superior ao encontrado nas línguas desenvolvidas, um significado que “comunica” muito pouco. Isso porque a comunicação requer um receptor, e a Língua pura — assim como a arte, a poesia —, não. O poeta não escreve para um receptor, por tanto, o que sua obra teria de “comunicação”? Para Benjamin: quase nada (ibidem, p. 25). Se agarrar ao que uma poesia apenas comunica é ir atrás de seu inessencial, pois o que ela tem de mais essencial, de mais “poético”, não é comunicado. A poesia seria uma forma de alcançar esta chamada *Língua pura*. O essencial em uma obra reside em uma camada superior e se expressa através da Língua pura.

Não é do significado da comunicação que ela [a Língua pura] recebe o seu fundamento, aliás porque a tarefa da fidelidade é precisamente emancipá-la deste significado. Pelo contrário a liberdade do tradutor afirma-se em termos da função da Língua pura sobre a sua: libertar na sua própria essa Língua pura que está desterrada no estrangeiro, e descativá-la da obra em que está presa enquanto a remodela e lhe dá forma: é essa a tarefa do tradutor. Por causa dessa Língua pura ele demole e remove as velharias obsoletas da sua língua e alarga-lhe as fronteiras. (ibidem, p. 40)

A Língua pura estaria portanto presa sobre as línguas desenvolvidas (os idiomas). As obras verdadeiras são aquelas que, através de sua poesia, elevam-se a uma esfera superior revelando assim a Língua pura. A tradução de tais obras exige tocar a obra original no

¹⁶ Referência relativa às longas notas de autoria de Fernando Camacho em sua tradução da referida obra de Benjamin.

determinado ponto em que ela tangencia a Língua pura e, num movimento violento, mas legitimado pela “lei da fidelidade na liberdade”, renunciar as estruturas dos significados comunicados pelas camadas mais baixas do idioma para então seguir o seu próprio caminho. É um ponto

onde o texto, diretamente, sem a mediação de um sentido em sua literalidade, pertence à verdadeira linguagem, à verdade ou à doutrina, é por definição traduzível. Com efeito, não mais por si só, mas tão só pelas línguas. Face a isso, requer-se, por parte da tradução, uma confiança tão ilimitada que, abolida toda tensão, como ocorre no texto sagrado com a linguagem e com a revelação, em tal tradução literalidade e liberdade se unifiquem sob a forma de uma versão interlinear. Pois todos os grandes escritos, em qualquer grau, e a Sagrada Escritura em grau mais elevado, contêm nas entrelinhas a sua tradução virtual. A versão interlinear do texto sagrado é o arquétipo ou o ideal de toda tradução (ibidem, p. 65).

Podemos dizer então que a obra original ascende, pelas formas dadas pelo poeta, de sua *língua de partida* até um ponto tocante a Língua pura, para então, ser despida pelo tradutor, e, daquele ponto, num movimento inverso, descender reformada até a *língua de chegada* (ibidem, p. 48)¹⁷. Este movimento, quase sagrado, é o que legitimaria a renúncia do tradutor, que então, sacralizado por desterrar a Língua pura, é imbuído de coragem e liberdade criativa para se manter fiel a Ela no outro idioma.

A “lei da fidelidade na liberdade” reivindicada por Benjamin se assemelha com a transposição criativa sugerida por Jakobson como forma de superar a impossibilidade de traduções das poesias ou obras carregadas de função poética. Inspirado por Jakobson, Haroldo de Campos (CAMPOS, 2001) propõe uma tradução que reconheça os limites e possibilidades de ambas as línguas (de partida e de chegada), para que se possa recriar o poema se valendo dos recursos que a língua de chegada oferece, criando, então, soluções impraticáveis pelo original.

Um dos critérios básicos para trabalhar na tradução criativa, na *transcrição*, é a função poética. É você traduzir o percurso da própria função poética numa espécie de transcodificação. O transcriador recodifica a informação estética do poema original no seu próprio idioma, reconfigurando essa informação com os elementos da sua língua, levada aos seus extremos limites sob o impacto da língua estrangeira. Procurando compensar a perda, onde o poema não se presta à “transcrição”, ele excogita soluções que poderiam ser inventadas na língua de partida, e não o foram porque se tratava, evidentemente, de outra língua que não aquela de chegada. Nessa operação tradutora radical, o transcriador pode inventar paralelamente dentro daquele impulso criador original (CAMPOS, 2001, p. 42. Grifo nosso).

Fica evidente que Benjamin, em seu ensaio, se refere às traduções interlinguais, especialmente poesias e outras obras literárias. O mesmo pode se dizer a tradução criativa de

¹⁷ Idem a nota anterior.

Campos. Mas no GEM e no IPUFRJ não nos propúnhamos a construir narrativas por meio de traduções linguais, mas traduções intersemióticas. Ainda assim, a partir deste breve panorama a respeito das traduções poéticas e da problemática da função estética para tal, que fundamenta-se uma proposta metodológica de tradução intersemiótica para a realização deste trabalho.

1.4.1 Uma proposta de Tradução Intersemiótica

As construções de narrativas realizadas pelo GEM constituem-se a partir de um argumento, que, como já explicitamos, trata-se de uma reflexão sobre um tema — uma síntese, que apresenta já as principais intensões da narrativa, seu foco narrativo.

As narrativas construídas pelo *Projeto Travessias*, passam pelo mesmo processo, mas com uma particularidade. O argumento, em uma narrativa caracterizada pela transposição de linguagem é uma forma de se obter um meio para a travessia entre o texto de partida e o de chegada. Trata-se já de uma primeira tradução, pois, enquanto fruto da interpretação e síntese da obra literária original, refere-se a ele como interpretante.

As reflexões de Julio Jeha quanto a adaptações cinematográficas a partir de obras literárias ajudam a compreender este processo:

O que é transportado de um sistema semiótico para o outro, como aqui, da literatura para o cinema, é o significado do signo. O signo, por estar por um objeto e ao transmitir um significado, produzirá uma ideia mais avançada — o interpretante. Todo processo de tradução, como um ato de significação segue este padrão: um indivíduo [a mente intérprete] experimenta um signo (um texto) que está por ou refere-se a um fenômeno no universo ficcional e que cria um *sentido* (o interpretante) em sua mente. Esse *sentido* é um signo equivalente ao primeiro signo e se transforma em um outro signo, talvez um outro texto ou um filme. [...] Todo artefato cultural resulta da transformação de um artefato prévio, um signo que o precede, mas que também sucede a outro, numa cadeia interminável de produção de significados (JEHA, 2004, p. 127-128)

O argumento, enquanto intermediário da tradução, é um novo interpretante, uma reformulação do sentido ao qual se refere Jeha, é uma síntese formulada após sucessivas traduções de uma mente intérprete. É uma síntese do significado da obra literária original, oferecendo então um sentido que intermediará futuras traduções. E enquanto síntese, é fruto de uma análise dos signos que precederam a obra original, de modo a imaginar-se percorrendo o seu processo configurador.

Em termos operacionais, H. Campos propõe uma estratégia semelhante, segundo ele, o tradutor deve “recorrer o percurso configurador da função poética, reconhecendo-o no texto de partida e reinscrevendo-o, enquanto dispositivo de engendramento textual, na língua do

tradutor, para chegar ao poema transcrito como re-projeto isomórfico do poema originário” (CAMPOS apud SANTAELLA, 2005)

Recorrer este percurso configurador não se limita aos recursos linguísticos explorados pelo poeta — metáforas, sensações, ou qualquer efeito estético que a obra foi capaz de provocar —, envolve ainda investigar o contexto histórico em que a obra foi produzida, movimentos artísticos aos quais estaria inserida, uma biografia do autor, ou mesmo seu posicionamento político. Trata-se de uma interpretação sob o prisma da “paratextualidade”, conceito de Gerard Genette inserida em sua teoria da “transtextualidade”.

O segundo tipo de transtextualidade de Genette é a “paratextualidade”, ou a relação, dentro da totalidade de uma obra literária, entre o próprio texto e seu “paratexto” — títulos, prefácios, pós-fácios, epígrafes, dedicatórias, ilustrações, e até as sobrecapas e autógrafos, em suma, todas as mensagens acessórias e comentários que circundam o livro e que às vezes se tornam virtualmente indistinguíveis dele (STAM, 2006, p. 29-30).

Esta análise nos fornece uma *chave de leitura* para a obra — que direciona o nosso olhar para obra literária original. E é a partir desta chave de leitura que apontaremos um *foco narrativo* para nossa tradução — que direciona o nosso olhar para a nova narrativa. Assim, através da chave de leitura olhamos para trás, através do foco narrativo olhamos para frente. E é disso que se constitui o argumento: uma direção de leitura e outra de escrita — ele é a ponte para a travessia, a chave da transcrição.

O argumento, através do foco narrativo aponta o sentido da tradução. Ou seja, esta nova narrativa, que pretende traduzir a obra literária original, já não é mais fiel a ela, mas ao argumento. Ser fiel ao argumento, enquanto um interpretante da obra, nos liberta dos limites da linguagem literária, pois ele nos oferece uma travessia deste texto para os limites de uma outra linguagem: é uma forma de pautar a tradução pela “fidelidade na liberdade” (BENJAMIN, 2008), é uma forma de referenciá-la sem estar subordinado a ela.

Essa aparente traição é, na verdade, uma tentativa de preservar a significação original, não de modo especular, que seria impossível, mas diferencialmente, no sentido de que um interpretante gera signos culturais diferentes ao ser transposto de um ambiente para outro, onde diferentes indivíduos experimentarão os novos signos (JEHA, 2004, p. 128)

Em resumo, a síntese do argumento visando uma tradução intersemiótica com base na Literatura perpassa por estas duas etapas: (1) a construção de uma *chave de leitura* da obra, o que consiste na leitura, interpretação e análise da mesma com base na tradição crítica; e (2) a definição de um *foco narrativo*, que é obtida a partir da chave de leitura e da consciência dos

limites e possibilidade de ambas as linguagens envolvidas, e que propõe uma direção para a tradução.

1.5 FORMAÇÃO DE LEITORES

Esta propriedade do argumento nas traduções intersemiótica de proporcionar um olhar para trás, via leitura e interpretação, e para frente, via escrita e transcrição, está diretamente relacionado com a proposta do *Projeto Travessias*, a formação de leitores de Literatura e outras formas de expressão, em especial o audiovisual.

As atividades propostas pelo *Travessias*, por meio de um ato recriador caracterizado pela tradução intersemiótica, buscam estimular os participantes a se expressarem esteticamente através de um meio diferente da Literatura. A criação de argumentos consistentes exige um olhar atento para rudimentos de ambas as formas de expressão (a Literatura e o Audiovisual), que por estarem vinculadas a seus respectivos recursos técnicos e tecnológicos possuem elementos comuns e também distintos, haja vista que “o cinema, tanto quanto seus audiovisuais (o vídeo, a televisão, os jogos eletrônicos e mesmo a internet, em certa medida), constituiu-se como linguagem a partir das contribuições do teatro, da literatura, da música, da fotografia e das artes plásticas” (CAMENIETZKI, 2017).

Trata-se de uma tentativa de romper com a dicotomia entre a teoria e prática, ao fazer do argumento um ferramental para dirigir a tradução, de modo a provocar os participantes a antever suas ações, a planejar o processo de trabalho, a instrumentalizar a o conhecimento historicamente acumulado como ferramenta de trabalho — tanto na definição da chave de leitura, quanto na proposição do foco narrativo. É uma das estratégias metodológicas de pautar a atividade no trabalho como princípio educativo.

A formação de leitores no *Travessias* se dá a partir do trabalho, da escrita, da tradução. Porque entendemos que “recriar um texto é percorrer sua trama para compreendê-lo, pensá-lo a partir das experiências contemporâneas e mobilizar todos os recursos e linguagens disponíveis para dar a ele uma nova existência” (CAMENIETZKI, 2017). A recriação, portanto, compreende leitura e escrita.

Transcrevo a seguir os dez objetivos almejados pelo *Projeto Travessias: Palavra-Imagem* cujo desenvolvimento da atividade tem como norte e que atravessam o eixo de sistematização desta pesquisa.

1 - Contribuir para a criação de necessidades de superação nos professores e nos alunos no que concerne à comunicação audiovisual, assim como introduzir os meios de expressão audiovisuais nas salas de aula das matérias de língua e literatura.

- 2 - Garantir o acesso dos jovens em idade escolar aos meios de produção da linguagem literária e da audiovisual, do ponto de vista conceitual e técnico.
- 3 - Aprofundar o estudo do texto literário e sua tradição estética e crítica para o desenvolvimento de argumentos consistentes para as traduções intersemióticas.
- 4 - Gerar instrumentos que viabilizem o desenvolvimento de habilidades artísticas para criar novas possibilidades de apropriação das obras literárias, representando-as e recriando-as no plano audiovisual.
- 5 - Proporcionar, por meio das linguagens audiovisual e literária, experiências que permitam ampliar as possibilidades dos jovens de se expressarem sensivelmente sobre o universo que os cerca.
- 6 - Propor uma vivência sensorial e intelectual, incentivando a integração e a realização de trabalhos em grupo.
- 7 - Produzir material para um estudo comparativo das diversas produções, observando a maneira com as quais jovens e crianças interpretam e reelaboram os materiais literários.
- 8 - Aprofundar o desenvolvimento conceitual e metodológico em relação à utilização da transposição de linguagens no ensino da leitura e da escrita.
- 9 - Produzir material crítico e teórico relevante aos diferentes aspectos do campo da teoria literária e da literatura comparada que se articulem com ensino e extensão.
- 10 - Trazer para a graduação e a pós-graduação da Faculdade de Letras diagnósticos sobre leitura e escrita no ensino básico, bem como resultados metodológicos de ações bem sucedidas nas oficinas de transposição de linguagens realizadas. (CAMENIETZKI, 2017)

A realização da atividade, objeto de pesquisa desta dissertação, não envolve uma produção audiovisual propriamente dita, apesar de reconhecermos a contribuição que os jogos analógicos ofereceram para a constituição dos jogos eletrônicos, do vídeo e de outras formas de expressão audiovisuais, e vice-versa. Deste modo, tal atividade ainda possibilita contemplar o escopo do projeto, quando não, propõe a sua abertura para um novo campo de atuação.

Observamos que os seis primeiros objetivos referem-se a prática das oficinas do *Travessias*, e por tanto, visei contemplá-los no decorrer do curso. Os processos e seus resultados foram relatados na sistematização que se segue de modo a possibilitar a análise do percurso e o modo com o qual tais objetivos foram, ou não, perseguidos e/ou atingidos.

Quanto aos últimos três objetivos do referido projeto, espero, portanto, que o próprio resultado desta sistematização possa contemplá-los, haja vista que se referem a produção de material teórico e reflexivo a cerca de nossas atividades extensionistas, contribuindo assim para o fortalecimento do tripé universitário.

2 SISTEMATIZAÇÃO: PRÉ-PRODUÇÃO

Era abril de 2017 quando formalizamos a parceria com o IFRJ – *campus* Nilópolis para a primeira edição do curso de game design e Macunaíma: agendamos seu início para a data de 28 de setembro desse mesmo ano. Havia, portanto, alguns meses para planejarmos. O que aparentemente, deveria ser mais do que o suficiente.

Difícil estabelecer uma data ou ação que caracterizasse o início pré-produção do curso. Poderia dizer que começou com as primeiras reuniões de equipe no GEM para planejá-lo. Ou, mesmo antes, quando selecionava a obra a ser traduzida pelo projeto, ou ainda quando procurávamos instituições parceiras para realizarmos o curso. Isso porque a pré-produção é a etapa na qual cuidamos do reconhecimento e planejamento da ação. Foi nessa etapa que nos debruçamos sobre a obra e buscamos fazer a nossa chave de leitura e interpretação. Revisamos o que a literatura tinha a nos dizer sobre jogos e suas narrativas para, em seguida, selecionar o que houvesse de mais essencial nestes conceitos a fim de que os alunos do curso se apropriassem deles. Além disso, a título de experimentação, ensaiamos o desenvolvimento dos primeiros jogos abordando o tema.

Podemos dizer então que nossa pré-produção apresentou três demandas: uma de cunho político, outra de cunho analítico-teórico, e, por fim, uma de cunho metodológico. Tais demandas refletiram a necessidade de (1) formalização do curso e da articulação do GEM com outras instituições externas e internas a UFRJ, ou seja, a construção de parcerias; (2) fundamentar os conceitos a serem trabalhados durante o curso; e (3) planejar de que maneira estes conceitos deveriam ser apresentados aos participantes do curso.

Essas demandas foram sendo respondidas aos poucos e, em alguns casos, paralelamente. Boa parte dessas respostas se consolidaram a partir de uma frente de trabalho no GEM criada exatamente para isso, outras se deram por outros meios.

É sobre essas demandas da pré-produção e os desafios fecundos que nos proporcionaram que se trata este capítulo.

2.1 PARCERIAS

A construção de parcerias é de grande valia nas atividades de extensão universitária, e no caso deste curso não foi diferente. As parcerias que construímos foram fundamentais tanto para a sua formalização quanto para sua fundamentação teórica e desenvolvimento.

Nesse sentido, a formalização da sua primeira edição se deu por meio de uma parceria externa a UFRJ, como já apresentado, com o IFRJ – *campus* Nilópolis. As demais parcerias se deram no âmbito interno a universidade. Além do objetivo principal de formular a base teórico-metodológica do curso, também pudemos através desse trabalho estreitar relações bastante ricas com o Laboratório de Ludologia Engenharia e Simulação (LUDES/UFRJ) e o *Game Development Project* (GDP/UFRJ) que participou inclusive da operacionalização da segunda edição do curso.

2.1.1 IFRJ – *campus* Nilópolis

Enquanto o curso ainda estava se engendrando, já selecionava onde ele poderia se desenvolver. Procurava um espaço público de ensino que permitisse que a experiência pedagógica proporcionada pelo curso se assemelhasse, ainda que dentro dos limites de cada contexto, a que realizávamos no IPUFRJ. Isto é, procurava uma escola pública de ensino médio aberta a nossa proposta.

Idealmente, vislumbrava integrar o curso à grade curricular dessa outra instituição. Mas, ciente da pequena possibilidade dessa realização, passei a procurar estratégias para trabalhar de forma que articulasse os professores da instituição parceira e o GEM, no formato de um curso extracurricular, preferencialmente, no contra-turno dentro do horário escolar.

O IFRJ surge, então, como uma boa opção para isso¹⁸, pois devido ao seu princípio educativo pautado no tripé ensino, pesquisa e extensão, poderíamos registrar o curso dentro da própria instituição, como atividade de extensão e legitimar a participação de professores interessados. Desse modo, estes professores poderiam participar somando as horas dedicadas ao curso as suas cargas horárias de trabalho. Em uma escola da rede pública estadual de educação essa estratégia seria mais complicada de se realizar, pois não encontramos mecanismos institucionais acessíveis para estimular os professores a participar de atividades extracurriculares.

A escolha pelo IFRJ - *campus* Nilópolis se deu ainda devido a uma proximidade de cunho pessoal com um professor da disciplina história dessa instituição, que se interessou pelo projeto e se articulou para formalizar a parceria com o GEM e o registro do curso dentro da coordenação de extensão do *campus*. Tal professor assinou como responsável pelo curso e

¹⁸ Havia ainda uma possibilidade de articulação deste curso com o Museu da Vida FIOCRUZ, pois o GEM e a instituição já trabalharam juntos em duas ações anteriores do Projeto Travessias. Mas, infelizmente, não houve conciliação entre as agendas de ambos os grupos.

participou de suas fases de elaboração e execução. Juntos definimos as especificações do curso.

Foram elas:

- *Carga horária*: 30h
- *Pré-requisitos*: não há
- *Período do curso*: 28/09/17 a 14/12/17
- *Dias e horários*: Quintas, de 14h30 às 17h30

A segunda edição do curso não se deu no IFRJ, mas na própria Faculdade de Letras, e sua formalização se deu através do próprio Projeto Travessias, mas isso será tema do próximo capítulo.

2.1.2 LUDES¹⁹

A minha aproximação com o LUDES iniciou-se quando cursei a disciplina Projeto de Jogos, ministrada pelo coordenador deste laboratório, o Professor Geraldo Xexéo. Foi por meio desta disciplina que eu conheci grande parte do referencial teórico sobre *design* de jogos que fundamentou este trabalho e pude pôr em prática este conhecimento de modo a testar os limites e possibilidades do curso que elaborávamos.

Ao término da disciplina passei a frequentar as reuniões semanais do LUDES conseguindo, inclusive, colocar algumas das minhas questões de pesquisa na pauta das reuniões e obter muitas contribuições para o trabalho. Como, por exemplo, uma de suas integrantes, Maya, passou a integrar as reuniões do GEM — outros integrantes também, mas de forma mais intermitente.

2.1.3 GDP²⁰

A aproximação do GEM com o GDP surge de um contato pessoal entre integrantes de ambos os grupos. O interesse intrínseco do GDP pelo desenvolvimento de jogos (digitais e analógicos) foi o que motivou esta aproximação. Nossa primeira reunião ocorreu às vésperas

¹⁹ O Laboratório de Ludologia, Engenharia e Simulação faz parte do Programa de Engenharia de Sistemas e Computação da UFRJ. Ele foi criado com a finalidade de investigar metodologias de desenvolvimento de jogos e como aplicar jogos para ajudar a sociedade, indo em direção à criação de jogos com propósito.

²⁰ O Game Development Project (GDP) é um projeto de extensão da UFRJ formado originalmente por alunos de Ciência da Computação e de Engenharias no qual os próprios alunos se organizam para pesquisar e ensinar entre si sobre o desenvolvimento de jogos eletrônicos.

do início do curso no IFRJ e apontou para uma parceria que iria se consolidar efetivamente na segunda edição do curso, quando o GDP participou ativamente do planejamento das atividades.

2.2 O LUGAR DA TEORIA: *MACUNAÍMA*

Nesta seção procurei sintetizar o resultado de nossa pesquisa inicial sobre *Macunaíma*. Enfatizo, desde já, que a pesquisa sobre a tradição crítica literária a respeito dessa obra, não se encerrou nela mesma. Ela teve a finalidade de orientar o processo de construção do jogo sobre a obra. Em toda leitura que fiz — seja da referida obra, ou dos materiais críticos a ela — busquei encontrar elementos que pudessem ser transpostos para o jogo, e de que maneira fazer isso. A chave de leitura encontrada durante a pré-produção e exposta a seguir, não trancou interpretações, pelo contrário, quando foi dialeticamente apresentada aos participantes do curso, novas impressões foram abertas. O principal objetivo desta investigação inicial foi instrumentalizar a teoria literária como ferramenta conceitual a fim de dirigir o processo de tradução.

2.2.1 Selecionando a obra

Ainda na graduação de Educação Artística, ao cursar a disciplina Folclore Brasileiro, precisei ler e analisar *Macunaíma*. Em uma primeira leitura, o que me prendeu foram os elementos da cultura popular explorados pelo autor, e a naturalidade com que nos apresentava estes elementos: inserção de vocabulário indígena e popular, uso de linguagem local, alteração da grafia das palavras para se parecer mais com a fala, e principalmente referências a elementos folclóricos, histórias fantásticas e lendas. Alguns desses elementos surgem na narrativa sem qualquer apresentação ou contextualização. E ao mesmo tempo em que isso causava estranheza enquanto se lia, obrigava o leitor a se apropriar destes elementos. Ler *Macunaíma* fez eu me sentir um ignorante por desconhecer uma imensidade de elementos da nossa cultura popular. E para mim que já vinha alimentado um interesse pessoal pelo folclore brasileiro, *Macunaíma* foi uma grande provocação.

No entanto, analisando um par de artigos sobre a obra para a realização de uma tarefa para a referida disciplina pude constatar que, embora o olhar atento para o folclore nacional seja uma chave de leitura possível para analisar a obra, e inclusive o próprio Mário de Andrade tenha, em um dado momento, afirmado que “este livro não passa duma antologia do folclore brasileiro” (LOPEZ, 1979), resumi-la desta forma me pareceu uma abordagem muito limitada. Concluí aquela disciplina com a promessa de um dia debruçar-me sobre a obra com maior

atenção. Oportunidade que surgiu quando propus uma atividade de desenvolvimento de um jogo no âmbito do Projeto Travessias.

Como se pode ver, a escolha da obra para motivar a ação do Travessias não foi uma arbitrariedade fruto de uma inquietação particular: *Macunaíma* é uma obra representativa da Literatura Brasileira, estando inclusive presente dentre as recomendações de leituras do Ensino Médio assim como em muitos exames de avaliação nacional, o que, por si só, já poderia ser um motivo suficientemente válido para justificar sua seleção.

Muitas das questões levantadas por Mário de Andrade na obra ainda estão sem resposta. As leituras e releituras da obra complementadas pelo acesso a teoria crítica literária me fizeram compreender a célebre frase de Ítalo Calvino: “Clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.” E de fato, a cada nova leitura, um novo detalhe surgia — ressignificando toda a leitura anterior — dando a impressão de que *Macunaíma* é uma obra inesgotável.

2.2.2 Uma chave de leitura para *Macunaíma*

Por trata-se de uma obra ícone do Modernismo Brasileiro, a tradição crítico literária tem muito a dizer sobre *Macunaíma*. O que nos permitiu encontrar materiais que analisassem a obra sob prismas diferentes. E os materiais que mais contribuíram para esta etapa da nossa pesquisa são de autoria de Gilda de Mello e Souza (1979), Cavalcanti Proença (1987), Haroldo de Campos (1973), Tele Porto Ancona Lopez (1979) e Renato Amado Barreto (2016). A seguir, apresentamos tais contribuições ao nosso trabalho.

No entanto, vale antes destacar um breve resumo da rapsódia²¹: o núcleo central da narrativa se desenvolve em torno da muiraquitã, o amuleto mágico. Macunaíma, o herói da nossa gente, nasce no fundo do mato virgem, as margens do Uraricoera; após provocar a morte de sua própria mãe parte de lá acompanhado de seus irmãos; depois do encontro com Ci, a mãe do mato, os dois se casam e têm um filho, mas que morre prematuramente; ela então presenteia Macunaíma com a muiraquitã, e em seguida sobe para o céu; a muiraquitã será perdida no meio do capítulo seguinte; daí em diante a ação se concentra nas aventuras e desventuras do herói em busca do amuleto, que só será recuperado na metade pro fim da narrativa após o confronto com Venceslau Pietro Pietra, o gigante Piaimã comedor de gente; ele então retorna ao Uraricoera, para perder novamente o amuleto ao cair nas garras da Uiara; Macunaíma então decide abandonar este lugar e, assim como sua amada, sobe ao céu e se torna uma estrela.

²¹ “Rapsódia” é o termo que o próprio autor preferia usar para se referir a sua obra, ao invés de romance.

Já de início somos apresentados a Macunaíma, o herói da nossa gente, como um personagem feio e preguiçoso. No desenrolar do enredo outras características pouco valorosas vão se manifestando e ele ainda se revela um herói covarde, desleal, mentiroso, interesseiro. Gilda de Mello e Souza aponta que o caráter de Macunaíma se constrói desconstruindo os valores do herói de cavalaria: nobreza, coragem, lealdade, verdade, desprendimento (SOUZA, 1979).

No entanto, Macunaíma não deve ser alvo de juízos morais pois ele é um *personagem alegórico*, está acima disso. Para Cavalcante Proença, “Macunaíma não pode ser analisado pela lógica, está fora do bem e do mal. É um herói verdadeiro, às vezes contraditório” (PROENÇA, 1987, P.11). O herói da nossa gente, assim como o brasileiro, é híbrido, e sintetiza em si virtudes e defeitos geralmente impossíveis de se concentrar em um mesmo indivíduo: é um *herói-síntese*.

Haroldo de Campos, em *Morfologia do Macunaíma*, apresenta uma análise estrutural da obra a partir dos esquemas propostos por Vladímir Propp para analisar o conto russo de magia. Campos afirma que o enredo da obra gira em torno de dois grandes movimentos sintagmáticos (CAMPOS, 1973, p. 171). O primeiro e maior é identificado com a perda e recuperação do amuleto através do embate com o gigante Piaimã, ao qual o Herói sai vitorioso. O segundo movimento sintagmático se dá no embate com Vei, a Sol, no qual o Herói é derrotado. Apesar disso, Campos caracteriza a volta de Macunaíma ao Uraricoera como o retorno triunfal do herói proppiano.

Gilda M. Souza, em sua análise, critica a obra de Campos, atribuindo um maior destaque ao segundo sintagma, inclusive atenta para que ambos os movimentos sintagmáticos compõem uma simetria crucial para a compreensão da tese de Mário de Andrade. Simetria porque o protagonista evolui progressivamente no primeiro sintagma e regride sob a mesma progressão no segundo. O episódio de Vei, a Sol ao qual nos referimos é este que segue:

Vei, a Sol vinha navegando em sua jangada com as três filhas, encontra Macunaíma tremendo de frio numa ilhota deserta da baía da Guanabara. Recolhe-o a bordo e entrega-o às moças que o limpam e adormecem com carícias. Quando o herói acorda, a embarcação já está abicada no Rio de Janeiro e Vei lhe propõe uma de suas filhas em casamento. Ele agradece, promete que sim, jurando pela mãe, mas logo esquece o compromisso: “nem bem a futura sogra se afasta, não se amola mais com a promessa e sai à procura de mulher. E se amulhera com uma portuguesa, o Portugal que nos herdou os princípios cristãos europeus”. No fim do livro, quando Macunaíma chega de volta ao Uraricoera, a velha Sol, lembrando a afronta sofrida, trama apanhá-lo nas malhas da vingança. Macunaíma ia se banhar no rio onde habitava a Uiara, mas hesitava, pois a água estava muito gelada, Vei desejando que ele caísse nas garras da Uiara, interfere aquecendo o herói dando-lhe coragem para dar seu mergulho fatal. Então os bichos da água o reduzem a um “frangalho de homem” e ele perde para sempre a muiraquitã (SOUZA, 1979, pp.61-62).

Os motivos por trás da vitória e da derrota de Macunaíma podem ser encontrados ao analisar os dois dísticos exclamados em vários momentos da narrativa: “Ai que preguiça!” e “MUITA SAÚVA E POUCA SAÚDE, OS MALES DO BRASIL SÃO!” Esta, ao enumerar os males da nação a serem superados, representam os valores ocidentais do trabalho e do progresso trazidos com a civilização europeia e está no polo diametralmente oposto a anterior que é uma clara apologia ao ócio e ao não trabalho. Gilda de Mello e Souza, ciente de que Freud foi uma das leituras de Mário de Andrade, relaciona esta dicotomia, crucial para a compreensão da obra, aos *princípios do prazer e da realidade*, enunciados pelo pai da psicanálise (idem, p.59).

No entanto, vale destacar que é o princípio de prazer que rege a quase totalidade de suas ações. O herói não mede consequências para se divertir, enganar, ou simplesmente não fazer nada — “ai que preguiça!” Quando “brinca” com as cunhãs, não se importa se ela é esposa do irmão, se está desacordada, ou se havia prometido fidelidade a outra. Em todos estes casos é dominado por seus instintos mais primitivo e vai atrás do prazer simples e imediato. Porém, em algumas ações bem pontuais, Macunaíma consegue frear seus impulsos e medir suas consequências, agindo de acordo com o princípio da realidade. Renato Amado Barreto (2016) observa que estas ponderações foram sintomáticas sempre que o herói esteve diante de uma empreitada atrás da Muiraquitã. Ao objetivar a Muiraquitã, o herói foi capaz de planejar, fazer escolhas, negar o princípio do prazer, e por isso mesmo, saiu vitorioso em sua busca (BARRETO, 2016).

Sua derrota diante de Vei, a Sol, no segundo sintagma, foi marcada por mais uma vez, se render ao princípio do prazer e amulherar-se com uma portuguesa—o que, para Souza, representa a atração perigosa pela Europa e os valores ocidentais do trabalho. Desta forma, Macunaíma, o herói da nossa gente, se amulhera com a Europa e a modernidade travestida de progresso. Macunaíma tem uma relação com o progresso mediada não pela razão mas pela atração e o prazer: é atraído por suas máquinas e artefatos desde que põe o pé em São Paulo; se encanta com o dinheiro, o automóvel, o revólver e o relógio, mas não trabalha para obter nada disso. E esta atração irracional e primitiva a responsável pela derrota do herói no segundo sintagma como afirma Souza (1979, p.45):

A própria recuperação da muiraquitã já não parece significar a garantia da felicidade, pois para se proteger na volta o herói surrupiou ao progresso alguns amuletos estrangeiros, como o revólver Smith Wesson, o relógio Pathek Phillip e o casal de galinhas Legorne.

Por este motivo, Barreto defende a tese de que Macunaíma é um *trickster* de ciclo incompleto, pois, segundo ele, este arquétipo segue um ciclo que migra do princípio do prazer

para o princípio da realidade em um processo de amadurecimento. E apesar de frear seus impulsos e Macunaíma não completou seu ciclo, não amadureceu no processo. E assim, sem encontrar lugar neste mundo, preferiu abandoná-lo para viver o brilho inútil das estrelas (BARRETO, 2016).

A chave de leitura proposta por este projeto baliza-se neste Macunaíma analisado pela tradição crítico-literária que em resumo seria:

Um herói-síntese que embrenha-se em uma metrópole atrás de um amuleto que o liga ao seu mundo mais primitivo em uma alegoria da busca de sua própria origem, sua identidade. Foi encontrá-la em São Paulo, uma metrópole, símbolo da modernidade. Lá se descobre atraído pelo progresso e pelo estrangeiro. Orienta-se pelo princípio do prazer, mas sai vitorioso do embate contra o capitalista Piaimã e recupera a muiiraquitã quando agiu de acordo com o princípio da realidade. Em contrapartida, ao retornar a sua terra natal já transformado pelos valores modernos, foi derrotado por Vei (ou talvez por ele mesmo) ao se render ao princípio do prazer e ser infiel a própria origem em favor do estrangeiro, perdendo de vez a muiiraquitã. Macunaíma é regido pelo princípio do prazer, não se adéqua aos valores ocidentais do trabalho e do progresso e por isso não encontra lugar na modernidade.

Esta foi a chave de leitura que serviu de base para a formulação do curso. Ela inclusive foi sintetizada em um arquivo disponibilizado num *drive* comum a todos os participantes durante o desenrolar do curso. Que tipo de jogo podemos construir a partir dela e como ela pode estruturar um jogo é o que veremos a seguir. A próxima subseção apresentará um possível modelo para se desenvolver jogos que responde a nossa necessidade de tradução.

2.3 O LUGAR DA TEORIA: LUDOLOGIA

Se as primeiras experiências com jogos e ludonarrativas realizadas no Instituto Politécnico em 2013 se deram de forma empírica, na base da tentativa e erro, em contrapartida, para esta pesquisa, a sustentação teórica neste campo recebeu um aporte um pouco mais dedicado. Portanto, pretendemos com esta subunidade apresentar os resultados de uma revisão bibliográfica que buscou apontar uma metodologia de desenvolvimento de jogos com um olhar atento sobre a narrativa do jogo e a experiência do jogador.

2.3.1 O que é jogo?

De início buscamos delimitar o que é jogar. Jogar é uma atividade de natureza difusa. Algumas atividades ou artefatos podem ser facilmente identificadas como jogos, enquanto

outras parecem estar em um limbo entre um jogo e alguma outra coisa. Há um consenso de que xadrez seja um jogo. Mas o que dizer de um jogo de faz-de-conta, quebra-cabeça, um peão, ou uma corrida de cavalos? Estas e outras incertezas nos obrigam a delimitar esta atividade sob alguma conceituação. Inúmeros pesquisadores têm se debruçado sobre este tema, proporcionando inclusive o surgimento de uma nova área de pesquisa interdisciplinar denominada *game studies*. Um de seus campos de pesquisa é justamente a delimitação deste conceito tão impreciso que é o jogo e que resiste a definições simplistas. As definições de jogo propostas vão desde as mais abrangentes às mais limitantes. Onde as primeiras incluem mais atividades em seu escopo, enquanto que as segundas tendem a excluí-las. Isso não significa que este trabalho pretende traçar uma linha definitiva sobre o que é ou o que não é um jogo, apenas delimitar sobre o que estamos falando ao nos referir a “jogo” e “jogar”. Portanto, para o propósito desta pesquisa buscamos autores que atentam para os aspectos mecânicos e narrativos dos jogos.

Johan Huizinga um historiador holandês, que já havia se dedicado a estudar o jogo antes mesmo do nascimento dos *game studies* como campo de pesquisa, afirmou que “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”. Em seu *Homo Ludens* (HUIZINGA, 2005) visou problematizar, a posição de inferioridade que o divertimento e o lúdico se encontram perante as atividades produtivas do trabalho nas sociedades ocidentais, em especial a sociedade holandesa sob a influência da ética acética protestante na qual estava inserido quando escreveu a referida obra na década de 1930. Há uma passagem em sua obra exaustivamente citada em publicações acadêmicas relativas a jogos, inclusive nos *game studies*, onde o autor afirma que o jogo é

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (HUIZINGA, 2005)

Sua definição é bastante abrangente, até mesmo porque propõe relacionar o jogo com atividades humanas que segundo ele são impregnadas de formas lúdicas como a religião, a arte, a poesia, a filosofia, o conhecimento, o direito e até mesmo a guerra cortês. Sua obra soa como uma ode às atividades lúdicas, e neste aspecto até mesmo dialoga com a mesma problemática de Macunaíma já exposta neste trabalho quanto aos conflitos do personagem sobre o princípio do prazer e o princípio da realidade.

Dezenas de novas definições surgiram após Huizinga absorvendo suas proposições, dentre elas podemos destacar que a existência ou não de regras é de primal importância para a

definição da atividade como jogo. Ao optar por seguir as regras determinadas para a atividade, o jogador se submete ao equilíbrio esperado pelo jogo, estando sujeito às tensões e alegrias proporcionadas pela atividade.

Huizinga destaca ainda que os jogos provocam uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. Segundo o autor há um *círculo mágico*, entre aqueles que compactuam com a atividade, o que significa seguir de forma consentida as suas regras. Este círculo mágico isola os jogadores do mundo de fora, a “vida cotidiana”. Huizinga continua, e diz que a sensação de pertencimento ao círculo mágico é o que possibilita a fruição estética do jogo, que está atrelada a tensão e alegria que este jogo provoca a quem se submete às suas regras. A tensão gerada pela incerteza das ações é em parte governado pelo sistema de regras do jogo e do ato segui-las de boa vontade.

A partir das propostas de Huizinga de outros pesquisadores posteriores, Jesse Schell nos apresenta uma definição mais elegante visando condensar vários elementos apontados em uma única sentença, para ele “uma jogo é uma atividade de resolução de problemas por meio de uma atitude lúdica” (SCHELL, 2008, p. 37). Segundo Schell, a “atitude lúdica” se remete a ideia do círculo mágico de Huizinga, ou seja, trata-se de resolver problemas respeitando, de boa vontade, determinadas regras.

Almejando para esta pesquisa a tradução da literatura para o jogo, procurei por definições que abarcassem o caráter narrativo dos jogos. No entanto, nenhuma das conceituações que encontrei destaca esta característica²², muito embora, verificou-se que em todos os materiais de referência para game designers pesquisados, a narrativa dos jogos é um tópico sistematicamente abordado (SALEN e ZIMMERMAN, 2012) (SCHELL, 2008) (BRATHWAITE e SCHREIBER, 2009). Como veremos a seguir apresentarei modelos de desenvolvimento de jogos onde a narrativa do jogo tem grande relevância no processo.

2.3.2 A Tétrade Elementar e a Experiência Essencial de Schell

Em a *The art of game design*, J. Schel nos apresenta um modelo no qual os jogos são estruturados a partir de quatro elementos básicos: *Mecânica*, *Narrativa*, *Estética* e *Tecnologia*.

Mecânica: São os procedimentos e regras de um jogo. A mecânica descreve os objetivos do jogo, o que os jogadores podem e não podem fazer para alcança-lo, e o que acontece quando eles tentam. [...] Mecânica é o que faz do jogo um jogo. [...]

Narrativa: É a sequência de eventos desdobradas pelo jogo. Pode ser linear e pré-programada ou pode ser ramificada e emergente. Quando temos uma história que

²² O capítulo 3 de *The Art of Game Design* (SCHELL, 2008) e, em especial, o artigo *Implicit game aesthetics* (BATEMAN, 2015) oferecem um amplo panorama das conceituações de jogos.

queremos contar através do jogo, devemos selecionar as mecânicas capazes de reforçar a história e que deixem a história emergir. [...]

Estética: Trata-se da aparência, sonoridade, olfato, paladar e sentimento. Estética é um aspecto incrivelmente importante ao design de jogos, uma vez que ela é a relação mais direta com a experiência do jogador. [...]

Tecnologia: Nós não estamos nos referindo apenas a “alta tecnologia” aqui, mas a qualquer material e interações que faz do seu jogo possível, como papel e lápis, peças de plástico, ou lasers de alta potência. A tecnologia que você escolhe para o seu jogo capacita fazer certas coisas e proíbe fazer outras. (SCHELL, 2008, p. 41-42, grifo do autor)

Schell afirma que estes quatro elementos interagem e reforçam um ao outro. Por exemplo: regras e objetivos (mecânica) podem proporcionar uma narratividade (narrativa), reforçando-a; o suporte, ou o material do que é feito um jogo (tecnologia) pode permitir ou tolher algumas regras ou procedimentos (mecânica) ou mesmo experiências sensoriais (estética); elementos visuais podem facilitar a apreensão das regras do jogo ou sistemas de feedback. Enfim, como podemos ver, esta interação se dá em todos os níveis, de elemento para elemento.

A inter-relação entre os quatro elementos é o que Schell chama de *tétrade elementar*. O autor conclui este tópico ressaltando que o game designer deve estar ciente sobre como os quatro elementos de seu jogo estão interagindo para que ele eles possam reverberar aquilo que ele chama de *experiência essencial* do jogo.

Como designer de jogos tentando projetar uma experiência, seu objetivo é descobrir elementos essenciais que realmente definem a experiência que você deseja criar e maneiras de torná-los parte de seu design de jogos. Desta forma, os jogadores do seu jogo experimentam esses elementos essenciais. [...] A ideia chave aqui é que a experiência essencial pode muitas vezes ser entregue de uma forma que é muito diferente de uma experiência real. [...]

Algumas pessoas acham essa abordagem estranha — eles dizem, “apenas projete um jogo e veja que experiência ele provoca!” E suponho que isso esteja correto — se você não sabe o que quer, você pode não se importar com o que você consegue. Mas se você sabe o que quer — se você tem uma visão de como gostaria que seu jogo fosse para os jogadores — você precisa considerar como você vai entregar a experiência essencial. (SCHELL, 2008, p. 20)

Cada um dos quatro elementos carrega uma força expressiva latente e é capaz de influir, a sua maneira, na experiência essencial do jogador. A experiência essencial, portanto, vai sendo moldada por influência dos quatro elementos ao mesmo tempo. Isso nos permite compreender, até mesmo, o mais simples dos jogos, como uma ferramenta multimídia: a experiência obtida ao jogar o “jogo da velha” se dá pela inter-relação entre cada um dos seus quatro elementos.

Analogamente, as narrativas produzidas no GEM, como mencionado no capítulo anterior, tem o argumento como ferramenta norteadora. Neste processo, as ferramentas de linguagens são exploradas para produzir os efeitos que atendam ao argumento estabelecido.

Seja para produzir um texto, cartaz, site, vídeo, documentário, animação, jogo, ou qualquer outra mídia, o argumento norteará a manipulação de cada uma de suas linguagens específicas

Poderíamos, portanto, inferir que a experiência essencial está para o game design assim como o argumento está para a construção de narrativas do GEM. Ou melhor, que o argumento engloba a ideia de experiência essencial para o *design* de jogos. Mas para isso precisaríamos entender os jogos como narrativas. E é sobre isso que se tratam as próximas seções.

2.3.3 Jogos e narrativas

A narrativa nos jogos é alvo de um intenso debate travado nos *game studies*, a ponto, inclusive, de uma polarização de duas correntes teóricas, os ludólogos e narratólogos. Neste debate verificamos uma série de proposições afirmando a semelhança entre jogos e narrativa: “afirmar que não há diferença entre jogos e narrativas é ignorar qualidades essenciais de ambas as categorias. No entanto, (...) a diferença não é clara, e há uma sobreposição significativa entre as duas” (AARSETH, 1997).

A ampla maioria dos autores que se preocuparam em discutir narrativas em jogos atentam exclusivamente para o enredo do jogo, e em especial para os video games e suas chamadas *cutscenes*²³. Muitos narratólogos encaram os jogos como uma mídia audiovisual um pouco semelhantes aos hipertextos, enquanto outros, especialmente os ludólogos, dividem o que é jogo e o que é narrativa (AARSETH, 1997; FRASCA, 1999, 2003; JUUL, 20001; KOSTER, 2013)²⁴. O game designer Raph Koster enfatiza que jogos não são histórias. Ele diz que a interatividade do jogador impede o game designer de *oferecer* uma narrativa ao jogador, já que as ações do jogador são apenas mediadas pelo sistema do jogo. Para ele, enquanto as histórias oferecem uma narrativa aos leitores, os jogos, por sua vez, são geradores das narrativas dos jogadores (KOSTER, 2013, p. 70). Quanto a isso, Jesse Schell prefere encarar o jogo como uma *máquina de histórias*, por exemplo:

Pense nas milhares de histórias criadas pelo jogo de beisebol ou pelo jogo de golfe. Os designers desses jogos nunca tiveram essas histórias em mente quando projetaram os jogos, mas, entretanto, os jogos produziram-nas. [...] Na verdade, é uma questão interessante considerar o que é mais desafiador — criar uma bela história ou criar um

²³ Cutscene “é uma sequência em um jogo eletrônico sobre a qual o jogador tem nenhum ou pouco controle, interrompendo a jogabilidade e sendo usada para avançar o enredo, reforçar o desenvolvimento do personagem principal, introduzir personagens inimigos, e providenciar informações de fundo, atmosfera, diálogo, ou pistas. As cinemáticas podem ser animadas ou por ato real”. Retirado de < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cinem%C3%A1tica_\(jogos_eletr%C3%B4nicos\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cinem%C3%A1tica_(jogos_eletr%C3%B4nicos))> acesso em 28/05/2018.

²⁴ Parece haver uma resistência entre os ludologistas quanto a enxergar os jogos como narrativas por acreditarem que esta abordagem desmereça seu trabalho que é desenvolver mecânicas. O processo de produção da indústria de jogos separou os game designers dos roteiristas.

sistema que gera belas histórias quando as pessoas interagem com ele. (SCHELL, 2008, p. 265)

Para Schell o jogo é um sistema capaz de gerar histórias a partir da interação de seus jogadores. Segundo ele, uma das estratégias para se criar um bom jogo é atentar para esta propriedade inerente aos jogos: criar um sistema capaz de, a cada partida, produzir uma história diferente e interessante.

Em *Regras do jogo* de Katie Salen e Eric Zimmerman (2012) encontramos uma outra abordagem complementar a de Schell para compreender os jogos como uma experiência narrativa. Estes autores partem do trabalho do crítico literário Hillis Miller e do ludologista Marc LeBlanc, os quais apresentam os termos *narrativa embutida* e *narrativa emergente*.

A *narrativa embutida* se trata da narrativa gerada previamente no jogo independente da interação dos jogadores. Elas são projetadas para contextualizar o jogador no universo ficcional do jogo, e dar uma concretude às ações dos jogadores, são basicamente o enredo do jogo, e representam aspectos narrativos no qual os jogadores não têm qualquer interação, como as *cutscenes*, ou um texto inicial em um jogo de tabuleiro para contextualizar os jogadores. Já a *narrativa emergente* é o resultado da interação do jogador com o sistema do jogo.

A narrativa também pode ser emergente, o que significa que ela decorre do conjunto de regras que regem a interação com o sistema do jogo. Ao contrário da narrativa embutida, elementos da narrativa emergente surgem do sistema do jogo, muitas vezes de maneiras inesperadas. A maioria dos momentos narrativos de um jogo é emergente, pois a escolha do jogador leva a imprevisíveis experiências narrativas. A narrativa emergente é possível devido à forma como os jogos funcionam como sistemas complexos. (SALEN e ZIMMERMAN, 2012)

Deste modo, elementos apresentados pela narrativa embutida ganham vida e deslocam-se no tempo e no espaço, a partir da interação do jogador com o sistema. O jogo desta forma vai funcionando como a máquina de histórias de Schell. A narrativa que emerge é única e se constitui a partir da fruição do jogo, de cada partida, do conjunto de ações do(s) jogador(es).

Tal especificidade da narrativa emergente não existe nas narrativas embutidas. E a esse respeito, Koster (2013) tece uma crítica muito pertinente. Diz ele sobre o jogo *Planetfall*, que seus desenvolvedores tentaram arrancar lágrimas de seus jogadores quando Floyd, um NPC (personagem não jogador, controlado pelo sistema), se sacrifica pelo personagem do jogador no clímax da narrativa. Este drama está fora do alcance das ações do jogador, não importa o que ele faça: não há desafios a se sobrepujar que altere este fato ficcional apresentado. Ele classifica este tipo de abordagem como uma “trapaça”: o drama neste caso é proporcionado ao jogador através de uma narrativa embutida ao jogo, isto é, externa a mecânica. O que Koster propõe é que a *mecânica* provoque o clímax.

Apropriando-se dos conceitos apresentados por Salen e Zimmerman, a crítica de Koster pode ser traduzida assim: o drama em jogo deve ser apresentado aos jogadores através de sua narrativa emergente e não pela narrativa embutida. Esta deve apenas situar o jogador no ambiente ficcional proposto. Explorar o drama através do narrativa embutida é abrir mão daquilo que as narrativas dos jogos têm que nenhuma outra mídia pode explorar: a *mecânica*. Como a mecânica pode provocar este drama? Se o drama faz parte da *experiência essencial* que queremos proporcionar com o jogo então precisamos analisar o design do jogo pela ótica da téttrade elementar, atentando para cada um dos elementos (e a mecânica principalmente, pois ela que faz o jogo ser um jogo).

2.3.4 Ludonarrativas

Walter Benjamin (2009), no seu ensaio *Brinquedo e Brincadeira* já insinuava, em 1928, a existências de alegorias presentes nos jogos a partir da “doutrina gestaltica dos gestos lúdicos” de Willy Haas: “em primeiro lugar o do gato e rato (toda brincadeira de perseguição); em segundo lugar, o do animal-mãe que defende o ninho com os filhotes (por exemplo, o goleiro, o tenista); e, em terceiro lugar, o da luta entre dois animais pela presa, pelos ossos, ou pelo objeto de amor (futebol, pólo)”. O que Benjamin se refere aqui tem uma forte semelhança com a experiência essencial proporcionada pelo jogo. Pois, jogos como futebol ou tênis são essencialmente abstratos, não tem narrativas embutidas, logo, suas narrativas emergentes não proporcionarão histórias concretas — mas talvez alegorias. Tais alegorias teriam uma forte ligação com sua experiência essencial — ainda que essa experiência não tenha sido intencionada durante o design do jogo.

Dois autores que corroboram para o desenvolvimento desta ideia são Eliane Bettocchi e Carlos Klimick. Eles se apropriaram do termo ludonarrativa que utilizam para designar um tipo de *jogo narrativo*:

Ludonarrativa é uma dinâmica em que uma narrativa é construída em situação de jogo. É um jogo cujas regras proporcionam contar ou construir uma narrativa. É uma narrativa que é construída ou contada usando as regras de um jogo. (BETTOCCHI e KLIMICK)

Há uma forte semelhança com as narrativas emergentes de Salen e Zimmerman e a téttrade elementar de Schell. Em ambos os casos é dada importância ao sistema do jogo, suas regras e mecânicas como influenciadores ou mesmo mediadores de uma narrativa. A principal diferença é que a narrativa emergente de Salen e Zimmerman é um conceito para entender esta

narrativa como um elemento dos jogos — os autores escreveram um manual para game designers se inserirem no mercado, onde a narrativa emergente é tratada como uma ferramenta conceitual voltada para a construção de um jogo, não uma narrativa. Já para Bettocchi e Klimick, se um jogo é projetado de modo que suas “regras proporcionam contar ou construir uma narrativa”, ele pode ser considerado uma ludonarrativa, o que acontece pelo ponto de vista da *configuração* do jogo, ou seja, da *intenção* de seu desenvolvedor em elaborar uma mecânica capaz de proporcionar a criação ou contação de uma história. Os autores consideram ainda que uma ludonarrativa “é uma narrativa que é construída ou contada usando as regras de um jogo”, e neste caso ela se dá pelo ponto de vista da *fruição*, sem a necessidade de o jogo ser configurado com a intenção de construir uma narrativa interativa a partir de suas mecânicas.²⁵

Um exemplo de ludonarrativa sob o ponto de vista da configuração é a modalidade de jogos conhecida como *role-playing game* (RPG) que visam a contação de uma história coletivamente, mas seguindo um sistema de regras que estruturam as narrativas emergentes. Um dos exemplos mais icônicos RPG é o *Dungeons & Dragons* (D&D). Em qualquer uma de suas cinco edições publicadas o jogo apresenta estatísticas de nível (de experiência), força de ataque, dano, alinhamento ético e moral (Bom, Mau, Neutro, Leal e Caótico); os monstros quando derrotados dão aos jogadores, pontos de experiência e tesouros. Enfim, todos estes elementos mecânicos do jogo privilegiam uma narrativa sobre combates, pilhagem e aprimoramentos constantes, com uma visão dicotômica entre o bem e o mal. Devido a liberdade criativa que os RPGs oferecem aos seus jogadores, as narrativas emergentes de uma partida de D&D podem até fugir disso, mas necessitam de uma predisposição dos jogadores em subverter a narrativa proposta pelo sistema do jogo.

Jogos como xadrez ou damas, de fato, não visam a construção de uma narrativa por seus jogadores, como nos RPG’s e outros jogos de contação de histórias. No entanto sua mecânica, implica uma narrativa de guerra: dois exércitos alinhados em um campo de batalha, onde as peças suprimem umas às outras. Toda vez que se jogar xadrez a narrativa será a mesma — varia quanto ao exército vencedor e como venceu (a incerteza inerente aos jogos), mas sempre será uma narrativa de batalha medieval. E esta narrativa não se dá apenas pela temática, ou por chamar a peça de peão, cavaleiro, rei e rainha, mas também pela sua mecânica: é uma mecânica que visa representar (ainda que de uma maneira bastante abstrata) um episódio de guerra. A temática certamente nos transporta para um ambiente medieval, mas a narrativa de

²⁵ Os autores valeram-se da obra “Tempo e Narrativa”, de Paul Ricoeur, para dividir a *poiesis* (o fazer, criar, projetar) em *figuração* (escolha dos elementos), *configuração* (escolha dos recursos) e *refiguração* (fruição).

guerra se dá graças a mecânica. Neste caso estamos diante de uma ludonarrativa sob o ponto de vista da fruição: estamos fruindo uma narrativa construída por meio das regras de um jogo a despeito do jogo não ter sido projetado com este intuito.

2.3.5 Intenção autoral

A intenção autoral é uma questão que Koster problematiza em *Theory of fun*, onde diz que para os jogos se emanciparem como arte é preciso que os *designers* de jogos, pensem para além dos limites imediatos de seus produtos em si, isto é, que compreendam os jogos não como uma mídia de massa, mas como um sistema formal capaz de invocar padrões de aprendizagem desejados, uma mídia capaz de transmitir significados, capaz de ressignificar a nossa vida, como a arte. É preciso intenção autoral. Se os jogos não forem capazes disso, então estarão fadados a serem uma forma de arte de segunda categoria (KOSTER, 2013).

Acredito que uma chave para provocar a intenção autoral nos game designers é compreender os jogos como narrativa ou mesmo, ludonarrativa, é entender que da interação dos jogadores com a mecânica do jogo emergirão narrativas e que ter o controle sobre estas possíveis narrativas é seu maior objetivo enquanto designer; é atribuir-se, no mínimo, uma coautoria nas diversas narrativas proporcionadas pelas fruições do jogo.

A própria analogia das treliças empregada por Koster ilustra bem este ponto. Koster (2013) lembra que uma treliça molda o crescimento de uma planta, sem ter total controle sobre a forma final. A sua maneira, o *designer* de jogos é capaz de invocar padrões de aprendizagem desejados em seus jogadores, mesmo sem ter o controle total sobre a experiência final do jogador (idem, 2013).

A mecânica do jogo (e os outros elementos que compõem a tétrede elementar), assim como as ferramentas de linguagem de qualquer outra mídia, são como uma treliça que molda a experiência (essencial) proporcionada pela mídia. A experiência que cada um obtém pela sua fruição será única, mas é possível direcioná-la através da manipulação de suas ferramentas de comunicação. A interatividade inerente aos jogos podem dar a impressão que este controle é frágil, ou mais frágil que em outras mídias. Mas pode ser apenas uma impressão.

Esta intenção autoral de configurar o jogo com a finalidade de construir uma narrativa interativa a partir de suas mecânicas nos permite caracterizá-lo como uma ludonarrativa.

2.4 O LUGAR DA PRÁTICA

Não só de teoria se planeja um curso, no GEM, sempre que possível, antes de propormos um curso ou oficina testamos entre os integrantes o que pretendemos propor aos alunos. Para o

curso que formulamos estas experimentações ocorreram de duas maneiras. A primeira, de modo indireto, através do desenvolvimento de um jogo de tabuleiro sobre a Pesquisa-Ação na Cadeia Produtiva da Pesca (PAPESCA/UFRJ). A segunda, através de reuniões no laboratório debatendo a obra e propondo algumas possíveis traduções.

2.4.1 O jogo da PAPESCA

Desenvolver o jogo da PAPESCA²⁶ foi uma forma indireta de testar uma metodologia de *design* de jogos. Seu desenvolvimento surgiu de demandas de duas disciplinas que cursei durante o mestrado: Gestão Compartilhada de Recursos Naturais (GCRN) e Projeto de Jogos. Nesta última, foi onde tive contato com parte da bibliografia que fundamentou a revisão de Ludologia que apresentamos neste trabalho. Em GCRN estudei uma série de projetos de extensão da UFRJ e entre eles o PAPESCA. Como em Projeto de Jogos havia a necessidade de se desenvolver um jogo ao final da disciplina e em GCRN uma síntese sobre a disciplina, propus desenvolver um jogo que sintetizasse a PAPESCA e assim, resolvia três demandas: as de ambas as disciplinas e a de experimentação de uma metodologia de *design* de jogos para esta pesquisa. Ao final este jogo ainda se converteu em um *short paper* apresentado no XVI Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital²⁷.

Foi para o desenvolvimento do jogo que testei pela primeira vez o método de Schell previamente descritas neste trabalho: A Tétrade Elementar e a Experiência Essencial. Devido ao caráter educacional pronunciado no jogo da PAPESCA, identificamos como *experiência essencial* os conceitos e valores que pretendíamos transmitir através do jogo. Tais conceitos deveriam girar em torno do dilema enfrentado pelos pescadores: buscar o seu próprio sustento de maneira a garantir a sustentabilidade do ecossistema numa via de mão dupla pela perspectiva da tragédia dos comuns. E portanto, segundo a Tétrade Elementar os quatro elementos do jogo deveriam agir sinergicamente reforçando um ao outro de modo a moldar a experiência do jogador em prol deste dilema. Por fim, a decisão de trabalharmos durante o curso, com a proposta metodológica da *tétrade elementar* e a *experiência essencial* de Schell se consolidou devido a esta experiência.

²⁶ A Pesquisa-Ação na Cadeia Produtiva da Pesca em Macaé (PAPESCA/Macaé) surgiu como um projeto visando contribuir com a reestruturação da atividade pesqueira na região, devido aos efeitos da intensificação da atividade petroleira na região desde a década de 1990. O pesquisa-ação identificou os entraves atravessados pela comunidade pesqueira e promoveu soluções de modo a otimizar a atividade e melhorar a vida e o trabalho dos pescadores. A PAPESCA hoje é um programa de extensão que atua na extensão do Litoral Fluminense. Para maiores detalhes ver < <http://papescalitoralfluminense.blogspot.com/>>

²⁷ ALBUQUERQUE, T. C.; LUSQUINO FILHO, L.; METELLO, M. PAPESCA: o jogo. XVI SBGames, Curitiba, Novembro 2017. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/CulturaShort/175210.pdf>

Nosso argumento foi sintetizado assim: *A narrativa do jogo será focada nas ações dos pescadores, os entraves que necessitam superar e as ações da universidade. Os pescadores têm duas linhas de ação: uma de cunho individual (a pesca pela sobrevivência de sua família) e outra de cunho social (as ações em busca de políticas públicas). Estas duas linhas de ação são o cerne do dilema que a narrativa do jogo vai explorar a partir de sua mecânica. Ou seja, eles precisam agir como atores sociais e buscar melhorias para a atividade pesqueira, porém, ainda precisam sobreviver da pesca com toda a dificuldade que a atividade apresenta. Assim, a administração das ações sociais e de subsistência se tornam um dilema difícil de resolver. A universidade chega para organizar estas ações, cumprindo um papel ludonarrativo de apresentar soluções e facilidades para os jogadores/pescadores e empoderá-los.*

Resumindo algumas das mecânicas do jogo, propomos que cada jogador tenha cinco pontos de ação por turno, ele pode gastá-lo no mar ou em terra, no mar significa que está pescando, e as *dinâmicas*²⁸ refletem a incerteza da atividade através dos dados, quanto mais ações no mar, mais dados o jogador pode lançar, porém, maiores custos ele terá (com gelo e diesel, por exemplo). É uma atividade de risco, o pescador pode ter a sorte de uma pesca profícua, ou azar, e ainda arcar com os custos.

Se muitos jogadores investem seus pontos de ação no mar (que é dividido em áreas) eles podem ser responsáveis pela escassez ou mesmo a extinção de uma determinada espécie.

O jogador pode investir seus pontos de ação também em atividades periféricas a pesca, para isso precisa frear seus impulsos imediatistas de investir todas as suas ações no mar. Ao fazer isso ele pode: se escolarizar, legalizar sua atividade, fazer cursos de educação ambiental, empreendedorismos solidário ou beneficiamento do pescado (promovidos pela PAPESCA), entre outras ações.

Esta tentativa de interpretar cadeia produtiva da pesca como um sistema de jogo pode ser analisado sob o que Ian Bogost chama de *representação procedimental* (LLAGOSTERA, 2009, p. 2). O nosso *design* do jogo buscou desenvolver um *sistema-modelo* (o jogo e suas mecânicas) capaz de representar características mais significativas de um *sistema-raiz* (a cadeia produtiva da pesca em Macaé). O sistema-modelo será sempre uma abstração, uma simplificação, uma interpretação, uma tradução do sistema-raiz.

O sistema-modelo define o espaço de possibilidades, a complexidade que o jogador/agente poderá experimentar através do processo-representante final e,

²⁸ Apenas para evitar confusão, “dinâmica” aqui não se refere a *Dynamics* do *framework MDA* (HUNICKE, LEBLANC e ZUBEK, 2004). Mas apenas um termo para designar resultado da interação do jogador com o sistema do jogo.

também, os significados que o jogador/agente poderá obter sobre o processo-raiz. Assim, aquilo que for previsto como comportamento plausível dentro das normas do modelo será potencialmente possível de ser experimentado pelo jogador, ou seja, o autor de um sistema-modelo define potencialidades dessa representação e não uma única atualização de suas regras (LLAGOSTERA, 2009, p. 2)

Quando uma representação procedimental é desenvolvida de modo a persuadir seus jogadores a formarem uma opinião sobre determinado tema, temos aquilo que Bogost chama de *retórica procedimental*. (LLAGOSTERA, 2009, p. 2). Eu tive contato com as ideias de Bogost posteriormente ao trabalho com o jogo da PAPESCA, mas senti uma grande identificação com o nosso processo de trabalho. Durante as partidas que gerenciamos em momentos distintos este jogo proporcionou diferentes experiências: as dificuldades e dilemas próprios da vida do pescador e a familiarização com conceitos elementares tanto da pesquisa-ação, como da exploração de bens comuns.

Após o seu desenvolvimento, o jogo foi utilizado na disciplina da graduação Gestão Participativa como forma de introduzir os alunos a questões relativas a tragédia dos comuns e organização do trabalho. Devido ao seu estado ainda prototípico foi sugerido que os alunos contribuíssem com críticas ao jogo, propondo formas de alterar sua mecânica de modo a melhor atender as questões que o jogo pretendia traduzir. Isso não deixa de ser uma forma de propor aos alunos um papel mais ativo diante do jogo: não se limitarem apenas a fruição do jogo, mas, mesmo que de forma limitada, terem a chance de atuar como (re)configuradores do jogo.

Desenvolver este jogo foi um grande aprendizado para mim. Não apenas para pôr em prática os conceitos de Ludologia que vinha estudando, mas porque precisei esmiuçar a bibliografia proposta pela disciplina de GCRN²⁹ para compreender o funcionamento da cadeia produtiva da pesca de modo a traduzir esta dinâmica em uma mecânica de jogo, criar uma representação procedimental da PAPESCA. Foi necessário compreender os entraves enfrentados pelos pescadores, como isso afetava a atividade, e como eles se articulavam. Havia inclusive questões, como por exemplo, o funcionamento do Seguro Defeso que não estava tão bem explicado na referida bibliografia, e para melhor representá-lo no jogo o seu aprofundamento se deu através de materiais extraordinários.

²⁹ A maioria dos aspectos do jogo foram guiados pelos relatórios periódicos da PAPESCA elaborados pelo Núcleo de Solidariedade Técnica (SOLTEC/UFRJ) desde 2004 e a dissertação de mestrado de Addor (2006) que descreve meticulosamente a cadeia produtiva da pesca, seus entraves e as possíveis soluções encontradas pela PAPESCA, inclusive sua metodologia de aplicação: ADDOR, Felipe. A "Pesquisa-Ação na Cadeia Produtiva da Pesca em Macaé": uma Análise do Percurso Metodológico. COPPE/UFRJ, M.Sc., Engenharia de Produção, 2006) e ADDOR, F.; LIANZA, S.; MACIEL, V. F. Pesquisa-ação na Cadeia Produtiva da Pesca em Macaé (PAPESCA/Macaé): Relatório Final. UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

A aprendizagem que obtive neste processo aproximou a relação entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual, devido a necessidade da interpretação e tradução de conceitos teóricos para uma representação procedimental. Esta experiência serviu para reforçar minhas convicções quanto ao processo pedagógico latente ao trabalho, e isto inclui o *design* de jogos. Serviu ainda para me colocar no papel de um participante do curso e sentir as dificuldades que enfrentariam para realizar esta tradução.

Haja vista, que as ideias que tive para construir este jogo foram fruto da minha experiência com jogos de tabuleiro variados, o que me ofereceu um repertório de mecânicas valiosíssimo durante o processo de criação. Ter repertório é fundamental para qualquer processo de criação. E para o *design* de jogos não foi diferente. Mas se, por um lado, com as referências que eu possuía, o desafio foi estimulante para mim, por outro, para os alunos com repertório mais limitado, poderia ser paralisante. Lidar com isso se tronou uma questão durante o planejamento do curso, comecei a me questionar sobre como mediar este processo.

2.5 A FRENTE DE TRABALHO

Conforme eu vinha tendo contato com a crítica literária a minha mente fervilhava de ideias, (não necessariamente aproveitáveis). Mas o fato é que, o acesso a estas referências foi fundamental para ver a obra por outros pontos de vistas e interpretá-la por vieses diferentes, ainda que ciente de minhas limitações. O que me deu instrumentos para superar o senso comum e interpretar a obra para além de um olhar moralista do personagem; ou da linearidade da narrativa; ou atentar para a forma com qual a obra foi escrita — como foi apresentado na primeira sessão deste capítulo; ou ainda, por exemplo, pensar em um jogo que fugisse de uma trajetória a ser seguida; ou mesmo, caso optasse por uma trajetória, ter fundamentos para selecionar o que é mais pertinente para o processo.

Uma breve autoavaliação sugeriu que esta ebulição de ideias poderia ter fundamento devido a dois processos já analisados em capítulos anteriores: a teoria da atividade e a tradução intersemiótica. A tradução intersemiótica envolve um processo ativo de semioses traduzindo interpretantes em novos interpretantes (PLAZA, 2003): os signos encontrados em meus estudos de crítica literária estavam sendo traduzidos em novos signos: elementos de um jogo. Esta atividade interna (LIBÂNEO, 2004) me proporcionava um rico processo de aprendizagem. A aprendizagem daquelas leituras eram reelaboradas pela tradução. Eu projetava a construção de um objeto: transformava os signos percebidos pela leitura da obra e da teoria literária em outros

signos, elementos de um jogo. Mas os transformava apenas numa esfera mental: precisava por isso em prática.

Portanto, há seis semanas do início do curso no IFRJ – campus Nilópolis montamos no GEM uma frente de trabalho para planejar o curso. A frente foi composta, além de mim, de quatro outros integrantes do GEM e uma colaboradora externa, do Laboratório de Ludologia e Engenharia e Simulação (LUDES/UFRJ), a saber: José Luiz, Estevan, Jeferson e o Professor Paulo Maia (pelo GEM) e Maya (pelo LUDS). As reuniões ocorriam duas vezes por semana. Era muito raro estarem presentes todos os integrantes em uma mesma reunião.

A frente foi formada para dar conta das seguintes demandas: afinar a interpretação da obra, iniciar um projeto de game design de *Macunaíma*, e montar um planejamento para os dez encontros previstos pelo curso de extensão no IFRJ.

Antes da primeira reunião, foi enviado para o e-mail dos integrantes, 3 arquivos de texto: (1) uma versão de *Macunaíma* (ANDRADE, 1984), (2) *O tupi e o alauíde* (SOUZA, 1979), (3) o meu texto de qualificação, onde eu apresentava minha primeira interpretação da obra (a base do texto que foi apresentado no início deste capítulo). Tudo com o intuito de preparar o terreno para as nossas primeiras rodas de debates.

Possivelmente por falta de um melhor direcionamento acabamos por acelerar o processo de interpretação. Sentia que não avançamos tanto quanto gostaria nesta etapa, e não soube como direcionar as discussões no breve tempo que dispúnhamos. Optei por avançar, e deixar que as próximas discussões sobre ludologia provocassem novas reflexões sobre a obra. O que de fato aconteceu, e relataremos algumas problemáticas que surgiram em seguida.

Iniciar o processo de *design* do jogo nesta fase de pré-produção justifica-se por dois motivos. O primeiro é nos antecipar às dificuldades que emergirão do trabalho dos alunos, conhecer limites e possibilidades da atividade, assim, ao nos colocar nesta posição podemos identificar etapas mais ou menos desafiantes cujas durações deverão orientar o planejamento de nossos dez encontros. O segundo motivo origina-se num receio de a atividade proposta ser demasiadamente desafiadora para os inscritos no curso e, já nos antecipando, levar uma proposta de jogo coringa, isto é, iniciar o design de um jogo, e não termina-lo. Apresentar para os inscritos um jogo ainda em fase de ideação para que eles possam trabalhar em cima: fruir, criticar, reconfigurar.

Esta preocupação tem origem na minha experiência anterior com desenvolvimento de jogos no IPUFRJ, onde tivemos dois meses de trabalho intenso com os estudantes, mais de 100 horas de aula. O curso no IFRJ tem uma carga horária prevista de 30 horas, temia ser muito pouco tempo, e iniciar o *design* na pré-produção foi a solução que imaginamos naquele

momento. Ademais, não contava com os alunos inscritos no curso possuírem um vasto repertório lúdico, na verdade contava com o oposto disso.

2.5.1 Ideação

Começamos então por sistematizar as primeiras ideias que tivemos após as leituras e discussões. Estas ideias se baseavam em uma leitura sobre o Macunaíma enquanto um herói-síntese:

Argumento/Experiência essencial: Macunaíma é um personagem híbrido, que sintetiza em si virtudes e defeitos impossíveis de se concentrar em um mesmo indivíduo (PROENÇA, 1987, p. 11-16).

Mecânica: todos os jogadores controlam Macunaíma. Há diversas facetas/caráteres em jogo controladas pelos jogadores, cada um seria responsável por uma faceta diferente, e eles poderiam se alternar. A dinâmica resultante seria um Macunaíma instável, que ora agiria segundo um caráter, ora por outro.

Sucedeu-se daí, uma série de classificações quanto a elementos da narrativa literária. Identificamos algumas possíveis facetas de Macunaíma (que mais tarde viriam a ser chamadas de caracteres), assim como ações, aliados, eventos, inimigos, entre outros elementos da narrativas possíveis de ser transpostos para o jogo.

Caráteres: Preguiçoso, Covarde, Ufanista, Pessimista, Aventureiro, Malandro, Despatriota. (Cada uma delas com objetivos e ações diferentes entre si)

Ações: Fazer nada, “brincar”, zombar, “virar”, lutar, fugir.

Aliados: Jiguê, Maanape

Evento: Doenças, Jogo do Bicho, Macumba, A Fonte do Pezão de Sumé

Inimigos: Boiuna, Currupira, Formigas, Marimbondo, Ceiuci/Caapora, Carrapato, Sono, Sombra, Mapiguari, Oibê, Uiara, Turco Tequeteque, Macaco Mono

Artefatos: Muiraquitã, anzol inglês, Carro de Milho, Adubo, Automóvel, Avião, Sarabatana, flelecha (bonus com formiga), Revolver, Relógio Pathek, Galinhas Legorne

Personagens: Negrinho do Pastoreio, Vei, Mulato da maior mulataria, Pai do Mutum, Pé de Volomã, Lua/Capei, Chuvisco, Piranha, Busto de Marte, Tuiuiú, Passarinho Verde

Localização: Fernando de Noronha, Lago do Espelho da Lua, Bolsa de Valores, Tietê, Manaus, Padres de Mendoza

Personalidades: Padres de Mendoza, Bento dos Milagres, Padre baloeiro, Beberibe

Cunhãs: Suzi, Ci, Filha da Mandioca, Dona Sancha, Portuguesa, Princesa Linda

Esta primeira ideia original ainda em estágio embrionário foi apresentada ao grupo, que passou a discutir como trabalhá-la, e logo surgiram ideias de fazer disso um jogo do tipo exploração, *race-to-the-end*³⁰ ou ainda um jogo de contação de histórias. Neste momento esbarramos na dificuldade de alguns dos integrantes de acompanharem as discussões por não terem referências para entender estas classificações. Decidimos, então, por dedicar alguns destes encontros a jogar alguns jogos a fim de proporcionar mais referências a eles.

Assim, experimentamos os jogos *Tokaido*, como exemplo de um jogo centrado em um percurso geográfico, *Citadels*, por proporcionar uma experiência de troca de personalidades entre os jogadores, *Carcassone*, pelo tabuleiro modular que é construído ao longo do jogo, podendo remeter a colcha de retalhos que é a rapsódia de Mário de Andrade (SOUZA, 1979), *Fiasco*, por ser um sistema de jogo que estrutura a narrativa emergente de modo a simular um gênero cinematográfico, e *Forbidden Island*, como exemplo de um jogo colaborativo. Houveram ainda apresentações de alguns jogos sem que a partida de fato se iniciasse, apenas uma descrição de algumas dinâmicas, que incluímos neste relato: *Senhor dos Anéis: card game*, como exemplo de jogo de tabuleiro com uma narrativa dividida em atos e *Hobbit Tales*, por ser uma disputa envolvendo uma contação de histórias coletiva. Vale destacar aqui a contribuição do LUDES e do GDP durante esta fase de experimentação lúdica. Foram muito relevantes suas sugestões e disponibilidade para emprestar e ensinar alguns destes jogos.

A partir destas experiências as conversas sobre mecânicas ficaram um pouco mais claras para os demais integrantes. E retornamos ao desenvolvimento do nosso jogo. E como esperado, o processo de *design* provocou novos debates sobre a obra, como por exemplo, a ação “brincar”: como poderíamos representá-la no jogo? E quanto ao episódio onde Macunaíma “brinca” com Ci, enquanto ela está desacordada? Como lidar com estas questões? A problemática aqui centra-se na questão de que jogos devem oferecer *feedbacks* a seus jogadores, suas ações tem que ter consequências — quais consequências a ação “brincar” poderia trazer para os jogadores?

Nossa interpretação sobre a obra entende estas ações como alegorias, freia o impulso de encarar o personagem através de uma lente moralista (PROENÇA, 1987). Macunaíma está além da moralidade, ele é uma tentativa de representar a entidade nacional dos brasileiros (ANDRADE, 1984). No entanto, a leitura moralista é possível, e não poderíamos simplesmente

³⁰ *Race-to-the-end*: termo usado para classificar dinâmicas de jogos que envolvem, “ser o primeiro a realizar uma determinada tarefa, por exemplo: o primeiro a atravessar a rua, o primeiro a atravessar a linha de chegada, ou o primeiro a aprender uma determinada tecnologia. (...) Jogos com esta mecânica são normalmente fáceis de criar e jogar. Tais mecânicas são frequentemente usadas em jogos infantis.” (BRATHWAITE & SCHREIBER, 2009, p. 8)

calar as vozes daqueles ou daquelas que se sentissem ofendidos com algumas das atitudes do personagem. Pontuamos que caso tal interpretação fosse levantada durante o curso deveríamos aceita-la, mas fundamentar o nosso contraponto.

2.6 I CONGRESSO INTERNO DA FACULDADE DE LETRAS

No início de setembro durante o I Congresso Interno da Faculdade de Letras o GEM montou um estande próprio. Durante os três dias de congresso, neste estande, apresentamos para o grande público um pouco da nossa experiência através de oficinas. De modo que cada um dos projetos sendo realizados pelo laboratório naquele período foi representado durante o congresso. A minha pesquisa foi representada a partir de uma oficina sobre a *tétrade elementar* (SCHELL, 2008). Esta oficina curta foi elaborada de modo a testar uma dinâmica a ser introduzida na primeira aula do curso. Ela foi oferecida durante a tarde do último dia do evento e teve apenas dois participantes, ambos estudantes da letras.

A oficina começou com um bate-papo onde, relembramos algumas brincadeiras infantis como pique-pega, pique-ajuda, pique-esconde, pique-esconde-pega-ajuda, polícia-e-ladrão, para então analisá-los sob a luz da *tétrade elementar* proposta por Jesse Schell (2008, p.40): mecânica, história, estética e tecnologia. Deste modo, a conversa foi conduzida a fim de apontar para pequenas mudanças naqueles jogos infantis relativas a cada um dos elementos capazes de mudar a experiência do jogador. O bate-papo pode ser resumido da seguinte maneira:

A partir de uma mudança na sua regra (mecânica) o pique-ajuda pode virar o pique-ajuda ou o pique-esconde. Um polícia-e-ladrão, nada mais é do que um pique esconde jogado em equipes temáticas (mecânica e história). Os jogadores podem mimetizar uma arma com os dedos ou representa-las com dobraduras de jornais ou de plástico (estética e tecnologia) para uma maior imersão a narrativa do jogo (história). Esta conversa foi aprofundada a partir das oficinas e sistematizada no Anexo 6 deste trabalho.

A estratégia de aproximar a Ludologia dos participantes através de um repertório lúdico comum a todos pareceu dar resultado, a conversa assumiu um papel nostálgico envolvendo os participantes no debate. Cada um pode contribuir com variações destes jogos relativos a sua infância e passaram a vê-los com olhos mais analíticos.

Exercitamos este novo olhar analisando um outro jogo popular, pedra-papel-e-tesoura — o que me mostrou não ser um jogo tão popular assim, pois nenhum dos dois o conhecia. No entanto por ser um jogo simples eles aprenderam rápido. Apresentei ainda uma variação indiana

deste jogo, homem-arma-tigre (o homem usa a arma, a arma mata o tigre, o tigre mata o homem). Comparamos a experiência obtida por ambas as variações a partir da tétrede elementar.

Em seguida propus a remodelagem do jogo por meio de um ou mais dos quatro elementos. Se quisessem subverter a tecnologia usada no jogo tradicional (que é jogado com as mãos) poderiam valer-se de um kit para prototipagem que disponibilizamos: cartas em branco, dados, peças, peões, fichas. Num primeiro momento eles partiram do homem-arma-tigre e criaram novos animais, pensaram em representar uma cadeia alimentar cíclica, e utilizaram cartas para isso. Mas estavam com dificuldade em criar uma narrativa coerente sobre a cadeia alimentar. Prototiparam em poucos minutos e testamos. Nossa avaliação identificou uma dinâmica que dava pouco ou nenhum poder de decisão aos jogadores. No entanto esta problemática não me pareceu muito clara para eles. Atribui isso ao fato de não ter dado referências a eles sobre a importância deste quesito a um projeto de game design. A oficina foi curta, mas ofereceu uma boa experiência para planejar uma primeira atividade do curso.

2.7 PLANEJAMENTO

Entrávamos em setembro e precisávamos planejar as atividades do curso. Avaliamos que dificilmente conseguiríamos avançar no *design* do jogo a tempo de ainda fechar um planejamento para as atividades. E, portanto, nosso planejamento inicial de levar um jogo semi-estruturado para os estudantes foi desmontado. O desafio que se desdobrou disso foi como desenvolver um jogo a partir da leitura de *Macunaíma* em apenas dez encontros de três horas?

Levei esta problemática para o LUDES cujos integrantes prontamente me apresentaram o *Design Sprint* (DS)³¹, um método ágil desenvolvido pela *Google Ventures*, que propõe o desenvolvimento de um protótipo ao final de uma semana.

É um método de produção voltado para a celeridade do mercado. E apropriar-se de um método de produção de mercado para o planejamento de um curso pautado em uma educação *pelo* trabalho e não em uma educação *para o* trabalho parece um tanto quanto desafiador — talvez contraditório, ou ainda antropofágico.

³¹ O *Design Sprint* pode ser conhecido através de seu site <<http://www.gv.com/sprint/>>. Não foi realizada uma pesquisa aprofundada sobre seu método, mas trata-se de uma reapropriação do *Desig Thinking*. Através de alguns vídeos disponibilizados na internet foi possível ter sugestões de como estruturar nosso planejamento a fim de desenvolver um jogo ao final de dez encontros. Para um melhor exemplo consultar: <https://www.youtube.com/watch?v=_cmosKxdaGE>

Feita a minha ressalva, destaco que, para a minha pesquisa, o que havia de mais relevante no DS foi sua estrutura processual que destacava as fases Prototipar e Testar/Validar, etapas tão pertinentes ao processo do *design* de jogos.

Nossa reapropriação destes métodos nos levou a dividir nosso processo em seis etapas:

Interpretação. Etapa que compreende a leitura e interpretação da obra e a formulação de uma chave de leitura

Ideação. Etapa onde se define o foco narrativo e o argumento do jogo, narrativas embutidas e emergentes e um primeiro esboço das mecânicas centrais do jogo.

Modelagem. Desenvolvimento das mecânicas do jogo.

Prototipação. Etapa de criação de um protótipo do jogo.

Playtest. Etapa de teste do protótipo, é onde se verifica a dinâmica do jogo, e a coerência para com o argumento.

Remodelagem. Etapa de reelaboração das mecânicas do jogo a partir da avaliação do *playtest*.

Pelo método do DS a fase que chamamos de *Ideação* deve ser feita individualmente para, em seguida, cada um apresentar suas ideias para, então, o coletivo decidir quais delas seguir. Deste modo em posse das ideias decididas pelo coletivo, orientados pelo argumento construído na etapa anterior, dá-se início a modelagem do jogo. Destas ideias cria-se o primeiro protótipo que será testado e avaliado. Caso não atenda as especificações definidas pelo argumento, retorna-se para a etapa de ideação, prototipação e *playtest*. Segue com a remodelagem um processo cíclico que termina quando o produto corresponde ao esperado pelo argumento. Naturalmente, dificilmente teríamos tempo para tantas remodelagem, mas é este o processo esperado para o *design* de um jogo.

Diante deste diálogo com o DS estruturamos o nosso curso da seguinte maneira: Apresentação do Curso (um encontro); Interpretação (três encontros); Ideação e Modelagem (dois encontros); Prototipação (um encontro); Teste, avaliação e Remodelagem (dois encontros), Apresentação e avaliação final (um encontro). Planejamos para alguns encontros a participação de convidados: um professor e *designer* de jogos e um professor de Literatura.

Optamos por manter a Apresentação, mesmo com o produto inacabado. Pois a necessidade da apresentação motiva as etapas anteriores e direciona o olhar dos participantes para uma autoavaliação. Como veremos, este planejamento será completamente remodelados durante o desenrolar do curso.

O planejamento foi elaborado em um primeiro momento durante a frente de trabalho no GEM e num segundo momento dialogado com o Professor Affonso do IFRJ, com quem construí esta parceria.

2.8 DIVULGAÇÃO

Conforme a data de início do curso se aproximava, verificamos que o número de inscrições estava muito aquém do esperado, apenas quatro inscritos dia 20 de setembro (há uma semana do início). Quando a coordenação de extensão do IFRJ estendeu o prazo das inscrições resolvemos fazer um material de divulgação e espalhá-lo pelas redes sociais. Dia 22 de setembro finalizamos o cartaz eletrônico e divulgamos entre conhecidos inseridos nos meios escolar e universitário e lúdico. Até o dia 28 de setembro o curso contava com 14 inscritos.

3 **GAME DESIGN E LITERATURA: A PRIMEIRA EDIÇÃO**

“No outro dia Macunaíma pulou cedo na ubá e deu uma chegada até a foz do rio Negro pra deixar a consciência na ilha de Marapatá. Deixou-a bem na ponta dum mandacaru de dez metros, pra não ser comida pelas saúvas. Voltou pro lugar onde os manos esperavam e no pino do dia os três rumaram pra margem esquerda da Sol. Muitos casos sucederam nessa viagem por caatingas rios corredeiras, gerais, corgos, corredores de tabatinga matos-virgens e milagres do sertão. Macunaíma vinha com os dois manos pra São Paulo.”

(Mário de Andrade)

Uma coisa relevante que vale a pena pontuar se refere a visão que o público tem de jogos. Depois que o curso foi registrado na coordenação de extensão do IFRJ – *campus* Nilópolis a própria coordenação foi quem selecionou a sala onde o curso seria ministrado. Curiosamente nos foi reservada a sala de informática. Talvez pelo curso ter sido registrado com o nome “*Game Design e Literatura*” pode ter dado a impressão que se tratava de jogos eletrônicos. Logo vi que esta impressão não se restringiu apenas àquela coordenação, mas aos inscritos no curso também.

O curso contou com doze inscritos. No primeiro dia compareceram apenas sete, todos de origens muito diversificadas: do próprio *campus*, compareceram tanto alunos dos cursos em Química do Ensino Médio Integrado (Martim e Rafaela), como também alunos do curso de Graduação em Produção Cultural (Bryan); entre os inscritos externos à instituição, havia uma estudante de Literatura da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) (Isabella), e dois professores da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), um de Física (Miguel) e outro de História (Eduardo), assim como uma professora do primeiro segmento do ensino fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro (Mariana)³². A

³² Os nomes dados aqui são fictícios.

diversidade dos participantes foi encarada com entusiasmo, no entanto, sentimos falta de mais estudantes secundaristas.

Quando perguntados sobre seus interesses para com os jogos, Martin, Rafaela e Bryan, confessaram serem jogadores frequentes, inclusive, este último chegou a iniciar uma graduação em Jogos Digitais no *campus* Engenheiro Paulo de Frontin do IFRJ. Eduardo revelou ser enxadrista.

Neste primeiro encontro apresentamos o histórico do GEM, do projeto Travessias, e a proposta do curso, explicitando que o mesmo é objeto de uma pesquisa de mestrado. Expusemos que pela nossa proposta metodológica a construção do conhecimento se daria a partir do trabalho coletivo e que portanto nossos encontros deveriam ser encarados como um grupo de trabalho. Frisamos que o objetivo não era desenvolver um jogo educativo, mas encontrar limites para a tradução entre *Macunaíma* e um jogo. Foi questionado o motivo da escolha da obra e o que seria feito deste jogo ao final. Justificamos a escolha a partir do que já foi fundamentado no capítulo anterior. Quanto ao destino do jogo, respondemos que a disponibilização pública do material via internet sempre foi uma meta, porém, provocamos os alunos a pensarem em novas possibilidades, pois acreditávamos que possíveis destinos emergiriam ao longo do processo. Frisamos que o importante era o processo.

Em seguida, iniciamos uma conversa sobre jogos, tal como foi experimentada na oficina do Congresso Interno da Faculdade de Letras, e relembramos algumas brincadeiras infantis como pique-pega, pique-esconde, polícia-e-ladrão até chegarmos em jogos modernos como *Counter Strike*, para então analisá-los segundo a Tétrade Elementar de Schell.

Num terceiro momento, propusemos que os sete alunos se dividissem em dois grupos de três e quatro membros e remodelassem, a partir dos quatro elementos, o jogo pedra-papel-tesoura. Eles se dividiram, então, da seguinte forma: Isabella, Martin e Rafaela em um grupo e, em outro, Bryan, Mariana e Eduardo. Miguel, no princípio, recusou-se a participar. Tentamos convencê-lo a se integrar, mas não insistimos muito.

A dinâmica fez uso de uma metodologia de *brainstorming* cronometrada. O *brainstorming* serviu para estimular o processo de ideação. Onde cada participante escrevia numa folha de papel ideias de variação do jogo a partir de cada um dos elementos da Tétrade Elementar e então trocavam estes papéis. Em menos de 10 minutos os grupos somaram quase 30 variações.

A partir daí, Eles selecionaram as melhores ideias e rapidamente prototiparam um jogo a partir dos materiais que levamos. Neste momento, Miguel já havia se integrado ao grupo de Eduardo e, ao final, os participantes apresentaram novas formas de jogar pedra-papel-tesoura

com cartas, dados e até mesmo de modo colaborativo. Quando questionados, os alunos disseram que os conceitos dos quatro elementos ficaram mais claros após a atividade de remodelagem do jogo.

Foi pedido que os estudantes iniciassem a leitura do livro em casa. Combinamos que deveria ser lido os cinco primeiros capítulos para discussão em sala no próximo encontro. Disponibilizamos o livro em arquivo PDF e leituras complementares (eletivas) em uma pasta remota no *Google Drive*, uma plataforma de compartilhamentos de arquivos. Coletamos os *e-mails* dos participantes e foi criado ainda um grupo de *WhatsApp*.

Foi feito ainda um convite a um evento de jogos de tabuleiro, o Castelo das Peças, no sábado seguinte. Enfatizamos a importância dos participantes ampliarem seu repertório de jogos e que o evento seria uma ótima oportunidade para isso, pois ele é aberto e disponibiliza jogos de tabuleiro modernos para o público presente. Mas, infelizmente, o evento estava marcado no bairro Tijuca (Zona Norte do Rio de Janeiro), um local apontado como de difícil acesso para os participantes.

Paralelamente, vínhamos articulando-nos com outros professores, convidando-os para participarem de alguns encontros, um deles ligado a Literatura e outro ao *game design*. Nesse sentido, a articulação com o Professor Eduardo Coelho, do Programa Avançado de Cultura Contemporânea da Faculdade Letras da UFRJ (PACC/UFRJ), dada as suas proximidades com o GEM e com a obra *Macunaíma*, foram determinante para este diálogo. Inicialmente, sua participação foi prevista para o final do quarto encontro, visando nos ajudar a fechar a interpretação da obra.

O outro convidado foi Jorge Valpaços, professor de História da SEEDUC/RJ e *designer* de jogos na *Lampião Game Studios*. Este professor possui vasta experiência com jogos e educação e contribuiu de forma bastante construtiva com nosso trabalho. Sua participação foi prevista para o final do curso, para realizar uma avaliação do jogo produzido.

Durante a semana que se seguiu, Martim, Rafaela e Mariana nos informaram que precisariam abandonar o curso devido a estarem enfrentando uma carga de trabalho grande — entre estudo e emprego. Notícia que foi recebida com muito pesar, inclusive tentamos, dentro do possível, dissuadi-los a permanecerem.

A aula iniciou com cinco alunos, os que de fato se mantiveram por mais tempo durante o decorrer curso, são eles: Isabella, Miguel, Eduardo, Bryan, e Renato. Este último, um estudante secundarista de uma escola particular das redondezas, que não pode comparecer à

primeira aula. Para a nossa surpresa, Renato revelou ter interesse por Literatura e também por jogos analógicos.

Idealizamos este encontro dividido em duas partes, os primeiros 90 minutos dedicados à discussão do livro, e os 90 minutos finais a uma dinâmica de jogos.

Nem todos os alunos leram os capítulos selecionados, mas, ainda assim, o pouco que foi lido gerou uma longa discussão. Os participantes se mostraram muito intrigados com a obra. Comentaram sobre diferenças entre o filme de Joaquim Pedro de Andrade (Macunaíma, 1969), sobre a linguagem ser difícil em razão do autor usar palavras de origens diferentes e abdicar do uso de vírgulas, questionaram a moralidade do herói, qualificaram-no com uma “falta de limites”, identificaram uma aleatoriedade nos elementos narrativos, a qual relacionaram a um jogo de RPG, por exemplo. Além disso, sentiram que o autor queria deliberadamente mapear o Brasil, e por fim, disseram que parecia mais uma história sobre um herói que sai em busca de um objeto.

Questionamos o conceito de herói, e o julgamento moral feito sobre o personagem; levantamos a questão de Macunaíma ser um personagem alegórico, um herói-síntese, e resgatamos o esquema do herói proppiano e sua jornada. Como foi dito, a discussão foi muito fecunda e acabou por transbordar pela segunda parte da aula, para a qual havia sido prevista uma dinâmica de jogos.

Como na semana seguinte, dia 12 de outubro, haveria um feriado, combinamos que no nosso próximo encontro deveríamos continuar a leitura até o capítulo XIV. Orientamos os alunos para que identificassem padrões na narrativa, elementos literários que se repetiam e que poderiam ser traduzidos para o jogo.

No dia seguinte a segunda aula, ainda pela manhã, Miguel enviou para o grupo através do *WhatsApp* várias ideias que teve a respeito do jogo. Disse estar “elaborando uma estratégia para que montemos um protótipo do jogo” e aproveitando o feriado do dia 12, quando não teríamos nosso encontro semanal, convidou a todos para a sua casa, um pequeno sítio com muito espaço para trabalharmos. O convite foi bem recebido pela grande maioria dos participantes, inclusive por mim que interpretei como fruto de um trabalho bem desenvolvido e que estava conseguindo provocar neles um interesse pelo trabalho.

Relatei o convite aos colegas da frente de trabalho no GEM e tiramos que caso a turma não comparecesse em sua maioria, deveríamos ouvir as ideias de Miguel evitando fechar decisões para garantir que o desenvolvimento do curso fosse de fato coletivo. Uma estratégia

para esse encontro seria aproveitar o momento para apresentação de jogos de tabuleiro, já que não puderam ir ao evento sugerido na primeira aula.

Lamentavelmente, por razões diversas, esse encontro extraordinário não ocorreu.

O terceiro encontro iniciou com apenas Isabella. Ela informou que não conseguiu avançar na leitura, mas continuamos nosso debate sobre a obra assim mesmo. Propusemos, então, desenvolver um jogo de trilha, do tipo *race to the end*, a partir dos capítulos da obra lidos até o momento, apenas a título de exercício.

Esta atividade tem como objetivo exercitar a mente dos alunos a pensar mecânicas e principalmente a tradução da obra para um jogo. A ideia era que a atividade fosse um exercício, ou seja, este poderia vir a ser o jogo apresentado ao final do curso, ou não.

Com quase uma hora de atraso chegaram Miguel e Eduardo. Totalizávamos cinco na sala (eu, Affonso, Isabella, Miguel e Eduardo) e iniciamos a discussão sobre como realizar este jogo. Miguel apresentou suas ideias, trouxera um mapa do Brasil e pendurou-o sobre o quadro branco, fizera pesquisas sobre a localização dos lugares mencionados na obra e compartilhou com o grupo. Ele ainda classificou alguns elementos da obra que poderiam virar cartas ou casas no tabuleiro.

Em seguida, todos contribuíram com algumas ideias. As classificações que levantamos baseadas na análise de Miguel foram: Utensílios, Armas, Animais e insetos, Plantas, Manifestações artísticas e culturais, Seres míticos e Divindades. Outro elemento identificado foram as ações do herói, como “brincar” e “virar”.

O próximo passo foi retornar a obra e “garimpar” os elementos narrativos organizando-os em um quadro e classificando-os desta forma. O grupo se reuniu em um pequeno círculo e propus que cada um (eu, inclusive) ficasse responsável pelo “garimpo” de um capítulo, isto é, reler o capítulo atento aos elementos citados na obra que poderiam se adequar às classificações propostas pela turma. Tal proposta, horizontalizada e de construção coletiva, provocou certo estranhamento e surpresa positiva em alguns participantes.

Ainda sobre o trabalho coletivo, uma estratégia também utilizada foi a seguinte: disponibilizamos no *drive* uma tabela em branco para ser preenchida pelo grupo com o “garimpo” que cada um fizesse. A tabela tinha a classificação dos elementos da narrativa, nas colunas (lugares, personalidades, objetos, etc.) e nas linhas, os capítulos, de modo que cada um deveria “garimpar” pelo menos três capítulos para completar a tabela. Eu iniciei a tabela e completei o capítulo quatro a título de exemplo.

Em nosso quarto encontro, apenas Isabella esteve presente. Eu, o Professor Affonso e ela demos continuidade ao andamento do jogo do tipo trilha conforme proposto no encontro anterior. Identificamos alguns acontecimentos-chave da narrativa que não poderiam ficar fora do jogo. Tais acontecimentos foram situados em algumas casas fixas no tabuleiro: “Maioridade”, “Encontro com a cutia”, “Morte da mãe”, “Encontro com Ci”, “Confronto com a Boiúna”. Porém, o mecanismo do jogo não ainda não tinha sido bem elaborado.

Talvez por ser estudante de Literatura, Isabella mostrou-se muito entusiasmada com o curso desde o início, o que se refletiu no seu comprometimento: ela foi a única que esteve presente em todos os encontros e sentia-se incomodada com esta situação.

Como ela mesma identificou, a ausência dos outros integrantes prejudicava o andamento do curso como um todo. Então foi enviado um novo e-mail questionando o comprometimento de todos.³³ E tanto Renato como Bryan responderam justificando-se e se comprometendo com as futuras aulas. Renato, inclusive em sua resposta, apresentou algumas ideias sugerindo um tabuleiro modular ao molde do jogo *Carcassone*.

3.1 AVALIAÇÃO PRELIMINAR

Até aqui, pudemos avaliar alguns dos desafios encontrados no decorrer da atividade. Embora, em alguns momentos, os encontros tenham sido encarados como preocupantes, também se apresentaram como promissores. Preocupantes porque as ausências constantes atrapalhavam em grande medida o andamento do curso, gerando incerteza quanto a sua continuidade. Mas, ao mesmo tempo, promissores porque apesar de um número pequeno era notável o entusiasmo dos que permaneciam e participavam das atividades.

Pudemos identificar, em diálogo com o grupo, que as ausências eram causadas por demandas externas ao curso. Por ser um curso de extensão, facultativo, sem uma

³³ Segue o trecho do referido e-mail para a turma:

“Para o próximo encontro, dia 9 de novembro, esperamos estar com o livro todo lido para fecharmos nossa chave de leitura da obra e definir o foco narrativo do nosso jogo.

No entanto, me preocupa a ausência dos inscritos no curso. Estamos caminhando para a metade do curso e na aula passada apenas a Isabella compareceu. Estas ausências prejudicam a programação do curso que é pensado como uma construção coletiva.

Compreendemos os motivos determinantes para estas ausências, sejam eles quais forem. Não há nenhum julgamento aqui, apenas uma constatação da dificuldade de realização das atividades, e que a incerteza do comprometimento prejudica o planejamento.

Por isso, peço a vocês que receberam este e-mail que manifestem se ainda pretendem dar continuidade ao curso. Pois, talvez a organização do curso precise ser repensada devido a inconstância dos participantes.

Aguardamos a resposta de vocês e esperamos ver a todos no nosso próximo encontro.” (enviado em 28/10/2017)

obrigatoriedade quanto ao seu cumprimento, diferente das outras demandas de trabalho e estudos que recaiam sobre eles, a garantia da frequência era sempre inconstante — desafio esse que acreditamos ser comum em cursos dessa modalidade.

Em reunião com a frente de trabalho, perguntamo-nos sobre o que faríamos caso os alunos não concluíssem a leitura da obra. Nossa intenção sempre foi dialogar nossa interpretação com eles. Mas, e se eles não se preparassem, como procederíamos?

Optamos por fazer aquilo que estava previsto: dialogar com eles nossa proposta de interpretação. Na hipótese de não lerem a obra por completo, teriam uma postura mais passiva neste diálogo. Neste caso, esperaríamos que em encontros futuros completassem sua tarefa.

Em nosso quinto encontro contamos com a participação de Jeferson, um integrante do GEM, graduando em Literatura, que integra a frente de trabalho no laboratório e acompanhou o processo de elaboração do curso.

Eu, Jeferson e o Professor Affonso conduzimos o diálogo que contou com a presença de Isabella e Bryan. Este confessou não ter conseguido avançar na leitura da obra, mas disse ter assistido ao filme de Joaquim Pedro de Andrade (*Macunaíma*, 1969). Isabella avançara na leitura da obra, mas sem concluí-la. Atribuiu a esta falta, sua dedicação em preencher a tabela de “garimpo” durante a leitura, pois as sucessivas interrupções decorrentes da tarefa tornaram sua leitura demasiadamente lenta. Ele leu e “garimpou” quatorze capítulos ao todo. E por fim, relatou ter lido parte de um dos materiais compartilhados no drive, *O tupi e o alaúde* (SOUZA, 1979). O que foi bastante surpreendente.

Nestas condições demos continuidade a nossa discussão rumo ao argumento do jogo. O que se sucedeu foram alguns tópicos que deveriam constar na obra, não necessariamente todos, mas listamos aquilo que consideramos mais importante serem abordados pelo jogo:

- Trajeto/Busca
- Facetas (o Herói-Síntese)
 - O despatriota/xenófilo: prefere o estrangeiro
 - O aventureiro/herói: se arrisca, que é destemido
 - O sagaz/malandro: resolve seus problemas com inteligência e/ou trapaças
 - O preguiçoso: não trabalha
 - O covarde: foge dos perigos
 - O ufanista: dá valor as riquezas culturais de sua terra
 - O pessimista (...os males do Brasil são!): não vê futuro no país.

- A criança: é ludibriado e faz manha
- O vingador: guarda rancor e dá o troco
- O antropófago: o que se apropria daquilo que não é seu e transforma-o
- Estranhamento
 - *ambiguidade em cadeia*
 - linguagem popular, falada
- Instabilidade da Narrativa
- Colcha de Retalhos
- Princípios do Prazer e Realidade
- Doenças
- A (id)entidade brasileira

Pontuamos que o nosso jogo não deveria abordar todos estes conceitos igualmente, o que poderia deixá-lo muito poluído, longo ou confuso. Precisaríamos hierarquizá-los, estabelecer quais deveriam ser o foco narrativo. Ao definir o foco narrativo definimos também qual experiência essencial queremos provocar no jogador, para, então, modular os elementos do jogo, em especial sua mecânica, a fim de provocar esta experiência.

Contudo, a definição do foco narrativo ficou para o encontro seguinte. Ou seja, não conseguimos dar o encaminhamento na celeridade esperada. Ao final, em conversa com o Professor Affonso, decidimos que na próxima aula faríamos o encerramento da leitura e ainda sugerimos que assistissem a uma fala de José Miguel Wisnik (*Macunaíma e o Enigma do Herói às Avessas*, 2016), em um vídeo disponibilizado na internet, a qual contribuiu como uma das referências para nossa interpretação da obra.

No sexto encontro, José Luiz, um integrante do GEM, que também tem acompanhado o curso através da frente de trabalho, foi o nosso convidado.

A partir dos conceitos listados na aula passada, encaminhamos que o foco da narrativa seria centrado na questão de Macunaíma como um herói-síntese. Um herói que se apresenta com várias facetas, muitas delas contraditórias entre si.

Neste momento, nós iniciamos o nosso processo de ideação. O que significa pensar de qual maneira traduziríamos este foco narrativo em mecânicas de jogo. Inicialmente, havíamos planejado dividir o grupo em dois, para projetar algumas mecânicas separadamente, e, depois, nos reagruparíamos para debater as ideias no coletivo (como prevê o *Design Sprint*). Mas, os participantes não se mostraram muito receptivo e abandonamos a ideia. Assim, nossas primeiras ideias de tradução estavam seguindo um rumo que poderia ser resumido da seguinte forma:

Trajeto/Busca. Representado através do tabuleiro modular. Teria dois tipos de peças: (1) eventos chaves da narrativa, que são fixos e seguem a ordem cronológica da narrativa literária; e, (2) eventos sortidos que podem aparecer a qualquer momento

Herói-Síntese: as facetas de Macunaíma. Os jogadores representariam, cada um, uma destas facetas. E todos controlam Macunaíma, assim as ações do herói será atravessada pelas decisões de cada um dos jogadores motivadas pela faceta que este representasse. Os jogadores alternam as facetas ao longo da partida.

Estranhamento (ambiguidade em cadeia). Não haviam ainda ideias de mecânica para representar estas questões.

Estranhamento (linguagem). As cartas poderiam ter textos retirados da obra, como citações.

Instabilidade da Narrativa. A aleatoriedade dos eventos determinada por cartas sorteadas.

Colcha de Retalhos. O tabuleiro modular quando montado pode assumir uma forma de colcha de retalhos, de bricolagem.

Princípios do Prazer e Realidade. Nas facetas, de certa forma, isto estaria representado.

Doenças. Possivelmente representada por cartas de evento.

Como se pode ver, estas primeiras ideias ainda precisavam ser melhor desenvolvidas. Não havia ainda uma estrutura de regras que as suportassem, eram apenas estas sugestões.

Partindo então do princípio que focaríamos no conceito de herói-síntese e as múltiplas facetas de Macunaíma, tentamos quantificar as características destas facetas baseadas nas ações que identificamos como mais recorrentes do herói em sua narrativa: 1. Lutar; 2. “Brincar”; 3. “Virar”; 4. Mentir; 5. Fugir; 6. Andar; 7. Chorar.

A partir destas sete ações, buscamos ver como elas se relacionariam com as dez facetas previamente definidas (1. *Despatriota*; 2. *Destemido*; 3. *Malandro*; 4. *Preguiçoso*; 5. *Covarde*; 6. *Ufanista*; 7. *Pessimista*; 8. *Infantil*; 9. *Vingador*; 10. *Antropófago*). A maneira que encontramos de relacioná-las foi ranquear estas características às suas respectivas facetas. Todas as facetas são capazes de fazer qualquer uma das sete ações, porém com capacidades diferentes. Em uma escala de valores de um a cinco ranqueamos tais ações sobre cada uma das facetas. Esta escala de valores tentava medir a “habilidade” das facetas para realizar uma daquelas ações (Tabela 1).

Tabela 1 – Facetas, Ações e Valorações

	Lutar	“Brincar”	“Virar”	Mentir	Fugir	Andar	Chorar
Destemido	5	4	2	2	1	5	1
Malandro	3	5	4	5	4	3	1
Preguiçoso	2	2	3	4	2	1	3
Covarde	1	3	4	4	5	4	4
Infantil	1	3	3	1	4	2	5
Vingativo	4	3	3	3	3	4	2
Despatriota	3	3	3	3	3	3	3
Pessimista	2	3	2	3	2	2	4
Ufanista	3	3	3	3	3	3	3
Antropófago	4	4	4	4	4	4	4

Atribuir valores para algumas facetas e ações foi simples em alguns casos; em outros, tarefa mais complexa. Por exemplo, foi simples estipular que o *Covarde* teria cinco em “fugir” e apenas um em “lutar”; o *Destemido*, o contrário; ou que o *Malandro* ficou com cinco em “mentir” e em “brincar”; ou que o *Infantil* teria cinco em chorar.

Mas o que dizer das quatro facetas *Despatriota*, *Ufanista*, *Pessimista* e *Antropófago*? Elas parecem se distinguirem das outras, pois sua relação com as ações não se dá por determinar se será mais ou menos hábil em uma ou outra ação, mas por determinar suas motivações. Por exemplo, o Ufanista não seria necessariamente habilidoso na arte da fuga, mas, possivelmente, quando o fizesse, atravessaria o Brasil tendo contato com sua diversidade cultural.

A solução que se deu naquele momento foi atribuir um valor neutro para todas as ações destas facetas, porém quando esta ação coincidir com suas motivações eles teriam um bônus.

O problema sobre essas quatro facetas nos levantou uma questão sobre sua própria natureza, isto é, sobre elas serem mesmo uma faceta. Por exemplo, talvez elas possam não oferecer estatísticas sobre as ações, mas uma motivação para as outras seis facetas, combinando-as: um *Malandro* e *Despatriota* tentará “brincar” com as cunhãs europeias; um *Infantil* e *Pessimista*, “choramingar” ajuda dos “manos” quando adoecesse ou fosse picado por uma formiga, entre outros.

Estas relações que criamos foram arbitrárias, e serviram para percebermos as articulações que estas facetas do herói têm com as ações que ele pratica. Porém, não tínhamos controle sobre como estas ações se dariam ao longo do jogo. Por exemplo, quando o herói poderia

realizar a ação “Fugir”? Quais seriam as consequências? O que significaria ter um nível de habilidade em “fugir” cinco, três ou um? O encontro terminou com estas questões.

Em dado momento, pelo *WhatsApp*, Miguel, que tinha a ideia de Macunaíma como um anti-herói, questionou algumas das resoluções do quadro. Em suas palavras: “Se Macunaíma é anti-herói, como dar pontuação elevada para qualidades de herói legítimo? Todo quadro sugerido está equivocado com pressupostos de leitura na qual o ‘jogo’ está sendo construído”.

Achamos a colocação de Miguel muito interessante, pois ainda expressava uma interpretação bastante moralista do personagem. Tal colocação poderia ser reflexo de sua ausência em alguns encontros, quando debatemos a questão do olhar moralista sobre a obra e o personagem. De todo modo, sua manifestação tornou-se um caso bom para pensarmos não apenas a obra em si, mas também a potencialidade desse processo específico de tradução que ali estava se desenvolvendo, uma vez que, ao tocar nessas dimensões morais construídas socialmente, pode contribuir para revelar padrões de representação, interpretação e visão de mundo.

No e-mail que enviamos para turma com o relato da aula ponderei sobre a colocação de Miguel com base no que estamos chamando de herói-síntese apresentado por Cavalcanti Proença. Digitalizei dois capítulos de *Roteiro de Macunaíma* (PROENÇA, 1987, p. 13-21), *O herói* e *As características*, onde o autor faz uma breve análise do tipo de herói que é Macunaíma, justificando que nós o chamemos de herói-síntese. Reforcei que estávamos trabalhando sobre as multifacetadas do herói, o herói sem nenhum caráter; que não ter caráter dá a Macunaíma a liberdade de assumir o caráter que melhor lhe convier, o herói vira vilão, que vira malandro, que vira criança, que vira covarde, que vira ufanista, que vira despatriota, etc.

A mensagem de Miguel foi uma ótima oportunidade para mais uma vez convidarmos o grupo se instrumentalizar da crítica literária como ferramenta de trabalho, ou seja, ferramenta de tradução e de *game design*.

3.2 REFORMULAÇÃO DO PLANEJAMENTO

O fim do curso se aproximava e apesar de todos os avanços obtidos no último encontro, o jogo ainda estava sem uma estrutura bem desenhada. Isso era preocupante. Isabella era a aluna mais assídua e interessada, e suas interpretações da obra eram muito relevantes, mas se sentia insegura para sugerir mecânicas para o jogo. Quanto aos outros alunos, suas inconstâncias dificultavam qualquer tentativa de contribuição. Eu sentia o grande desafio que era para os alunos pensarem em mecânicas de jogo, faltava-lhes repertório, referências lúdicas. Talvez se

tivéssemos dedicado algumas horas do curso levando jogos para proporcionar-lhes um mínimo de referência, este processo tivesse sido diferente.

Levei estas questões para o Professor Affonso, a frente de trabalho no GEM e para uma reunião do LUDÉS. Concluímos que para concretizar nosso jogo, talvez fosse necessário dar um passo para trás. O plano seria partir de algum jogo com mecânicas que poderiam nos ajudar a construir o nosso: pegar um jogo já pronto e travesti-lo de *Macunaíma* ainda que mantendo suas mecânicas originais. Ou seja, se apropriar da mecânica de um jogo existente, alterando apenas sua temática, renomeando os elementos e sua narrativa embutida. Os colegas do LUDÉS, a partir do que o curso já havia avançado e das dificuldades relatadas, sugeriram alguns títulos que poderiam servir para esta apropriação, isto é, jogos que possuíam dinâmicas capazes de evocar a experiência que pretendíamos transmitir. Alguns destes títulos já foram mencionados no capítulo anterior. Dentre os inéditos, destaco o jogo *Por favor, não corte minha cabeça!*, que é inspirado em filmes de terror, onde os jogadores se alternam entre serem vítimas e assassinos. A partir dele, poderíamos propor um jogo focado nas fugas de Macunaíma e troca de facetas. Um outro título evocado a partir desta conversa foi *Munchkin*.

Munchkin é um jogo de cartas temáticas que satiriza jogos de RPG do tipo *dungeon-crawl*, onde os jogadores, personagens de um conto de fantasia medieval, entram em uma masmorra, matam monstros, saqueiam seus tesouros e ficam mais fortes. O jogo é bem dinâmico e cômico, com cartas que debocham deste tipo de jogo e cenário. *Munchkin* fez tanto sucesso comercial entre os jogadores analógicos que foram desenvolvidas versões do jogo com temáticas as mais diversas, que vão desde *cowboy*, espionagem, ficção científica, ou até mesmo Mágico de Oz, Natal ou Shakespeare. Em qualquer um dos casos a dinâmica do jogo é sempre a mesma: entrar em uma masmorra, enfrentar inimigos, saquear seus tesouros e ficar mais forte. O que muda é apenas a temática. Criar um *Munchkin Macunaíma* parecia uma ideia possível.

Neste contexto de reformulação do planejamento recebo a notícia que o Professor Eduardo Coelho não poderia comparecer ao nosso encontro. Deixamos a visita dele para o último dia, quando da avaliação final.

Tendo em vista que a discussão do próximo encontro giraria em torno da mecânica do jogo, julguei então que a presença do Professor Jorge Valpaços, um *game designer* experiente, seria oportuna neste momento. Conversamos sobre os jogos que poderiam ser apropriados, falei de *Munchkin* e ele achou uma boa opção. Sugeriu levar ainda um jogo de RPG que ele mesmo criou que poderia ser remodelado também.

3.3 “MUNCHKIN-MACUNAÍMA”

Em nosso sétimo encontro não contamos com a presença do Professor Affonso, que precisou viajar a trabalho. No entanto, a participação do Professor Jorge Valpaços foi bastante promissora. Também estiveram presentes Bryan e Renato.

Relatei as aflições quanto ao andamento do nosso trabalho e da estratégia que elaboramos para as últimas aulas. Os alunos concordaram. Então, apresentamos os três jogos que serviriam de modelo para a nossa experimentação: *Munchkin*, *Citadels* e *Causos RPG* (este último desenvolvido pelo próprio Jorge). A partir de uma breve iniciação nestes jogos, jogamos partidas reduzidas (no caso de *Citadels*, não chegamos a jogar, apenas apresentamos alguns de seus elementos como a troca de personagens). Ao final desta experimentação discutimos sobre suas mecânicas atentando para aquelas que poderíamos nos apropriar para o nosso trabalho.

Por fim, decidimos por *Munchkin* após verificarmos que o jogo tem muitas mecânicas que contribuem para a nossa narrativa: caracteres que se alternam (classes e raças), criaturas e desafios, itens que podem ser usados, e até mesmo fugas. Porém, é um jogo muito focado em combate e “subidas de nível”, ficar mais forte, o que não parece coincidir com a nossa chave de leitura sobre a narrativa de Mário de Andrade³⁴.

Recapitulando a nossa primeira aula sobre a Tétrade Elementar — Tecnologia, Estética, Narrativa e Mecânica —, propusemos manter a tecnologia e a mecânica de *Munchkin* intactas e alterar apenas a narrativa e a estética (no entanto, os primeiros protótipos ainda não apresentariam identidade visual).

Sendo assim, num primeiro momento, optamos por construir o nosso “Munchkin-Macunaíma” fiel às estruturas de *Munchkin*, apesar de cientes da dissonância ludonarrativa que a mecânica desse jogo poderia proporcionar a nossa narrativa. Para, então, num segundo momento, em meio a um processo antropofágico, desconstruir esta estrutura a nosso favor.

Destaquei que para esta tarefa, o “garimpo” realizado pela Isabella teria um papel fundamental: precisaríamos adequar os elementos da obra já “garimpados” às cartas de *Munchkin*, ou seja, trocar cada uma das cartas deste jogo para um elemento que faça referência a *Macunaíma* e ao nosso argumento.

³⁴ Descrever as regras e dinâmicas de *Munchkin* tornaria este trabalho por demais extenso, deixo aqui endereço eletrônico do primeiro de uma série de vídeos explicativos de como se joga este jogo (*Munchkin em minutos*, 2015). Este vídeo, inclusive, foi enviado por e-mail no dia seguinte a este encontro a título de consulta para aqueles que não estiveram presentes. O vídeo pode ser acessado através do link: https://youtu.be/lrkQsHDK-0?list=PLsGyL9XpF-fZBTsdGa0XGJxe0_W2H_6Zh

O Professor Jorge terminou sua participação com uma sugestão sobre como poderíamos representar o princípio do prazer e da realidade neste jogo. Em sua ideia os níveis de Macunaíma teriam duas fases: Princípio do Prazer (PP) e Princípio da Realidade (PR). Macunaíma começaria com cinco Níveis de PP e conforme fosse agindo segundo este princípio perderia estes Níveis. Para ele agir pelo PR precisaria zerar seus cinco níveis de PP, e então, conforme fosse agindo segundo o PR ganharia níveis neste princípio até chegar a cinco (Tabela 2).

Tabela 2 – Princípio do Prazer e Princípio da Realidade

Princípio do Prazer		Princípio da Realidade
5 >> 4 >> 3 >> 2 >> 1 >>	>> 0 >>	>> 1 >> 2 >> 3 >> 4 >> 5

O que significaria, em termos mecânicos, estar na zona do PP ou na zona do PR ainda não fora definido. Mas possivelmente alguns desafios poderiam ser ultrapassados apenas por um ou outro Princípio. Ou eles poderiam estar atrelados às Facetas que um jogador pode assumir.

No oitavo encontro estivemos presentes apenas eu e Isabella. Demos continuidade ao que foi discutido no anterior, e logo de início, encontramos dificuldade em seguir com a proposta original de apenas modificar as nomenclaturas e descrições das cartas de *Munchkin* preservando sua mecânica: vimos que algumas mecânicas precisariam sofrer algum tipo de alteração.

Começamos por tentar adaptar as cartas de Raça e Classe de *Munchkin* às facetas que atribuímos a Macunaíma, enquanto herói-síntese. Algumas facetas tinham uma equivalência aos efeitos das cartas relativamente intuitiva. Por exemplo, a carta de Classe “Mago” tem o seguinte efeito: “*Magia Voo*: Você pode descartar até 3 cartas quando estiver Fugindo; cada uma delas lhe dá um bônus de +1 para a Fuga”. Isabella não encontrou muita dificuldade em atribuir este efeito a faceta *Covarde*, a única coisa que precisou fazer foi atentar para o efeito da carta: “bônus de +1 para a Fuga” — fuga que é uma ação recorrente à faceta *Covarde*. A maior dificuldade neste processo foi abstrair o termo “*Magia Voo*”, compreender que ele é apenas um elemento narrativo, e que no nosso jogo poderia ser permutado por qualquer outro termo, ou mesmo omitido, para se adequar ao nosso tema.

Um segundo efeito desta mesma carta é descrito assim: “*Enfeitiçar*: Você pode descartar toda a sua mão para enfeitiçar um único monstro em vez de lutar contra ele. Descarte o Monstro e pegue o Tesouro dele, mas não ganhe Níveis.” Concordamos que este efeito não parecia

adequado a faceta *Covarde*, mas poderia se adequar a faceta *Malandro*. Restaria apenas alterar a justificativa narrativa: ao invés de “enfeitiçar” poderíamos usar “enganar”, “trapacear”, “ludibriar”, assim teríamos um mesmo efeito mecânico, mas uma narrativa diferente.

Com estes ajustes, uma única carta de Classe (Mago) no jogo original foi desmontada em duas cartas de Faceta/Caráter (Covarde e Malandro). Seguindo nossa discussão concordamos que tanto as cartas de classe como as cartas de Raça de *Munchkin* se converteriam nas cartas de Faceta. Precisávamos adaptar muitas cartas ainda.

Eu tentava a cada passo provocar Isabella a pensar estas adaptações. Mas a urgência do trabalho me deixava ansioso e as vezes eu acabava me precipitando, pois quando sentia que minhas provocações não a faziam conectar os elementos, eu acabava dando uma resposta a minhas próprias provocações. A reflexão sobre este processo, me levou a concluir que ela tinha o domínio dos rudimentos da linguagem literária, mas faltava dominar os rudimentos de uma ludonarrativa. Ela precisava primeiro aprender a despir a narrativa embutida que recobre a mecânica de *Munchkin*, para depois reconfigurá-la.

Ao final do encontro surgiram ideias para meia dúzia de cartas. Faltava ainda muito trabalho a ser realizado.

Algumas destas ideias foram discutidas remotamente, via *WhatsApp*. Uma ideia de carta que suscitou debates, foi a “Modernidade”, que seria representada por uma carta Desafio. Uns diziam que para enfrenta-la, não se poderia usar os itens de categoria *máquina*; outros defendiam que apenas os itens *máquina* teriam efeito sobre a Modernidade, ou ainda que para superá-la só seria possível através da carta *antropofagia*. O Professor Affonso concluiu dizendo que a modernidade neutralizaria as forças do Macunaíma, deixando-o atordoado; porém, em determinada circunstância, ele poderia ludibriar a Modernidade (como no capítulo X, quando ele fez o discurso dizendo que a constelação do Cruzeiro do Sul é o Pai do Mutum, e as pessoas ouvem e apoiam-no).

Receava não haver tempo hábil para todo trabalho que ainda nos restava. Portanto, no dia seguinte, junto ao Professor Affonso, achamos por bem agendar encontros extras. Através do grupo de *WhatsApp* tentamos conciliar as datas.

Eu, Professor Affonso e Renato comparecemos extraordinariamente numa terça-feira para adiantar o trabalho. Tínhamos planejado este encontro para desenvolver mais cartas, mas o que se sucedeu foi uma série de indagações sobre como se ganha o jogo, ou ainda o que significaria estar em um nível elevado para Macunaíma?

Relembramos as ideias do Professor Jorge quanto a ranquear os Princípios do Prazer e Realidade a fim de dar um sentido para o “ganhar níveis”. Mas chegamos à conclusão que esta mecânica retrataria uma ética que privilegiaria o princípio da realidade sobre o princípio do prazer. E esta, sem dúvida, não foi a proposta de Mário de Andrade.

Talvez a solução para isso poderia ser os Princípio do Prazer e Realidade caminharem paralelos e conflitando entre si, de modo que os jogadores teriam seus níveis divididos entre PP e PR. Pensamos que eles poderiam ser subtraídos ou mesmo somados para sobrepujar os desafios. Dependendo do desafio a ser sobrepujado poderia ser melhor ter mais níveis de PP ou de PR. Apesar das novas variáveis que esta ideia poderia trazer acabamos optando por ela.

Uma outra indagação que surgiu foi o que fazer caso a carta do Gigante Piaimã fosse sorteada logo no começo do jogo? E se a carta de Ci fosse aberta apenas no final? Quanto a isso concluímos que a narrativa do jogo não deveria mimetizar a narrativa literária segundo um ordem cronológica, o principal seria a narrativa transmitir uma temática. Por exemplo, em *Munchkin* o tema seria “uma sátira dos jogos de RPG do tipo *dungeon crawl*”, mas sem seguir uma linearidade narrativa fixa, cada jogo segue uma ordem de eventos diferente.

Frisamos os limites do nosso suporte narrativo, um singelo *card game*, e que portanto, muitos elementos da narrativa original seriam perdidos. Diante disso, voltamos a nossa ideia de nos mantermos fiéis a mecânica de *Munchkin*, mesmo sabendo que ela está longe de ser perfeita aos nosso propósitos.

Realmente, um Macunaíma que avançava de nível ao sobrepujar desafios almejando chegar ao nível dez, parecia fazer o Mário de Andrade se revirar em seu túmulo. Mas para evitar a dor de consciência, sugeri fazer como fez Macunaíma antes de entrar em São Paulo: deixarmos nossa consciência na Ilha de Marapatá, quando terminarmos o jogo, pegamos ela de volta.

No mesmo dia enviamos um e-mail relatando o resultado das discussões. Criamos ainda uma Planilha Compartilhada através do *Google Sheets* para todos colaborarem com o desenvolvimento das cartas do jogo.

No dia seguinte, me reuni no GEM com os integrantes da Frente de Trabalho. Tentamos adiantar algumas questões relativas ao desenvolvimento das cartas e verificamos o número de cartas, para cada uma de suas categorias no jogo original. E em seguida calculamos um valor reduzido e proporcional da quantidade de cartas para a nossa adaptação. Aproveitamos para pensar algumas cartas também.

3.4 O PENÚLTIMO ENCONTRO

Mais uma vez, apenas Isabella compareceu. Eu, ela e o Professor Affonso, ficamos na sala de informática preenchendo a planilha com as cartas. Foi um dia de muita concentração e trabalho.

Uma discussão pertinente que fizemos durante este dia de trabalho recaiu sobre a ação “brincar” e a maneira como ela foi retratada no jogo. Dividir os níveis de Macunaíma em Prazer e Realidade nos permitiu pensar a ação “brincar” a partir deste conceito. Portanto, haveriam cartas que permitiriam que o jogador/Macunaíma brincasse com cunhãs em jogo (Cartas de Cunhãs abertas). As cartas Brincar, portanto, tinham o seguinte efeito: “Se tiver uma cunhã em jogo descarte esta carta e ganhe um Nível de Princípio do Prazer”. Isabela manifestou seu incômodo com esta dinâmica, pois as personagens femininas não tinham qualquer poder de decisão sobre a carta Brincar.

Esta problematização levantada por Isabella nos fez refletir sobre a representação do sexo em *Macunaíma*, e em especial no que tange a mulher. Macunaíma não freia seus impulsos diante do prazer sexual. Isso é uma característica do personagem muito importante, inclusive responsável por diversas passagens determinantes para o enredo. Haja vista o terceiro capítulo durante o encontro com Ci, e o oitavo capítulo, referente ao encontro de Vei — a luxúria de Macunaíma ora o recompensa ora o pune. Vejamos:

No caso de Ci, Macunaíma “brinca” com ela desacordada após pelegarem. Como consequência, Ci, a Mãe do Mato, se apaixona pelo herói e o consagra Imperador do Mato-Virgem, faz um filho com ele e entrega-lhe, antes de subir aos céus, seu amuleto mágico, a muiraquitã. Por fim, a lascívia e estupro recompensaram-no: assim como recompensaram os portugueses colonizadores destas terras. O que suscitou-nos a interpretar este episódio como uma alegoria de que Macunaíma e a (id)entidade brasileira constitui-se tanto do colonizado como do colonizador, revelando mais um caso de *ambiguidade em cadeia* (SOUZA, 1979, p. 34).

No episódio de Vei, a Sol, o herói promete fidelidade a uma das filhas de Vei, mas rapidamente, quando se vê longe dos olhos delas, se rende a luxúria e “brinca” com uma portuguesa que por ali passava. Vei descobriu e guardou um rancor profundo de Macunaíma, o que será determinante para sua desgraça ao final da rapsódia. Neste caso a lascívia do personagem teve consequências trágicas.

Decidimos representar a ação “brincar” com base nas consequências que a ação tinha para o personagem sem perder de vista a relevância que a personagem feminina tinha para o enredo — criamos contrapartidas ao usa da carta Brincar. Por exemplo, na carta de Cunhã

Oropa França Baía há o seguinte efeito: “Descarte *Oropa França Baía* caso você brinque com outra cunhã e perca 1 Nível (PR)”. Cada carta de Cunhã teria um efeito diferente sobre aquele que usasse a carta Brincar sobre ela, de modo a fazer com que o nível ganho com esta carta tenha outras consequências.

O uso das cartas Brincar, portanto, oferecem sempre um benefício imediato — o ganho de um Nível (PP) — e uma consequência que sempre é prejudicial. A necessidade de enfatizar esta contrapartida.

Em reflexão posterior sobre esta decisão sentimos que a problemática apontada por Isabella não foi resolvida. Na ludomarrativa resultante vemos que é Macunaíma quem brinca com as mulheres e não o contrário, de modo que o jogo objetifica as personagens femininas. Na narrativa marioandradina, com exceção do estupro de Ci, as mulheres também “brincavam” com Macunaíma, o prazer era recíproco.

Ao final do dia, não conseguimos concluir toda a tarefa.

As planilhas com as cartas foram disponibilizadas do drive para que todos os participantes pudessem concluí-las remotamente. No entanto, os dias foram passando e não os via se movimentando o suficiente.

Então com a ajuda dos integrantes da frente de trabalho no GEM, desenvolvemos as cartas restantes. Fizemos grande parte deste trabalho remotamente, discutindo questões via *WhatsApp*. Não só criamos cartas novas como revisamos as outras cartas que já haviam sido criadas. Então pude reparar em algumas dificuldades que os participantes se encontravam ao criar uma carta de jogo.

Por exemplo, um dos itens que pode ser encontrado e usado pelos jogadores é o Cauim, que é uma bebida alcóolica indígena a base de mandioca. O efeito em jogo atribuído ao Cauim foi descrito assim: “dá coragem!”. A descrição “dá coragem!” é puramente narrativa, não é um efeito mecânico.

Traduzir um efeito narrativo em regras de jogo, pareceu ser a grande dificuldade encontrada por eles durante este processo. Pois este efeito precisa criar uma narrativa através das regras, precisa mudar o estado de jogo — mudar o estado do jogo enquanto sistema artificial. O Professor Geraldo Xexéo diz que “cada interação do jogador, ou cada movimento, jogada ou ação, deve mudar o estado desse sistema artificial que é o jogo. [...] Faz pouco sentido o jogo permitir uma ação que nada muda” (XEXÉO, 2017, p. 25). Esta dificuldade em criar efeitos mecânicos foi muito recorrente.

Um outro exemplo foi a carta de doença *Dengue*, que acompanha esta descrição: “Ele te pica e você fica de cama. Para ser curado, descarte um ou mais itens que somem 2 em bônus para conseguir ajuda”. Neste caso vemos uma tentativa de criar um efeito ludonarrativo. Pois, na rapsódia, Macunaíma para se curar das doenças acabava sempre recorrendo a ajuda de seus irmãos ou de suas amantes, descartar um item para conseguir ajuda, parecia ser uma forma de representar esta narrativa. Porém, “ele te pica e você fica de cama” é um efeito que não altera o estado de jogo. A carta dava instruções para o que fazer para se curar, mas e se o jogador não se curasse aconteceria o que? Ele fica de cama. Mas a carta não dizia o que significa ficar de cama em termos de jogo.

No GEM, eu e os outros integrantes da frente de trabalho criamos as cartas na planilha compartilhada e em seguida os protótipos destas cartas. Não havia ilustrações apenas as descrições de seus efeitos.

No último encontro o Professor Eduardo Coelho foi a nossa aula especialmente para participar da avaliação do jogo. Ele concordou em jogar o jogo e fazer uma crítica ao material. Compareceram à aula Isabella e Renato. Ao final do jogo, com a ajuda do Professor Eduardo Coelho fizemos as seguintes considerações:

Os Níveis divididos em Princípio do Prazer e Realidade pareciam ter poucas funções dentro do jogo. Eles interferiam em poder assumir um ou outro Caráter, ou ser efetivo sobre um ou outro desafio. Mas raramente precisavam ser levados em conta.

Às vezes morrer no jogo não tinha uma consequência desastrosa.

Poucas vezes alguém precisava realmente “Fugir”, o que tornava o “Caráter” *Covarde* pouco útil. Sugeriu-se que o *Covarde*, quando fugisse, recebesse recompensas (mais cartas, talvez).

Muitos itens davam poucos bônus e eram difíceis de se obter.

O professor gostou da ideia da carta de “Efeito” *Antropofagia* nas quais quando usadas os “Desafios” se tornavam “Aliados” e sugeriu produzir mais destas cartas (só havia uma em todo baralho), esta carta é uma forma de representar a ação de “virar” tão recorrente na obra.

As “Incompatibilidades” entre os “Caráteres” criaram uma dissonância ludonarrativa. No jogo, alguns “Caráteres” podem ser combinados, outros não. Por exemplo, a carta de “Caráter” *Herói* pode ser combinada ao *Infantil*, ao *Malandro*, entre outras, mas não pode ser combinada as cartas de “Caráter” *Covarde* ou *Preguiçoso*. O Professor Eduardo avaliou estas “Incompatibilidades” como, não só desnecessárias, como incongruentes com a essência de

Macunaíma, que é justamente sua ambiguidade e superposição de caracteres. Nas palavras do próprio Mário de Andrade:

Mas o fato de o livro não ter uma conexão lógica de psicologia não obriga propriamente... Isto é, conexão lógica de psicologia ele tem, quem não tem é Macunaíma e é justo nisso que está a lógica de Macunaíma: em não ter lógica. Não imagine que estou sofismando não. É fácil de provar que estabeleci bem dentro de todo o livro que Macunaíma é uma contradição de si mesmo. O caráter que demonstra num capítulo ele desfaz noutro.” (apud PROENÇA, 1987, p. 17)

Outros pontos salientados pelo Professor mas que ficaram sem uma solução foram a falta de representatividade dos animais e plantas, dos provérbios e da questão racial.

3.5 AVALIAÇÃO DO CURSO

Enquanto atividade do *Projeto Travessias: Palavra-Imagem*, pretendíamos, com este curso, formar sujeitos críticos, leitores de literatura e outras formas de expressão por meio de uma experiência de tradução intersemiótica, e de uma metodologia participativa pautada no trabalho como princípio educativo. Não tínhamos a aspiração de formar desenvolvedores de jogos, mas despertar o olhar crítico sobre este meio de expressão através de um diálogo com a Literatura almejando a tradução. E portanto esta avaliação busca apontar o quanto o curso se aproximou destas diretrizes. A avaliação foi feita com base nas observações que eu mesmo pude fazer ao longo do curso cotejadas pelos depoimentos fornecidos por Isabella e Renato no último dia.³⁵

Tentamos a todo momento horizontalizar as discussões ouvindo os participantes antes de expor nossas interpretações sobre a obra, respeitando suas impressões e quando necessário apresentando um contraponto fundamentado na crítica literária. Nosso objetivo com isso era promover dinâmicas que valorizassem a fala dos participantes de modo a construir um ambiente de trabalho que propiciava uma troca de ideias. O resultado disso pode ser observado no depoimento de Isabella:

Os professores estavam sempre atentos a ouvir o que a gente tinha para dizer, acatar ou não, dependendo da coerência com a proposta da tradução da obra para o jogo (depoimento de Isabella).

E também no de Renato:

³⁵ Estes depoimentos foram obtidos seguindo os seguintes procedimentos: entreguei aos dois uma folha com perguntas (Anexo x) e uma filmadora; lemos juntos as perguntas e tiramos qualquer dúvidas de interpretação das questões; saí da sala, deixando os dois sozinhos; eles se entrevistaram e gravaram seus depoimentos com a filmadora

Eu acho que uma diferença do método pedagógico que a gente teve aqui foi no sentido de quebrar um pouco do padrão pedagógico que a gente tem num curso tradicional de uma sala de aula: foi algo mais dinâmico, algo mais prático, algo mais descontraído. **Os professores não se colocavam numa hierarquia maior, eles ficavam muito em grupos-- duplas** com a gente-- que é o significado de um educador. Então eu acho que o que mais se diferenciou foi nesse sentido (depoimento de Renato)

A partir destes depoimentos podemos notar que nossas dinâmicas foram capazes de promover um espaço democrático e de construção coletiva do conhecimento, onde professores e alunos trabalhavam juntos como se pertencentes a um mesmo grupo, um coletivo de trabalho. A fala de Renato, inclusive, aponta para uma ausência de hierarquia entre professor e aluno. De fato evitávamos estas terminologias, nos relatórios dos encontros, que enviava para o grupo semanalmente, preferia o termo “participante” ao invés de “aluno”. Na fala de Isabella, aliás, ela hesita em nos chamar de “professores” interrompe sua fala e usa “tutores”.

Acho que a gente sempre trabalhou com a sinceridade também, ambos os participantes são bem sinceros, expõem o que estão pensando. Acho que em ideias ninguém ficou inibido porque houve uma troca, como eu já falei, dos **professores--** dos **tutores** do curso com os alunos (depoimento de Isabella).

Nunca nos definimos por um termo ou por outro, no entanto, assumíamos um papel de mediadores dos debates e coordenadores das ações. Estas eram apresentadas como propostas sujeitas a alterações, e não como imposições.

Outra questão ressaltada pelos dois que merece destaque foi a aproximação entre teoria e prática que o curso proporcionou. Para Renato esta abordagem foi fundamental para o dinamismo do curso, em suas palavras:

Todos os cursos deveriam ser assim: algo mais dinâmico, mais prático. Porque a gente teve a teoria, mas em todo momento a teoria seguiu junto com a prática (depoimento de Renato).

O nosso objetivo sempre foi instrumentalizar a teoria como ferramenta de trabalho de modo a proporcionar atividades mais dinâmicas, a fala de Renato sugere que as atividades atenderam a este propósito. Isabella parece concordar com Renato e desenvolve um pouco mais este respeito:

Eu acho que o fato de trabalhar muito com prática, não ser muita teoria-- claro que teve que passar alguns conceitos teóricos, porque, eu, por exemplo, não tenho muita afinidade com jogo. [...] Achei que tem tudo a ver com a proposta: que é jogo, que é algo mais prático, mais dinâmico. [...] Fugiu do tradicional, fugiu daquela coisa mais de quadro, de ficar ditando e tal. Foi bem prático mesmo, bem mão na massa (depoimento de Isabella).

Isabella compensou a falta de afinidade por jogos com seu interesse pela Literatura:

eu acredito que com a bagagem que eu já tenho, com todo o arcabouço (apesar de estar indo para o quarto período agora), mas eu adquiri uma carga bem significativa de referência teórica na Literatura... disciplinas que eu curso lá na Rural. (depoimento de Isabella).

Já Renato sentiu que contribuiu mais durante o processo de criação do jogo propriamente dito devido a sua experiência nesta área:

Acho que eu contribuí na parte da dinâmica, criação do jogo em si: a parte prática do jogo porque eu já tenho uma certa experiência nesta área de criação de jogo (depoimento de Renato).

No entanto, se sua frequência fosse um pouco mais constante, teria contribuído muito mais. A frequência e a evasão foram uma problemática que acompanhou todo o processo. Isabella faz suas considerações quanto a isso:

Eu entendo que alguns alunos não puderam vir em todos, mas isso atrapalhou o andamento do jogo em algumas linhas porque em alguns encontros por exemplo só eu comparecia de aluna-- de participante... eu acho que se todos pudessem contribuir mais com seus pensamentos com a sua leitura, com seu olhar... eu acho que isso ajudaria mais (depoimento de Isabella).

Apresentarei a seguir alguns dados para ilustrar a problematização exposta por Isabella. O curso teve quatorze inscritos, dos quais, seis deles nunca apareceram. Ao final do curso, apenas Isabella teve mais de 50% de frequência, dos dez encontros previstos, ela esteve presente em nove. Renato, Bryan, Marcos e Eduardo estiveram presentes em quatro dos dez encontros previstos (Renato foi o único que compareceu ao encontro extraordinário, totalizando cinco de onze encontros). As ausências prejudicaram tanto o produto como a pesquisa.

No primeiro caso, pelo motivo que a própria Isabella apontou, como apenas ela pôde contribuir regularmente, muitas vezes nós, os responsáveis pelo curso (o Professor Affonso e o GEM), assumimos tarefas que esperávamos serem partilhadas por outros participantes.

Em experiências anteriores, tanto no IPUFRJ quanto no GEM, um número significativo de projetos pedagógicos foram concluídos sem um produto finalizado. Isso não era encarado como uma falta grave porque partíamos do princípio de que em tais atividades “o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento” (BEMVINDO,

ALMEIDA e TURRINI, 2013, p. 19), ou seja, o processo pedagógico constitui-se não no produto em si, mas no trajeto percorrido pelo indivíduo a fim de construí-lo. Muito embora fosse notável o aprendizado resultante do trabalho ainda que inconcluso não podia-se ignorar o sentimento de frustração que a não concretização de um produto provocava em todos os envolvidos.

Ademais, não ter um produto ao final do curso seria injusto para com Isabella que se empenhou para estar todos os dias no lugar marcado, realizando as tarefas propostas e enfrentando suas dificuldades. Motivados pela frustração que isso poderia gerar tanto à ela quanto à nós, responsáveis pelo curso, decidimos atuar de modo mais enérgico na reta final a fim de concretizarmos o jogo. Portanto uma boa parte do conteúdo deste jogo, não foi desenvolvido durante os encontros pelos participantes, mas pelo GEM em momentos externos aos encontros e em caráter de urgência.

Portanto, as evasões e ausências interferiram no modo de produção do jogo, conseqüentemente no resultado do jogo, e além do mais comprometeu a eficácia desta pesquisa, pois resultou em um número pouco significativo de participantes concluintes para que se pudesse observar o significado da experiência sobre os educandos.

Contudo, resalto ainda, que não julgamos as evasões como decorrentes do desinteresse dos inscritos. Pelo contrário, em vários momentos, estes sugeriram que suas ações foram motivadas pelos desejos de construírem o jogo. Isso pode ser exemplificado pelas pesquisas iniciais realizadas por Miguel e no convite que este fez a turma durante o feriado prolongado; pela leitura do material suplementar que disponibilizamos feita por Isabella; ela ainda foi responsável pelo “garimpo” de quase metade da obra; pelo encontro extraordinário que Renato participou. Enfim, são atitudes que demonstram que o desafio proposto pelo curso conseguiu provocá-los e estimulá-los ao trabalho. Tudo isso nos leva a crer que as evasões ocorreram em virtude de outros fatores³⁶ como confessou Renato:

O dia do curso foi minha maior dificuldade, porque tudo que eu tinha marcado-- que marcava dia-- urgência-- era no dia do curso. [...] Eu mudaria o dia (depoimento de Renato).

Contudo, como já foi exposto na Avaliação Preliminar apresentada anteriormente, esta configuração vinha sendo anunciada desde o princípio devido ao formato do curso (por ser de

³⁶ A última participação de Miguel e seu amigo Eduardo se deu no sexto encontro. Dias depois fomos surpreendidos com a lamentável notícia do óbito de Eduardo.

extensão, facultativo e durante a semana). Antevendo este possível desfecho, desde novembro eu já vinha me articulando para emplacar uma segunda edição.

4 SISTEMATIZAÇÃO: *GAME DESIGN E MACUNAÍMA* (2ª EDIÇÃO)

A segunda edição teve uma estrutura muito semelhante a predecessora. No entanto se diferenciou desta por determinados aspectos, a saber: local, carga horária, duração, período, responsáveis, divulgação, parceria, ausência de convidados, e uma nova etapa na pré-produção: uma pesquisa quanto a preferência do público. E, portanto, antes de iniciarmos a discorrer sobre o andamento deste curso, atentaremos para estas alterações.

Enquanto relatava no GEM os entraves encontrados no IFRJ, relativos às ausências e evasões, e os problemas que isso poderia trazer para minha pesquisa, começou-se a se engendrar esta nova edição. Pensamos em um curso de férias como forma de superar esta problemática. Ainda inseguros quanto a adesão do público a um curso de férias tentamos investigar o interesse através de um formulário divulgado através redes sociais. Neste formulário apresentamos a proposta do curso e possibilidades de dias e horários variados, questionamos ainda idade escolaridade e o interesse no curso. Obtivemos um total de 36 respostas, nas quais foi observado um real interesse pela proposta do curso e dados suficientes para escolhermos um formato:³⁷

- *Carga horária:* 40h
- *Pré-requisitos:* leitura da obra *Macunaíma*, de Mário de Andrade
- *Período do curso:* 22/01/18 a 02/02/18
- *Dias e horários:* de segunda à sexta-feira de 9h às 13h
- *Local:* Laboratório do GEM

Optamos por um formato de curso matutino de 40 horas distribuídas ao longo de duas semanas, de segunda a sexta-feira no final de janeiro. Preparamos um novo cartaz de divulgação (ver anexo 1) e no final de dezembro lançamos nas redes sociais. Como resultado deste planejamento, na primeira semana de janeiro obtivemos 42 inscritos, o triplo da edição anterior.

Devido a urgência em se propor este novo curso acabamos optando por localizá-lo no laboratório do GEM. Dois integrantes do Laboratório GDP se envolveram com o nosso curso, auxiliando na reelaboração do planejamento do curso e na sua própria execução.

Quanto ao planejamento, o formato do curso exigiu algumas novas considerações. A partir do resultado da pesquisa de público obtida através do formulário eletrônico pudemos fazer um levantamento do perfil dos interessados. Sendo assim, montamos um planejamento contando com participantes que já tivessem lido o livro, pois a partir daquele formulário, mais

³⁷ O formulário com suas questões, respostas e gráficos encontram-se no Anexo 5.

de 15% já haviam lido a obra e 50% puderam se comprometer a ler até o começo do curso. Além disso pode-se perceber um grande número de interessados com um repertório lúdico mais amplo do que o encontrado na edição anterior. Diante disso, assim que confirmava as inscrições por e-mail, encaminhava o *drive* da pasta do curso, incluindo um e-livro de *Macuaníma* com as instruções de que a leitura deveria ser realizada até o início do curso.

O planejamento para este curso foi bem mais fluido que o anterior. Reservamos os três primeiros dias para a interpretação da obra enquanto apresentávamos alguns conceitos de Ludologia. E sobre estes aspectos merece destaque a opção por nos afastamos um pouco da Tétrade Elementar (SCHELL, 2008), esta decisão se justifica por considerarmos que a nível de protótipo os elementos *Estética e Tecnologia* tem pouco espaço para criação. Pois dificilmente teríamos tempo para trabalhar a identidade visual do jogo, ou variar o nosso suporte, estando limitado a basicamente cartas e dados. De modo que a produção concentraria-se em torno dos elementos *Mecânica e História*. Neste sentido trazer para debate os conceitos de narrativas embutidas e emergentes (SALEN e ZIMMERMAN, 2012) e ludonarrativas (BETTOCCHI e KLIMICK), pareceu uma escolha mais adequada, pois conversam mais diretamente da interação entre estes dois elementos.

Durante este capítulo foram intercaladas algumas descrições com fragmentos de relatos dados pelos participantes ao final do curso. Os depoimentos são avaliações do processo colhidos de duas formas: (1) através da transcrição de uma gravação obtida através de um grupo focal com oito participantes além de todos os responsáveis pelo curso; e (2) um relatório por escrito enviado por e-mail anonimamente.

A conversa em Grupo Focal foi orientada por algumas das questões apresentadas nos relatórios. O nosso objetivo com isso foi fazer uma reflexão coletiva sobre o processo inicialmente para que amadurecessem suas ideias antes de formularem seus respectivos relatórios de avaliação. As questões que orientaram o grupo focal e o Relatório de Avaliação encontram-se nos Anexos 8 e 9.

4.1 PRIMEIRA ETAPA

O Laboratório do GEM é uma sala espaçosa com uma mesa redonda grande no centro rodeada por cinco mesas retangulares com computadores. Não comportaria os 42 inscritos, mas não esperávamos que todos comparecessem. E, de fato, apenas 11 dos inscritos estiveram presentes, um público bastante diversificado: Benâncio e Fernando (educadores); Camila, Diana e Guilherme (estudantes de Desenho Industrial, este último profissional em uma editora

de jogos); Mateus e Enzo (engenheiros, o segundo cursando a pós-graduação em engenharia); João Vitor (estudante de jogos digitais); Lucas (professor de artes visuais); Lara (estudante de pós-graduação em Literatura); e Anita (professora de Filosofia do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ) — também do CEFET/RJ havia outro professor de Filosofia que se declarou ouvinte, pois só teria disponibilidade de frequentar o primeiro encontro. Dentre os responsáveis pelo curso, além de mim, encontravam-se Jeferson e Estevan, representando o GEM, e Igor e Tomaz (representando o GDP). Pelas respostas do formulário já esperávamos um público composto por universitários e professores, mas ficamos surpresos pela ausência completa de estudantes secundaristas e de haver apenas uma oriunda da Faculdade de Letras³⁸.

Exceto Fernando e Mateus, que por motivos de força maior precisaram se ausentar nos últimos quatro dias do curso, não identificamos evasão neste curso, ou seja, todos estes participantes supracitados permaneceram até o final (exceto o ouvinte que agiu como declarado). Em apenas um encontro tivemos menos de sete participantes no laboratório — excluindo os responsáveis que somavam sempre dois no mínimo.

Para comportar todos os dezessete, sentamos ao redor da mesa de um modo um tanto amontoado e iniciamos uma conversa informal. Inicialmente apresentamos o GEM e o GDP e o *Travessias*. Falei da minha pesquisa, da proposta do curso e da experiência no IFRJ. Este diálogo seguiu conforme a edição anterior, caminhando em direção aquela conversa “ensaiada”, já descrita, sobre as brincadeiras de pique.

João Vitor, devido a sua experiência em desenvolvimento de jogos e Ludologia, percebeu o rumo que a conversa estava levando e preferiu se abster a fim de permitir que os outros participantes se colocassem. Nosso diálogo seguiu problematizando as narrativas embutidas e emergentes presentes nos jogos de pique. A participação foi generalizada e inflamada, onde buscavam referenciar jogos de sua memória de modo a compartilhar experiências.³⁹

Durante este diálogo ficou bastante claro que mais da metade dos participantes possuía um vasto repertório lúdico, inclusive relativos aos jogos de tabuleiros modernos — apenas quatro deles se mostraram alheios ao atual cenário dos jogos analógicos.

³⁸ A idade dos participantes não foi especificada, mas giravam em torno de 20 e 40 anos.

³⁹ O “roteiro” desta conversa encontra-se no Anexo 6.

Já neste primeiro encontro provocamos a primeira conversa sobre *Macunaíma*. A ampla maioria leu a obra e participou da conversa. Esta primeira conversa recaiu, como esperado, em um julgamento moral do personagem — o surpreendente foi como transbordou para o próprio Mário de Andrade.

Eu já tinha acompanhado de perto bastante sobre o livro ao estudar a ideia de cultura brasileira e antropofagia. As discussões postas sobre o livro já faziam parte do meu universo (embora tenha sido a primeira vez que vi alguém chamar o Mário de Andrade de racista numa discussão sobre o livro) (Relatório de Avaliação III).

Neste ponto vale destacar que o grupo é bastante participativo, com algumas exceções todos tentaram se colocar, preferi me abster em dar opiniões deixando que os próprios participantes divergissem quanto a tais questionamentos.

A posição do Thiago mais como um mediador da discussão e orientador do que como professor foi essencial para a aproximação dos alunos nos primeiros dias. A liberdade da conversa e troca de ideias (mesmo que um pouco difusa ou fora do tema por vezes) ajudou o grupo a se conhecer e facilitou posteriormente aos grupos trabalharem em equipes. (Relatório de Avaliação IV)

Esta conversa, ainda que por vezes pudesse perder o foco, serviu para que eles expusessem seus olhares sobre a obra — para aqueles que estavam conhecendo-a pela primeira vez, um olhar ainda apaixonado e pautado no senso comum. Nosso objetivo foi evidenciá-lo, mas almejando sua superação num segundo encontro, ao colocá-los em contato com a crítica literária. Para tanto, foi sugerida para o dia seguinte a leitura de “Uma chave de leitura para *Macunaíma*”, um recorte do que foi apresentado em na seção 2.2.2 deste trabalho, o texto foi disponibilizado no mesmo *drive* compartilhado com o grupo do IFRJ.

Ao final do encontro foi organizado um lanche coletivo para o dia seguinte e a promessa de partidas de jogos de tabuleiro moderno na parte da tarde para propiciar uma vivência aos participantes com menos traquejo de jogos. Aliás, por todos os dias que se seguiram houveram café e quitutes para o grupo deliciar-se no laboratório, de modo que isso dispensou o intervalo que seria necessário no metade do encontro.

No dia seguinte, iniciamos as atividades convidando os participantes a falarem de jogos que eles conhecem para problematizarmos as suas narrativas embutidas e emergentes a fim de aprofundarmos o debate iniciado no encontro anterior. O entusiasmo de alguns era notável ao falarem de suas paixões, os jogos. De modo que foi difícil reestabelecer o foco da discussão

quando o debate fugia da análise proposta e permanecia sobre a descrição de um mesmo jogo por muito tempo.

[...] muitas vezes nos vimos preso entre o princípio do prazer — ao conhecer novos jogos e novas discussões — e o princípio da realidade, com a continuidade do curso (Relatório de Avaliação III).

Tão difícil quanto foi provocar a se colocarem aqueles que não tinham o mesmo apreço por jogos ou um repertório lúdico tão abrangente e, por conseguinte, sentiram dificuldade de assumir uma posição mais ativa na conversa.

Avalio o meu processo de forma que eu poderia ter contribuído mais, no entanto, não pude fazer isso porque me senti na primeira semana um pouco perdida já que não sabia nada a respeito de criação de jogos. [...] Minha proposta foi observar aqueles que já sabiam bastante sobre a linguagem de jogos e aprender e absorver ao máximo o conhecimento através da aprendizagem de fazer na prática o processo (Relatório de Avaliação VIII)

Já na segunda parte de nosso encontro exibimos o vídeo (Macunaíma e o Enigma do Herói às Avessas, 2016) para em seguida retornar ao debate sobre a obra. Nosso plano para este momento era focar num debate apenas acerca da obra. No entanto logo após a exibição suas mentes borbulhavam com ideias de mecânicas para um jogo. Como diz a frase de George Scialabba, erroneamente atribuída a Einstein, “a criatividade seria a inteligência se divertindo”. E era o que observava. O acesso a crítica literária nas palavras de Wisnik que tinham acabado de conhecer, abriu uma nova visão da obra, eles começavam a superar a visão apaixonada. Estavam eufóricos, suas falas se atropelavam. Eles faziam conexões, relacionavam suas novas interpretações sobre a obra com dinâmicas de jogos de suas memórias, estavam usando suas inteligências, sendo criativos e divertiam-se com isso.

Ler a obra sem acompanhamento é um tanto confuso. Cria-se uma visão limitada da narrativa. As discussões sobre a leitura e os diversos pontos de vistas sobre os eventos apresentados no livro foram bastante enriquecedoras, e ajudaram não apenas a entender diversos detalhes da obra, mas também a perceber como ainda existem possibilidades de aprofundamento em vários de seus aspectos (Relatório de Avaliação V).

Como ela [a obra] foi o ponto de partida para a produção de jogos, o contato com as interpretações oriundas da crítica literária e as discussões em grupo promoveram um aprofundamento na leitura de *Macunaíma* (Relatório de Avaliação I).

[...] se debruçar sobre ele [o livro] de modo a extrair significados para que, com isso, os traduzíssemos para um jogo certamente lançou uma luz ímpar sobre ela [a obra].

Jamais pensaria sobre a obra como o faço agora se não fosse essa reflexão — importante frisar — guiada. Certamente, no meu entender, não seria tão profunda se o curso fosse somente uma análise literária. (Relatório de Avaliação II).

O processo de tradução necessita do conhecimento tanto de literatura como de jogos, além de despertar o aprofundamento em ambas as linguagens. A criação de um jogo baseado em *Macunaíma* não seria possível sem o estudo da obra, discussões e análises, gerando em todo o processo diversos conhecimentos que se conectaram através da prática do processo de *game design* (Relatório de Avaliação V).

O processo de “traduzir” uma obra para qualquer outro meio que seja *sempre* vai acarretar em um interesse e aprofundamento maior na análise do que a leitura tradicional (Relatório de Avaliação IV).

Este último depoimento parece fazer uma generalização precipitada quanto a tal processo de tradução *sempre* acarretar em um interesse, mas se considerarmos que tal afirmação se refere a sua própria experiência, bem como os depoimentos anteriores, podemos perceber o quanto este processo foi importante para despertar o interesse pela obra e a possibilidade de instrumentalizar a crítica literária como ferramenta ao *design* do nosso jogo.

Não conseguimos promover uma mudança de foco do debate para a discussão da obra propriamente dita. Preferi deixá-los livres em seus processos criativos até o final do encontro, que estava no fim, diga-se de passagem, para redirecionarmos o foco da discussão sobre a obra no dia seguinte.

Iniciamos o terceiro encontro dando continuidade ao debate do dia anterior. Desta vez assumi uma postura mais ativa na conversa buscando apresentar contrapontos as interpretações de alguns participantes. No entanto o processo avaliativo detectou algumas contradições neste sentido:

Talvez um papel de mediador mais provocador, lançando mais dúvidas do que aprovando soluções, mas não vejo a ausência dessa postura como um erro (Relatório de Avaliação III).

Destaco a seguir alguns dos pontos que foram levantados: (1) *Macunaíma* seria um herói, um vilão ou a figura do *trickster*?; (2) assim como alguns romances (*Senhor dos Anéis*, *Guerra dos Tronos*, entre outros *best-sellers* de fantasia) o cenário é um personagem, mas, diferente destes romances, Mário de Andrade não contextualiza ou explica os elementos, causando um estranhamento proposital; (3) o estranhamento também se dá pelo uso da linguagem oral; (4) está tudo conectado: as constantes metamorfoses — uma coisa “vira” outra — seriam um reflexo do animismo característico das culturas indígenas; (5) fugas; (6) qual o

objetivo de Macunaíma? Este último questionamento surgiu da inquietação de participantes mais experientes em *game design*:

acho que eu comentei bastante também que na tradução da obra mesmo, eu achei *Macunaíma* complicado porque ele [é] bem caracterizado por esta falta de foco e esta falta de objetivo que fica-- que cria esta dificuldade para a tradução para o jogo de tabuleiro-- que você precisa dar um objetivo para o jogador (grupo focal).

Esta foi uma das mais angustiantes dúvidas que nos abateu durante as duas edições do curso. E inclusive foi motivo de *redesign* durante o desenvolvimento do nosso “*Munchkin Macunaíma*” como relatado no capítulo anterior. Seguem algumas ideias de mecânicas e dinâmicas que se sucederam após nossa interpretação coletiva: um jogo narrativo, interpretativo que vise uma contação de histórias; um jogo onde os jogadores optem por trapacear; ou um jogo com objetivos variáveis.

Devido à falta de repertório de alguns, nem todos conseguiram participar ativamente neste momento. Por vezes, a exposição de uma ideia precisava ser melhor explicada especialmente para eles: esclarecer o jogo e suas mecânicas. Este desnivelamento dos participantes levou a alguns assumirem uma postura mais passiva, como fica evidenciado nesta fala:

Teve um momento que eu me permiti somente observar como faz do que dar muitos palpites. A parte que eu me sentia seguro, que era compreender a obra, como transformar isso [em] temática para o jogo, eu palpitei mais. Mas a parte da mecânica realmente me faltou. [...] Essa parte então da mecânica foi a pior coisa pra mim (grupo focal)

Ao mesmo tempo, ainda que não participassem ativamente do debate, “somente observar” não os privou do processo de aprendizagem, como observamos neste relato:

A falta de familiaridade com jogos (não apenas a vivência, mas também do ponto de vista de *game design*) foi um grande obstáculo, mas que também foi onde aconteceu um bom aprendizado. Com essa falta de conhecimento, a contribuição para o processo foi bastante limitada. O processo de pensar na tradução da obra para um jogo foi bem mais difícil do que parecia. Agora [concluído o curso], com uma visão bastante diferente sobre os temas abordados, eu poderia contribuir bem mais para o processo, mas vejo que isso mostra como pude aprender bastante no processo (Relatório de Avaliação V).

No quarto encontro, motivado por este problema, Guilherme, que possuía bastante experiência em jogos, levou dois exemplares de jogos para o laboratório a fim de exemplificar algumas mecânicas mencionadas no dia anterior: *Sim, Mestre das Trevas!* e *Por Favor, Não*

Corte Minha Cabeça! Começamos as atividades deste dia conhecendo estes jogos. Este último é um jogo bem rápido e foram jogadas duas partidas enquanto o restante da turma não chegava. Tal jogo já havia sido sugerido no LUDS como uma opção de dinâmica para representar as fugas de Macunaíma.

Depois jogamos *Sim, Mestre das Trevas!*, um exemplo de jogo narrativo onde os jogadores contam causos usando cartas. Este jogo acabou servindo de inspiração inicial para um dos jogos que foram desenvolvidos neste curso. A iniciativa de Guilherme foi muito promissora, tanto que muitas sugestões feitas durante a avaliação apontam para uma abordagem semelhante em edições futuras de um novo curso.

Este encontro foi reservado para iniciarmos o processo de ideação, portanto, pautados pelas discussões da obra realizadas nos encontros anteriores, os provocamos a pensar sobre qual seria a experiência essencial que nosso jogo deveria transmitir, e como um jogo poderia fazer isso — o que não foi uma tarefa fácil, como pode-se constatar por esta fala:

O mais difícil pra mim foi tentar achar o que seria o foco da experiência que a gente queria transmitir com o jogo, não só mecanicamente: *Macunaíma* é uma obra muito rica (depoimento grupo focal).

Os procedimentos para se alcançar o foco da experiência foram realizados da seguinte forma: escrevemos num quadro branco as palavras-chave sobre nossa interpretação. E então fomos nos questionando quais mecânicas poderiam provocar experiência análoga. Em volta da mesa redonda do laboratório, os participantes expunham suas ideias para o grupo. Havíamos planejado dividir o grupo para isso, no entanto, a imersão provocada pela discussão no coletivo foi tamanha que novamente nos sentimos na obrigação de rever o planejamento.

Foi válida a discussão com a totalidade do grupo, as ideias eram apresentadas para um coletivo formado por dez indivíduos e enquanto eram apresentadas, como ainda estavam em processo de formulação, resultavam em apresentações confusas. Atropelavam-se não só pelas interrupções alheias, mas inclusive por si mesmos, pois estavam tendo ideias sobre as suas ideias no momento em que as expunham.

Segundo o *Design Sprint* a divisão em grupos menores provocaria um ambiente mais organizado de ideação, para em seguida o coletivo se reunir e apresentar as ideias desenvolvidas de modo mais sistematizado. Este tipo de abordagem em grupos menores para processos criativos era muito comum no IPUFRJ e em oficinas de longa duração do GEM, e costumava trazer resultados satisfatórios.

Cada um tem sua forma de produzir e muitas vezes eu questiona o meu lugar naquele processo “quem sou eu para dizer como eles devem produzir?”. Eu era o mediador do processo, meu papel era organizar a produção de modo a promover um ambiente propício para o trabalho e a educação. E naquele momento o grupo não estava organizado adequadamente e acabei por me omitir.

A metodologia às vezes tinha muito mais de Macunaíma do que muitas das propostas de jogos apresentadas (Relatório de Avaliação III).

Esta avaliação do curso feita por um participante resume bem seu andamento em alguns momentos e aponta para a dificuldade que expus sobre direcionar o processo criativo do coletivo. A dificuldade de mediar este processo foi identificada em outras observações:

Eu acredito, muito por ter uma formação de exatas, que faltou um pouco de estrutura para se manter [as discussões] nos tópicos abordado. Vejo essa falta em muitos cursos de humanas que fiz (Relatório de Avaliação VI)

A figura do professor como mediador do processo contribuiu para a participação dos envolvidos e para uma discussão não engessada, embora por vezes algumas discussões importantes se perdessem e fossem difícil de serem retomadas (Relatório de Avaliação I).

O professor mediu o quanto pode de sua melhor maneira. Mudar temos que sempre algo em nós. Mas também depende do andamento do grupo. Talvez o que faltou foi um pouco mais de tempo (Relatório de Avaliação VIII).

Gostei da metodologia adotada no curso, que privilegiou o debate e a análise, e o papel do professor como “timoneiro” nesse processo fora fundamental. Faria apenas a sugestão de, para as próximas vezes, ele adotar o que acabou acontecendo com nossa turma de forma menos proposital, que é o fato de termos uma discussão geral, entre todos os alunos, sobre possíveis mecânicas de jogo a serem usadas para a tradução literária-lúdica, para somente depois dividir a turma em grupos que se focariam em projetos específicos (Relatório de Avaliação II).

Curioso ver que o que considerei uma falha no percurso, este último relato observa como positivo. De fato, muitas ideias surgiram a partir daquela discussão, mas sua desorganização dificultou a sistematização das ideias levantadas para que o próprio grupo se guiasse depois. E pude perceber ainda que ela foi protagonizada pelos participantes com mais experiência que, mesmo estando em minoria neste dia, tomaram as rédeas do debate e muitas vezes se atropelaram na ânsia de compartilhar suas ideias.

Após este encontro, Tomaz e Igor convidaram os participantes a conhecerem alguns jogos no laboratório do GDP. Lucas foi único participante com disponibilidade. Jogamos uma partida de *Lendas de Andor*, um jogo de tabuleiros e dados com uma narrativa embutida dividida em atos. Jogamos o primeiro ato.

Assim como *Senhor do Anéis: Card Game*, pareceu um exemplo interessante de ludonarrativa dividida em atos. Ao final do dia, Lucas conheceu três jogos novos, ele era um dos que não possuíam um repertório lúdico muito vasto e estava se esforçando para ampliá-lo.

Por isso que eu achava interessante a gente ficar depois jogando alguma coisa, porque eu via como funcionava a mecânica de alguns jogos (Grupo Focal).

No quinto dia apresentamos o “*Munchkin Macunaíma*”. Fizemos uma avaliação coletiva e questões semelhantes às encontradas na primeira avaliação do jogo foram expostas.

Em seguida, eles se dividiram em grupos menores que seguiriam juntos até o final do curso, cada grupo desenvolvendo um jogo diferente. Convidamos, a quem interessasse, a aprimorar o jogo do “*Munchkin Macunaíma*”, a partir das considerações que fizemos. Mas eles se sentiram mais desafiados a iniciar uma jornada original.

Aquilo que já havia se iniciado no coletivo de maneira desorganizada, seguiu mais focado nos grupos menores onde tentavam encontrar um consenso sobre qual experiência essencial gostariam de transmitir com o jogo e como as mecânicas poderiam fazer isso. Pedimos que escrevessem um pequeno parágrafo sintetizando estas primeiras ideias, que viriam a ser o argumento do jogo.

4.1.1 Avaliação preliminar

Ao final deste dia fizemos uma avaliação preliminar e coletiva do curso. Era sexta-feira, o quinto dia e apenas Fernando faltou. O que foi encarado pelo grupo como um interesse geral pela proposta do curso.

Por isso que eu também achei fundamental a proposta do curso, por isso que eu entrei de cabeça assim que eu soube que foi anunciado. [...] Ficou muito claro, por exemplo, que a gente queria não simplesmente pegar um jogo de tabuleiro que já existe e botar por cima dele o tema *Macunaíma*. “Vai ser o ‘Dominó do *Macunaíma*’”. A gente teve claro desde o começo que a gente ia traduzir a obra pelas mecânicas do jogo. Fazer as mecânicas do jogo serem uma linguagem que contaria a obra, assim como o cinema fez uma adaptação da obra literária. Isso eu achei sensacional (Grupo Focal).

Atribuíram este interesse também ao desafio que a tradução impôs. Aqueles com menor vivência lúdica confessaram precisar sair da “zona de conforto” e se debruçar sobre os jogos. Os que não tinham muito contato com Literatura — e *Macunaíma*, em especial — disseram o mesmo. Avaliaram como positiva a diversidade dos participantes, oriundos de áreas diferentes.

E achei riquíssima as discussões que a gente fez aqui. Uma coisa que eu achei interessante: teve um equilíbrio muito legal. Tinha pessoas que já conheciam jogo de tabuleiro, mecânicas de jogo de tabuleiro e a galera que está entrando em contato agora, e achei que isso enriqueceu bastante (Grupo Focal)

É. Sair da zona de conforto do *game design*. E trouxe também [a percepção] que a gente não teria se estivesse só num grupo fechado de *game design*. Tão importante pro pessoal que não é de *board [game]* ter essa inserção da galera da literatura pra observar a obra com novas lentes (Grupo Focal).

Esta avaliação inicial indicava que nossa abordagem foi desafiante o suficiente para engajar os participantes na atividade:

O *game* por si só já tem o aspecto da imersão, a gente joga, a gente é o personagem e tal, mas essa imersão de estar desenvolvendo algo baseado na obra foi a primeira vez que eu tive (grupo focal).

As condições para a desenvolvimento da Atividade de aprendizagem estavam estabelecidas: eles tinham um objeto, um desejo, um objetivo, uma motivação (LIBÂNEO, 2004) e um desafio à altura de suas capacidades. Restava saber que aprendizado a Atividade estava proporcionando a eles.

4.2 A SEGUNDA ETAPA

Para esta segunda etapa o coletivo já se encontrava dividido em grupos. Cada um desenvolvendo um jogo diferente. E, sendo assim, abandonei a descrição pautada pela ordem cronológica dos acontecimentos como foi apresentada até aqui, optando por dividir esta seção a partir dos quatro grupos formados. Ou seja, cada subseção descreve o processo de desenvolvimento de um dos quatro jogos produzidos.

4.2.1 Macunaíma não é um herói!

Este grupo foi formado por João Vitor, Diana e Camila. Todos os três possuíam um repertório lúdico vasto e protagonizaram alguns dos debates propostos na semana anterior sobre jogos e narrativa, onde compartilharam suas experiências com diferentes jogos a fim de ilustrar determinados grupos de mecânicas ou modalidades de jogos diferentes. Este *know-how* que eles traziam os deram uma boa referências para seu processo criativo além de elevar o grau de exigência que tinham sobre seu próprio trabalho.

Diana e Camila durante nossos debates sobre a obra relataram enfaticamente a impressão negativa que tiveram sobre o personagem, o que causou uma enorme dificuldade de

identificação com o herói. Mas confessaram que o processo de trabalho as levou a enxergar a obra com outros olhos. Mas Camila em alguns momentos até chegou a ver a obra positivamente, ela descreve este processo da seguinte forma:

[...] Pensei “gente, para trabalhar isso, eu tenho que achar algo que eu goste” então eu realmente tive que pegar e destrinchar e pegar estas coisas, e coisas que seriam interessantes num jogo, não só num jogo, mas para qualquer um que fosse escrever uma obra de fantasia nacional (por exemplo, aquela questão da forma como ele lida com o folclore), todas aquelas questões que eu já pontuei em outro momento. Mas enfim, foram justamente essas que eu usei como base na hora de começar a pensar em ideias pro jogo e realmente foi uma coisa que me permitiu ver a obra de uma outra forma e também no caso aprender alguma coisa com isso (grupo focal).

Diana demonstrou uma abordagem diferente:

Eu já fiz um outro caminho. “O que é que tem de menos *escroto*? E se é muito *escroto* e tem que estar no jogo, como é que eu vou fazer para botar na cabeça do jogador que isso é *escroto*? Para ele ver que isso não é legal? Como?” (grupo focal)

Em nossos debates sobre a obra apresentamos contrapontos a esta visão maniqueísta do personagem que, diga-se de passagem, foi recorrente, pois já fora identificada na edição anterior do curso. No entanto o grupo preferiu manter-se fiel a suas convicções e representar o Macunaíma como uma criatura vil:

Macunaíma não é um cara legal. Não fique idolatrando ele. Ele não é um herói. As coisas que ele faz não são boas. Esta é a mensagem que ficou bem clara no jogo (grupo focal).

Não era o meu papel impor uma visão da obra, mas apresentar um material que pudesse servir de base para a fundamentação de seu argumento — a experiência essencial que o jogo deveria transmitir. Quando me apresentaram seu argumento e primeiros esboços de mecânica, entrevi seu jogo se encaminhando para a visão do personagem como um trapaceiro. Então apresentei para o grupo o artigo *Princípios do prazer e da realidade no trickster Macunaíma* de Renato Amado Barreto (2016) onde o autor defende a tese, já mencionada na seção 2.2.2 de que Macunaíma é um *trickster* de ciclo incompleto, a fim de melhor fundamentar o argumento do grupo.

Portanto, segue a seguir a proposta de jogo do grupo:

A proposta minha e de meu grupo se tratou de um jogo de tabuleiro mais “linear”, privilegiando um pouco mais a narrativa do livro. Nele, os jogadores são os personagens secundários da obra, como Jiguê e Maanape, enquanto o titular Macunaíma é um “personagem não-jogável”. O objetivo do jogo é percorrer uma série

de “encontros” ou “desafios”, que correspondem mais ou menos aos capítulos do livro, auxiliando Macunaíma a superar os obstáculos até chegar ao fim do tabuleiro. Porém, Macunaíma está o tempo todo tentando atrapalhar os jogadores, pregando-lhes peças ou mesmo se rendendo à preguiça — o que faz o jogador da vez perder toda sua jogada (Relatório de Avaliação II).

Tratou-se portanto de um jogo colaborativo onde Macunaíma assume neste jogo um papel de trapaceiro que atrapalha os jogadores por preguiça ou pelo simples prazer de fazê-lo. Quando questionados como o seu próprio jogo conseguiu transmitir a experiência essencial proposta, o grupo explicou:

Acho que sim porque o Macunaíma não é um herói, e ele no nosso protótipo-- está mais do que claro ali que ele não é um herói. Ele atrapalha você o tempo todo: você está com uma jogada perfeita na cabeça, você tira a carta do desgraçado e já era tudo. Isso fora as outras cartas que a gente vai botar para complementar que vão fazer outras coisas também com ações dele durante a história (Grupo Focal).

obviamente ninguém é neutro, todo mundo tem uma leitura específica, eu não concordo muito com a leitura que vocês [os outros integrantes do grupo] fazem do Macunaíma, mas eu entendo a origem, e a gente assumiu essa visão. E a gente conseguiu traduzir a *filhadaputagem*, não porque a gente está dizendo num bloco de texto embutido “o Macunaíma é um canalha, é um cara sem caráter”, não: a gente está mostrando. Porque no jogo a gente precisa fazer ele fugir do currupira, a gente quer que ele fuja do currupira, está fazendo um esforço para ele fugir, está consumindo recursos, está fazendo um planejamento, quando a gente vai ver, “ai que preguiça!” e tudo que a gente fez “foi por água a baixo”. Ou então ele vai lá, arma pra cima da gente, a gente perde toda a nossa mão de cartas, todos os recursos que a gente tinha acumulado para ajudar ele, e ele faz a gente perder, porque ele é assim, porque ele resolveu fazer uma traquinagem com a gente. Então, a gente não está lendo sobre isso, a gente está vivendo isso, porque a gente traduziu isso pro *gameplay*, pro jogo: isto é uma coisa absolutamente sensacional! (Grupo Focal).

Como vimos, a interpretação do personagem não foi uma unanimidade dentro do grupo, no entanto, isso não impediu o trabalho em equipe. Ainda no grupo focal, quando um outro participante da dinâmica criticou a interpretação deste grupo, eles argumentaram que um herói ou mesmo um

anti-herói geralmente tem um tipo de aprendizado, alguma coisa, qualquer coisa que aprofunde ele. Macunaíma não (Grupo Focal).

Não é possível afirmar se a leitura do artigo de Barreto e sua concepção de Macunaíma como um *trickster* pôde contribuir para a fundamentação do jogo deste grupo. Mas sua argumentação toca nesta incompletude do personagem em contraponto ao arquétipo do *trickster* que sintetiza aqueles heróis primitivos que “no início [de seus ciclos] são tomados pela inconsciência e guiados por luxúria e fome incontroláveis [e] só vêm a atingir o equilíbrio

quando passam a conter estes desejos” (BARRETO, 2016, p. 204), obtendo assim um aprendizado.

4.2.2 Prazer-Realidade-Prazer

Na segunda feira da semana seguinte, Guilherme chegou com um projeto de jogo que elaborou no final de semana. Enquanto os outros participantes debatiam o argumento e as ideias de seus jogos ele já estava desenvolvendo um protótipo de um jogo que desenvolveu sozinho. Consistia em um jogo de cartas onde ganhava-se quem conseguisse esvaziar a mão primeiro. As cartas, representavam elementos da obra (como personagens, objetos, eventos ou manifestações culturais) e cada uma destas cartas tinha efeitos diretos sobre duas outras (um ofensivo e outro defensivo) de modo a criar uma cadeia cíclica de relações — uma mecânica de pedra-papel-tesoura — de modo que cada carta jogada atacava um outro jogador fazendo-o comprar cartas. Esta dinâmica visava emular as traquinagens de Macunaíma.

Seu primeiro protótipo foi construído do mesmo modo que fizemos o do “*Munchkin Macunaíma*”, com papéis cortados dentro de *sleeves* que já continham cartas de um outro jogo (obviamente por cima destas). Então ele convidou os outros participantes a testarem-no. O *playtest* indicou que algumas dinâmicas precisavam ser refinadas e que ele o fez nos dias que se seguiram. Guilherme conseguir realizar ao todo três *playtests* de seu jogo.

Agora, uma coisa que eu acho que ficou bem legal, pra mim, de realização no final [foi] quando eu [expliquei] o meu jogo, pra alguém que nunca jogou nada além de *Banco Imobiliário*, eu expliquei duas três frase de como joga o jogo e todo mundo conseguiu entender como é que o jogo funcionava e entender até os pormenores do jogo. Foi o ponto onde eu parei “*pô*, de mecânica eu fechei: *tá* feito!”

Inicialmente, seu processo deu muito destaque a mecânica, de modo que havia ainda muito pouco da narrativa de *Macunaíma* em seu jogo, como o próprio Guilherme reconheceu:

Eu juntei algumas ideias de mecânica, vi o que seria mais viável pelo cronograma, e fiz uma coisa. Primeiro eu foquei muito na regra. Depois, conversando com o Thiago, a gente viu que dava pra adicionar mais da narrativa. Depois que eu vi que o jogo já estava funcionando na parte mecânica, eu voltei pra obra para buscar essa referência da narrativa (Grupo Focal).

O próximo passo foi retornar para a obra e procurar elementos que poderiam virar cartas. Como elas possuíam efeitos ofensivos e defensivos de um elemento sobre outro, sua pesquisa teve este olhar direcionado sobre a obra: quais elementos selecionar de modo a desencadear uma ciclo de inter-relações entre eles?

Guilherme acompanhou as discussões sobre Macunaíma ser regido pelo princípio do prazer (SOUZA, 1979) (BARRETO, 2016), e tentou relacionar estes elementos desencadeadores ora ao princípio do prazer, ora ao princípio da realidade. Guilherme contou que este processo foi exaustivo, enfatizou as dificuldades que encontrou quanto a interpretação da obra:

... mas teve muita gente aqui que só leu este mês a obra (para vir pra cá). E é uma bíblia! Ela é muito subjetiva! [...] Precisa de uma releitura para você-- Se não fosse pelo roteiro do Thiago eu não estaria com um-- não teria tido a minha ideia. Estria mais mecânico do que a obra. Ela demanda um pouco mais de estudo, a própria obra (Grupo Focal).

O roteiro que se refere é *Roteiro de Macunaíma* (PROENÇA, 1987) que entregamos a ele para ajudá-lo a selecionar os elementos da obra que entrariam no seu jogo. Proença analisa *Macunaíma* capítulo a capítulo, destacando alguns elementos principais que são apresentados em cada um. Foi um facilitador da pesquisa, mas não evitou que Guilherme passasse os últimos encontros debruçado sobre este livro e suas cartas, redesenhando-as e tentando estabelecer uma relação sequencial “prazer-realidade-prazer” entre elementos da obra:

Até quando o pessoal estava aqui [na mesa], no *game test* de alguns outros projetos, eu estava no meu cantinho, no castigo, fazendo anotações, lendo o livro... (Grupo Focal).

E como ele optou por fazer o trabalho sozinho precisou enfrentar esta tarefa sozinho. Aliás esta foi uma questão pra mim desde o início. Quando ele chegou segunda-feira com seu jogo praticamente pronto, deveria sugerir que o apresentasse a algum grupo para que o remodelassem juntos. Sua experiência seria muito bem-vinda no terceiro grupo, que será apresentaremos a seguir, pois foi formado apenas por participantes com menor repertório lúdico que ele, porém, com uma maior prática literária. Tais condições seriam muito propícias para aprendizagem de todos. Como foi percebido pelos outros que se organizaram em grupos. Analiso esta questão com mais profundidade ainda neste capítulo na seção “Avaliação”.

4.2.3 Era uma vez...

Formado por Mateus, Lara, Benâncio e Fernando, este grupo tinha um forte potencial de aprofundamento literário, pois, com a exceção de Mateus, os outros três já estavam familiarizados com discussões da obra. A primeira tentativa do grupo surgiu de Mateus, que trouxe um esboço, ainda um tanto vago, de um jogo que envolvia uma corrida. Nas primeiras

reuniões decidiram por abandonar a ideia e seguir uma proposta baseada em *Sim, Mestre das Trevas!* Chegaram a elaborar rapidamente um protótipo que foi testado no sexto e sétimo encontro, mas concluíram que *Sim, Mestre das Trevas!* não foi uma boa referência. Tentaram então *Once Upon a Time: The Storytelling Card Game*, este foi uma sugestão de Igor. Mesmo sem o jogo como exemplo, a partir de uma rápida pesquisa na internet conseguiram encontrar alguns vídeos explicando o jogo que usaram como referência.

Once Upon a Time é um jogo de contação de histórias coletivas onde os jogadores precisam esvaziar as cartas de sua mão. Cada uma destas cartas possui um elemento narrativo (personagem, objeto, lugar, ação) que é usada pelos jogadores para contar uma história, uma destas cartas é uma carta de final (que não necessariamente é “...e viveram felizes para sempre”). O objetivo de cada jogador é conseguir conduzir uma narrativa em que ele possa usar a sua carta de final ao fim do jogo.

O grupo então sentiu que este jogo poderia corroborar com a proposta de argumento que eles vinham engendrando.

E qual proposta foi essa? Uma bricolagem narrativa que caracterizasse a forte ausência de características fixas da formação de um povo mestiço por completo sem uma jornada do herói (Relatório de Avaliação III).

Sua estratégia para isso foi alterar o conjunto de cartas do jogo *Once Upon A Time*, de modo a representar a atmosfera de *Macunaíma*, ainda que a narrativa emergente fosse completamente diferente da rapsódia original.

Com isso então, por meio de uma narrativa (oral, diga-se de passagem) construída através de uma bricolagem com as cartas (e as alusões a obra que elas carregavam) buscaram proporcionar uma experiência que apresentasse o folclore e a entidade brasileira.

Infelizmente, Mateus e Fernando precisaram se retirar do curso no sétimo encontro, e isso enfraqueceu o desenvolvimento do grupo. À vista disso, Estevan acabou participando mais ativamente do seu processo. Eles não realizaram muitas intervenções na mecânica do jogo original, e desse modo, puderam realizar uma série de *playtests*.

Aqui a gente viu realmente essa questão do *feedback* do quanto você realmente praticar o que você fez que você altera. Às vezes, *pra* você, uma coisa está genial, está perfeito, mas quando você fecha com diferentes tipos (até porque tinha gente que não tinha tanta vivência de jogo) que te dão umas dicas que não passa pela sua cabeça. Aí tem que sair, e olhar de longe o que estava fazendo, *pra* você virar e falar “estava errando uma coisa completamente besta aqui, como é que eu não vi isso aqui?” Sabe esse *feedback* que a gente teve? Isso foi bom! (Grupo Focal).

4.2.4 Force a sua sorte

Este grupo foi formado por Anita, Enzo e Lucas. Destes, apenas este último chegou ao curso sem traquejos quanto aos ditos “jogos de tabuleiros modernos”. Logo que se agruparam eles se dedicaram com muito afinco a definição do argumento de seu jogo:

Jogo pensado a partir de duas ideias centrais na interpretação da obra. A primeira delas consiste em pensar Macunaíma não apenas como um personagem, mas uma entidade, tal como visto no vídeo [Macunaíma e o Enigma do Herói às Avessas]. Assim, a pretensão é que o jogo mesmo encarne o aspecto da transitoriedade/mudança, da dubiedade e da antropofagia. A segunda delas é enfatizar o jogo partir de dois grandes eventos, com base na interpretação do texto *O tupi e o alaúde: uma interpretação de Macunaíma*, de Gilda de Mello e Souza e sugerido pelo Thiago na conversa da última sexta. São eles: [1] a luta contra Piaimã e [2] contra Vei, a Sol. Por isto, o jogo se apresenta como possibilidades de versões da trajetória de Macunaíma, não se limitando à sequência estabelecida na obra, mas também sem fugir muito dos eventos ali narrados. (Relatório do Grupo)

Sua estratégia foi pensar uma mecânica principal a partir do argumento. Em seguida ela foi testada, de forma crua (com poucos elementos narrativos) para ver o resultado de sua dinâmica. Quando aprovada, ela foi então aprimorada e em seguida complexificada, detalhada. Abandonavam ideias quando não atendiam o argumento ou quando proporcionavam uma jogabilidade insatisfatória.

Pelo menos no grupo que eu participei, a gente teve essa coisa de: “pensou na mecânica, né? Legal, isso é divertido!” e daí começou a acrescentar coisas em cima dela. (Grupo Focal).

Por exemplo:

No nosso caso a gente viu “ah! o Macunaíma abusa muito da sorte dele”, então a gente teve essa ideia de *puxar pra* nossa mecânica-- a gente foi *pra* uma mecânica de “forçar a sorte”. Então [...] gente pegou a temática do livro e tentou encaixar numa mecânica. Depois a gente ficou melhorando essa mecânica e teve que voltar pra temática pra fazer o [inverso], a gente acabou fazendo essa volta, [...] esse processo interativo de “agora mecânica melhorou, consegui adicionar uma coisa da obra”, e aí repensa uma coisa da mecânica... isso eu acho que é natural. (Grupo Focal)

A mecânica de “forçar a sorte” é usada em jogos de azar como “Sete e Meio” e “Vinte e Um” (o famoso *blackjack*), eles identificaram que ela traduzia o comportamento errático de Macunaíma. Trouxeram isso para o cerne do jogo.

Em seguida buscaram representar a formação da entidade brasileira através de uma bricolagem de características sorteadas e/ou escolhidas pelos jogadores. Não pretendiam construir uma narrativa que seguisse a mesma ordem cronológica da rapsódia, e estavam

centrando os objetivos do jogo sobre a busca da muiraquitã e o embate contra o Gigante Piaimã. Resolvi, por bem, jogar uma luz sobre esta questão a partir da tese de Souza (1979) que foi bem aceita pelo grupo. Passaram então a demarcar a narrativa do jogo por meio dos dois sintagmas propostos na referida tese. A narrativa do jogo é recheada de elementos oriundos da cultura popular referenciados na obra de Mário de Andrade e que inspiraram o efeito de algumas cartas:

Na coisa dos itens, dos encontros (do meu) eu tentei puxar exatamente para estas coisas mais curiosas, tipo, as árvores de uísque, os encontros... pegar os mais diferentes (Grupo Focal).

A partir daí o grupo iniciou um processo de *game design* em um diálogo constante com a obra e seu argumento, e a experiência essencial que o jogo deveria provocar. O grupo pareceu ter bastante claro o papel do argumento para o desenvolvimento de seu jogo — talvez por ter sido o único grupo que realmente redigiu uma síntese das ideias que o fundamentaram — eles o usaram como um norte para aprovar ou abandonar ideias. O que pode ser percebido neste relato:

— Mas a quantidade de elementos diferentes [da obra] que a gente conseguiu identificar, e a quantidade de coisas que a gente conseguiu pensar para traduzir esses elementos, [...] a quantidade de ideias que a gente teve de abandonar, por questão não só do tempo, mas de qual seria a experiência que a gente queria transmitir--
 — A quantidade de ideias seriam compatíveis com o livro, mas só que não seriam assim compatíveis umas com as outras. (Grupo Focal)

O trabalho deste grupo teve um aporte considerável dos integrantes do GDP, que, por consequência das ausências Enzo — o participantes de maior repertório deste grupo — vieram a assumir uma postura mais ativa no processo criativo do grupo. Tal postura foi tema de uma autoanálise que apresentamos na próxima seção.

4.3 AVALIAÇÃO

A partir do que foi relatado acredito que o determinante para manter o engajamento dos estudantes perpassa as seguintes questões: o interesse prévio dos participantes por jogos e/ou Literatura; a proposta do curso baseada na tradução intersemiótica; o nível do desafio; a construção coletiva do conhecimento; e o trabalho como princípio educativo. Não são questões isoladas, e uma atravessou a outra, retroalimentando-as.

Os participantes eram visivelmente interessados pessoal ou profissionalmente pelos temas, fossem jogos, e/ou Literatura (Macunaíma). Isso não é uma questão menor, a relação

emocional com a atividade desenvolvimental não é subestimada por Davydov (LIBÂNEO, 2004).

A proposta do curso pautada na tradução foi percebida por muitos como interessante e intelectualmente provocadora. Levou os participantes a lançar um novo olhar sobre a obra, sobre jogos e inclusive sobre ambas as narrativas envolvidas na tradução. Debates acerca de jogos sendo entendidos como linguagens ou mesmo arte foram travados em nossos encontros.

Eu não conhecia a obra antes de me inscrever. Acabei descobrindo tanto na obra em si quanto nas conversas e referências comentadas durante o curso fontes de informação riquíssimas sobre o folclore nacional (Relatório de Avaliação IV).

Inevitavelmente exige uma segunda leitura porque é um livro e, qualquer livro, o que ele fala não termina quando a gente acaba de ler. Inevitavelmente a gente sempre voltava “vamos buscar novamente o que significa isso”, “que aspectos aparecem que passaram em branco?” Eu por exemplo só li uma vez, foi aqui, pra fazer esse curso. Aí tentei ler uma segunda vez pra entender algumas coisas para a gente tentar inserir no jogo. (Grupo Focal).

O curso superou todas as minhas expectativas; esperava que a maior parte dos debates se concentrassem no aspecto literário da obra, deixando de lado os aspectos ludológicos da tradução da obra em jogo. Ou talvez fazendo uma tradução pobre em termos do uso da linguagem do game design, lançando mão de mecânicas “batidas” e se colocando apenas uma “capa” com o tema por cima delas - criando-se, por exemplo, um “Banco Imobiliário *Macunaíma*”. Fui positivamente surpreendido quanto a isso, pois o nível de qualidade dos debates realizados em sala de aula foram extremamente elevados. A todo momento, a consciência que tínhamos era a de que o game design é uma forma de arte em si, com sua própria linguagem (as mecânicas e regras de jogo), e que “contar uma história” (ou “passar uma mensagem”) através do jogo é diferente de fazê-lo como na literatura ou no cinema (Relatório de Avaliação II)

Todo meu conhecimento sobre jogos foi alterado. Pensar nos elementos do jogo, relacioná-los com uma narrativa e ainda com a possibilidade de utilizar a mecânica como meio de expressar parte da narrativa, todas estas coisas se tornam muito mais interessantes. (Relatório de Avaliação V).

A visão sobre jogos e narrativa eu tinha pelo viés de jogador, e com o processo de criação de jogos meu olhar mudou completamente pois pude perceber o quanto é complexo (Relatório de Avaliação VIII).

Nunca tinha parado pra pensar que jogo é uma coisa séria! Acredito que a experiência foi ótima para um despertar de visões que ainda não foram vistas por não ter tido o acesso correto à tais discussões, explicitando o fato de que sair da zona de conforto é sempre necessária (Relatório de Avaliação VII).

[Minha] percepção foi mudando pela própria discussão a respeito da transposição de narrativa entre mídias (nem mesmo quando o assunto é transmídia essa discussão é tão intensa). Aliás, essa discussão sobre transmídia com foco em narratividade poderia fazer parte oficial do curso futuramente. Creio que faria diferença para os participantes tanto quanto fez para mim (Relatório de Avaliação III).

Eu vim pra me divertir, pra conhecer gente, pra entender como se faz um jogo, pra jogar, mas eu nunca parei pra pensar nessa parte assim, intelectual, de como se preparar um jogo. [...] Da parte de mecânica de jogo e esses nomes todos aí, eu não entendo e acho que vou sair sem entender. Eu vim [...] pra saber quais os diálogos com a Literatura, minha paixão é a Literatura. Queria entender como se faz a leitura-

-, [...] de “traduzir uma obra para a linguagem dos games” porque a gente já viu em cinema, quadros, mas eu queria então ir pra linguagem dos jogos. Eu fiquei muito satisfeita porque eu vi como é traduzir, que é difícil pra *caramba!* (Grupo Focal).

Então para mim foi muito enriquecedor este curso, talvez não tanto porque eu entrei em contato com ideias novas, mas porque eu consegui botar em prática essa questão.. desse saber-- aliando o game design com a obra literária. Isso para mim é fundamental porque além de tudo, eu sou um cara que eu bato muito na tecla, eu me considero um militante da ideia de que os jogos são uma forma de arte. [...] Como traduzir de um pro outro? Então obviamente me fez ver a obra com um outro olhar por conta disso, mas também [...] abriu um pouco mais a minha cabeça *pra* forma concreta de como a gente consegue fazer essa ponte. E pra mim isso é muito caro por conta dessa discussão que faço do jogo como arte porque é um ferramental que me deu mais ainda para eu bater o pé e falar “tanto é arte que a gente consegue explorar uma obra como *Macunaíma* de um ângulo que nenhuma outra forma de arte poderia. (Grupo Focal).

Tão importante quanto debater ideias, o curso conseguiu provocar os participantes a porem suas ideias em prática. Testar seus conhecimentos, ou melhor, instrumentalizá-los dentro de um processo criativo a fim de realizar a tradução, conhecendo os limites e possibilidades de ambas as linguagens. O que não foi uma tarefa fácil como muitos relataram:

Não foi escolhido um livro qualquer, mas um extremamente complexo, no qual o personagem principal não possui características facilmente transplantadas para outros objetivos. Não participei da oficina até o fim, [e] percebi mais as dificuldades do que as possibilidades de solução, uma vez que um jogo temático de *Macunaíma* não seria ainda um jogo com a mesma proposta que o livro *Macunaíma*. [...] Muito complicado transpor isso para um jogo. Tentei focar nessa característica narrativa, contudo isso poderia atrasar completamente a produção de um jogo. (Relatório de Avaliação III)

A não linearidade da obra como as “aventuras” tradicionais e a falta de um objetivo fixo no desenrolar da mesma foram as principais dificuldades para mim. Uma maneira de resolver isso foi procurar algo em comum em todas as pequenas historietas (no caso, a presença de *Macunaíma*) e também usar o bom senso para decidir quais momentos poderiam render mecânicas interessantes (Relatório de Avaliação X).

Macunaíma (tanto o personagem quanto a obra) é por natureza sem um objetivo central ou “foco”, o que dificultou a criação dos aspectos de condição de vitória e objetivos para os jogadores. Uma solução foi utilizar os temas e o universo de *Macunaíma*, mas não fazer o jogo sobre o personagem *Macunaíma* ou sua jornada (Relatório de Avaliação IV).

Bem, enquadrar, linearmente, jogo (mecânica) e obra literária foi bem desafiador, como uma balança. Se acrescentasse muito de um lado, faltava em outro. Achar o equilíbrio era a chave (Relatório de Avaliação IX).

Mas, da fruição do livro (em registro escrito) para pensá-lo como outra coisa (jogo) é algo bem diferente. A principal dificuldade na tradução de um texto literário denso como *Macunaíma* para um jogo é garantir em alguma medida que sua riqueza não seja perdida na escolha de uma mecânica e sua elaboração. Jogos que aludissem ao tema sem um diálogo mais aprofundado com a obra não seriam, portanto, tão interessantes (Relatório de Avaliação I).

Eu não tinha tanta ideia das possibilidades de mecânica, uma vez que minha pouca experiência na produção de games envolvia programação. Sobre as possibilidades de transposição de narrativa, eu me encontrava ainda mais distante. Era algo que eu simplesmente não tinha parado para pensar a respeito, exceto em jogos eletrônicos

que eu achava extremamente chatos por serem apenas um filme animado que me exigia apertar botões, não algo imersivo que me fazia sentir realmente estar controlando alguma coisa (Relatório de Avaliação III)

A dificuldade sobre o processo de tradução recaiu, em certa medida, sobre a interpretação da obra em si, pois, como acabamos de ver, muitos dos depoimentos frisaram a complexidade da obra como um obstáculo. Esta complexidade foi apontada como consequência, dentre outros fatores, das alegorias e metáforas presentes em *Macunaíma*, o que tornariam qualquer processo de tradução problemático, ainda que fosse uma tradução intra-semiótica. E por se tratar de uma tradução intersemiótica apresentou um desafio ainda maior, pois como os próprios participantes relataram, precisaram conhecer fundamentos de ambas as linguagens. Isso os levou a ter de compreender o jogo como linguagem, o que para muitos se mostrou uma novidade instigante.

Verificamos, portanto, que a proposta foi instigante e ao mesmo tempo desafiadora, afetando os participantes de forma diferente:

Eu acho que a gente se cobrou muito. Eu acho que é só um curso, gente. [...] Eu vim sem compromisso. Eu vim sem essa cobrança. Eu só fiquei assim “como eles se cobraram!” É só um curso, gente! [...] Ai, gente, é férias. Eu não me cobre assim, a gente não é cobrado nas matérias... Eu fiquei muito satisfeita porque eu vi como é traduzir, que é difícil pra *caramba!* A gente nunca vai chegar talvez numa perfeição, desculpa, não estou criticando ninguém, mas eu acho que vocês querem uma perfeição. (Grupo Focal)

Em resposta sobre esta fala:

Sobre o que você comentou, cada pessoa que veio aqui, ela teve o seu objetivo específico. Obviamente o nível de cobrança que eu vou ter de mim mesmo a respeito desse curso é algumas ordens de grandeza provavelmente do que você tem de você, porque eu faço, porque eu trabalho com isso [*design* de jogos]. (Grupo Focal)

Estas falas apontam para uma questão que permeou o curso: a bagagem individual de cada participante e a relação que cada um teve diante do desafio proposto pela atividade. Para a grande maioria a dificuldade promoveu uma angústia que os movimentou e fez do desafio algo possível de ser superado.

Para entender o processo de superação das dificuldades impostas pela atividade fez-se oportuno atentar para os modos de contribuições individuais, que naturalmente tendiam a se concentrar sobre as áreas de maior afinidade de cada um.

Consegui contribuir mais na área de jogos. (Relatório de Avaliação VI).

Acredito que o fato de eu ser alguém que já tem algum acúmulo sobre Ludologia, sobre narrativa e jogos e que tenha tido experiência de mercado [...] tenha contribuído para os debates. Pude trazer para meus colegas algumas experiências e análises, e creio que eu tenha contribuído sobretudo para a discussão sobre narrativas emergente

e embutida, uma vez que já inclusive ministrara um curso sobre isso (Relatório de Avaliação II).

Acredito que eu consegui contribuir com a minha área (*design* de produto) e também com a experiência que tenho em transmídia. Gostaria de ter um conhecimento maior sobre mecânicas e sobre outros aspectos do desenvolvimento de jogos para contribuir com as discussões (Relatório de Avaliação X).

Acredito que a minha maior grande contribuição foi na hora das discussões acerca da obra-monumento antropófaga. (Relatório de Avaliação VII).

Assegurar a riqueza da obra com um jogo que não seja atrativo também não atinge seu objetivo de divertir os participantes. Assim, a tradução parece estar sempre em tensão entre não tornar a obra de referência apenas um subterfúgio para uma produção do jogo e não deixar que ela, a obra, sufoque a dinâmica de se jogar. Ao longo do curso mantive isso em foco e talvez minhas contribuições tenham ido muito mais nesse sentido porque minha experiência com mecânicas é bem pequena se comparada a dos demais integrantes do curso. Neste sentido, especialmente, adquiri um grande aprendizado (Relatório de Avaliação I).

Ainda que os participantes se aplicassem mais a uma área do conhecimento do que outra — *design* de jogos, *design* de produto, Literatura, ou mesmo quando visavam o equilíbrio — observamos que a interdisciplinaridade inerente a atividade proposta fomentou a troca de conhecimento de modo que um participante com mais afinidade a uma determinada área dialogasse com o parceiro de outra. Tais depoimentos nos levam a inferir que a natureza interdisciplinar da atividade, o trabalho coletivo e os conhecimentos prévios trazidos pelos participantes de áreas de conhecimento distintas, estimularam o processo de aprendizagem.

De começo, tentei me integrar diante do assunto com as demais pessoas que já estão há bastante tempo no ramo de jogos ou que tenham um conhecimento amplo nessa área (Relatório de Avaliação VII).

A metodologia utilizada permitiu a democratização do acesso e a restituição de saberes por parte de diversas áreas do conhecimento que ali foram postas em voga pelos pesquisadores (Relatório de Avaliação VII).

Todos os participantes tiveram oportunidade de expressar suas ideias e construir conhecimentos novos, um grande processo de aprendizado coletivo [...] e pelo observado, não só pelo meu aprendizado, mas também pelos relatos feitos no último dia de oficina, foi bem efetivo para todos os participantes, que puderam ter suas experiências de aprendizado mais adequadas aos suas bases prévias e objetivos, ao mesmo tempo que aprendiam de maneira coletiva (Relatório de Avaliação V).

Inclusive, observei que a construção coletiva do conhecimento em torno desta atividade proporcionou a apropriação de conhecimentos mediante a interação com participantes mais capazes numa ou noutra área de conhecimento, como também daqueles que já se sentiam proficientes, ou até mesmo mais proficientes que os demais. Todos relataram um sentimento de superação:

Como sou da área de jogos, minha visão já estava bem sedimentada quando entrei, apesar de ter aprendido coisas novas com os outros especialistas de jogos. (Relatório de Avaliação VI).

A minha visão sobre a obra continuou nos conformes. Eu já tive um conhecimento prévio e um estudo pouco detalhado sobre o livro, porém os materiais citados e abordados acerca do folclore brasileiro, abriram um leque de oportunidades novas de se ler o *Macunaíma* e reinterpretá-lo de diversas maneiras. (Relatório de Avaliação VII)

Eu já tentei uma proposta parecida numa proposta acadêmica: era para traduzir a obra *Alice no País das Maravilhas* pra um jogo. Foi muito difícil! Por quê? Eu não tinha bem esse apoio aqui do pessoal e tal. Então foi uma coisa assim as cegas, baseadas em leituras que eu estava fazendo. E foi bem difícil! Eu só consegui fazer um jogo bem simples, em quatro meses. Demorou muito. [...] Só que aqui — ok, 40 horas é um espaço de tempo relativamente longo, né? Mas não é tanto quanto 4 meses, sabe? — E ainda assim, o pessoal conseguiu produzir. Isso foi muito legal, sabe? As discussões também-- a opinião do pessoal desenvolvendo isso-- Foi muito enriquecedor (Grupo Focal).

Nossa abordagem educacional com base sóciointeracionista valeu-se do trabalho coletivo para promover a aprendizagem dos participantes que detinham distintos níveis de experiência, conhecimentos e habilidades. Reunidos sob um mesmo objetivo — o desenvolvimento de seus jogos — discutiram as melhores formas de se realizar a atividade, trocaram experiência, formularam hipóteses e testaram-nas (DAVIS, ALMEIDA, *et al.*, 2012, p. 68). Assim quando um participante sentia dificuldade de encontrar soluções para os problemas provenientes da atividade, encontrava amparo nos colegas com maiores níveis de habilidades — ou melhor, com experiências e conhecimentos distintos.

Deste modo a atividade proposta por nós e interpretada por todos como desafiadora, tirou-os de sua, tão comentada, “zona de conforto” individual — seja no âmbito da Literatura, Ludologia, ou ambas. Este movimento de “sair da zona de conforto” gerou neles uma angústia que os movimentou para a superação do desafio e para o desenvolvimento individual de cada um, o que foi estimulado pela interação com outros participantes.

Em termos psicopedagógicos, podemos dizer que diante desta atividade os participantes partiram do Nível de Desenvolvimento Real e encaminharam-se para o Nível de Desenvolvimento Proximal, e por meio a uma atividade colaborativa atuavam mutuamente em suas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁴⁰.

⁴⁰ “Vygotski defende a presença de dois níveis de desenvolvimento: o primeiro, denominado ‘nível de desenvolvimento real’, refere-se a tudo aquilo que o sujeito é capaz de realizar por si só, sozinho, sem contar com a ajuda de ninguém. Já o segundo, ou nível de desenvolvimento proximal, explicita que há situações em que o sujeito só consegue fazer/pensar/sentir algo se contar com o auxílio de alguém mais experiente. Entre o que o sujeito consegue fazer por si mesmo e o que só o faz mediante a ajuda do Outro está a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um conceito metafórico, que indica uma compreensão particular de ensino: ao se fornecer assistência na ZDP, leva-se o aluno a realizar sozinho aquilo que antes só o fazia com o amparo de alguém.” (DAVIS, ALMEIDA, *et al.*, 2012, p. 68)

Nós, os proponentes do curso tentávamos atuar em suas ZDP de modo a mediar o processo de aprendizagem. Não tínhamos — e nem deve haver — uma receita que postule o nível adequado de interferência sobre o processo do aprendiz. Oferecíamos assistência quando sentíamos que a angústia chegava a ponto da ansiedade e frustração — o que, diga-se de passagem, não é fácil de se detectar. Evitávamos dar respostas às suas questões, até por que raramente as tínhamos, o que tentávamos era apresentar um ponto de vista através da crítica literária, ou lembrar um exemplo de um jogo com uma mecânica que dialogasse com a experiência que queriam transmitir; ou lembrávamos alguns conceitos ludológicos debatidos anteriormente; ou mesmo problematizávamos o seu processo criativo. Tentávamos provocá-los a instrumentalizar a teoria em benefício da prática deles: a tradução, o desenvolvimento do jogo.

Vale acrescentar que é muito difícil se afastar e deixar de se envolver com o processo criativo. Quando mediávamos o processo, queríamos saber como isso foi aceito pelo grupo e se deu resultado. Isso provocava uma relação afetiva com o jogo que vinha sendo construído pelo grupo, ou mesmo uma sensação de coautoria.

Igor passou por isso quando precisou contribuir mais ativamente no trabalho de um grupo devido a constantes ausências de Enzo. Ele faz uma reflexão muito pertinente sobre esse processo.

Eu me sinto [...] autor do jogo, e muito orgulhoso do resultado final. A decisão de participar mais ativamente, veio [...] do fato de se tratar de um grupo com menos bagagem na área de jogos. Mas eu ainda tentei manter uma posição de orientador, mais procurando formas de encaixar e equilibrar as propostas dos outros membros do grupo do que propondo ideias novas. As ideias dos jogadores serem “montados” de diversos aspectos do Macunaíma veio do grupo [...], e a própria mecânica principal de *push-your-luck*, também. Foi uma questão realmente de ajudar a traduzir aquelas ideias para um jogo de tabuleiro de forma coesa e interessante. Creio que nos dias finais da oficina eu e o Tomaz tenhamos tomado de certa forma as rédeas do projeto, tanto pela produção ter entrado em uma fase mais técnica, de equilíbrio e mecânicas, quanto pela presença dispersa dos inscritos ao longo dos dias. Eu temo um pouco que nós possamos ter tomado muito à frente no que seria um projeto em grupo, mas sempre nos mantivemos comunicativos e nunca impomos nada. Eu senti [e] vi o potencial real de produzir um jogo interessante, e tive como prioridade fazer o melhor jogo possível (e-mail de Igor).

Eu passei por conflito semelhante na primeira edição do curso no IFRJ. As ausências e evasões deixaram Isabella praticamente sozinha e com uma dificuldade notável. A angústia que sentia era tamanha que nos vimos obrigados a mediar o processo criativo de modo menos provocativo e mais propositivo. No meio do processo havia ainda a esperança de que os outros participantes frequentassem as futuras aulas, o que pouco aconteceu. Mas ainda assim, por

acreditar que comprometeria a autoria do processo dos educandos (neste caso, apenas Isabella), esta mediação mais ativa foi demasiadamente hesitante. O processo se delongou. Quando o curso chegou na última semana tentamos correr contra o tempo e as ações propositivas que deveríamos ter feito junto aos educandos dialogicamente acabaram sendo feitas de modo impositivo, longe deles, no GEM.

Por fim, faz-se pertinente uma reflexão sobre o modo de apropriação da metodologia do GEM e do *Travessias* para as construções de narrativas envolvendo a Tradução Intersemiótica. As quais nos valem de nossa ferramenta conceitual, o argumento.

Ao descrever o processo de trabalho muitos destacaram que os momentos iniciais do curso onde discutimos a obra foi fundamental para entrarem em contato com novas possibilidades de interpretação de *Macunaíma*. De modo que o processo de desenvolvimento de seus jogos foi fundamentado pela interpretação coletiva que foi feita sobre a obra.

Muitas das falas transcritas anteriormente já refletem que os participantes valorizaram o processo de interpretação coletiva da obra dando a devida importância para o desenvolvimento do jogo. No entanto, achei por bem, apresentar mais algumas para corroborar com este apontamento tão pertinente para esta dissertação:

Desse modo, houve [...] um consenso entre meus colegas de que a forma como traduziríamos *Macunaíma* para os jogos seria fazer as “mensagens”, as “estéticas” e “sensações” do livro serem emuladas através das mecânicas. Nosso desafio, então, passou a ser mapear essas “mensagens” e “sensações” a determinadas mecânicas de jogos de tabuleiro. Nos preocupamos menos com a transmissão da narrativa contida no livro (fazer o jogo recontar a história de *Macunaíma*) e mais em, por exemplo, como fazer o jogador se confrontar com a falta de caráter do personagem título (Relatório de Avaliação II).

— Por isso foram tão importantes aqueles primeiros dias para a gente analisar a obra.
— Exatamente
— Senão a gente estaria bem mais perdido. (Grupo Focal)

Aquela discussão (os dois-- três primeiros dias) sobre a obra foi muito enriquecedor. (Grupo Focal)

Para mim e para meu grupo, a partir de então, o trabalho fora o de transformar essa “ideia geral” de como o jogo deveria ser (o “alto nível”) em elementos concretos, de como o jogo funcionaria de fato (o “baixo nível”), selecionando as mecânicas e regras de jogo apropriadas (Relatório de Avaliação II).

O que o participante com suas palavras chamou de “ideia geral” ou de “alto nível” e “baixo nível” está diretamente relacionado ao que chamamos de argumento. E para estruturá-lo os participantes se debruçaram sobre a obra para interpretá-la coletivamente, expuseram seus

pontos vistas, debateram, entraram em contato com a teoria literária, enriqueceram seus pontos de vistas, e definiram uma chave de leitura para a obra: como eles leram *Macunaíma*.

Em seguida, a partir desta chave de leitura eles definiram qual seria a experiência essencial que o jogo transmitiria. Essa experiência essencial é seu “alto nível”, o foco narrativo do jogo: como reescrever *Macunaíma*. Tendo isso definido, eles partiam para o “baixo nível”, estruturar suas mecânicas. Todo o processo de desenvolvimento de mecânicas, o núcleo do *design* do jogo, foi orientado por esta abordagem.

O curso não se preocupou em apresentar conteúdos curriculares de modo a limitar o que cada participante deve terminar o curso sabendo. Se apresentamos alguns conceitos de Ludologia e da Literatura, foi para estimular o pensamento crítico e criativo, e atentar para as possibilidades narrativas da literatura e dos jogos e provoca-los a instrumentalizar a teoria literária como ferramenta conceitual para a construção de argumentos consistentes.

E quanto a isso, os depoimentos parecem corroborar que o curso foi satisfatório. Muitas falas apontam para um redescobrimento de *Macunaíma*, não só pela (re)leitura, mas pelos debates coletivos, e por tomar conhecimento da crítica literária. Tantas outras demonstram que passaram a ver os jogos com novos olhares, percebendo as narrativas que deles emergem e as possibilidades de encará-los como linguagem. Inclusive um debate acerca de jogos com arte foi levantado:

Por isso que eu também achei fundamental a proposta do curso, por isso que eu entrei de cabeça assim que eu soube que foi anunciado. Então a minha percepção da obra mudou, [...] primeiro, por uma questão objetiva, porque eu li a obra pensando em como eu ia transformar aquilo num jogo. Mas mais do que simplesmente isso, não necessariamente fazendo do jogo um negócio divertido, mas sim como criar da forma artística jogo, a estética e as emoções e a sensação e o simbolismo que está expresso aqui na literatura com as palavras numa determinada sequência e, com isso, gera símbolos. Os jogos, via o *gameplay* — a possibilidade do jogador interagir com o sistema do jogo — através disso, cria símbolos, significados. Como traduzir de um pro outro? Então obviamente me fez ver a obra com um outro olhar por conta disso, mas também me fez-- ampliou um pouco mais-- abriu um pouco mais a minha cabeça para a forma concreta de como a gente consegue fazer essa ponte. E pra mim isso é muito caro por conta dessa discussão que faço do jogo como arte. Porque é um ferramental que me deu mais [convicção] ainda para eu bater o pé e falar “tanto é arte que a gente consegue explorar uma obra como *Macunaíma* de um ângulo que nenhuma outra forma de arte poderia”. Da mesma forma que o cinema explora aspectos visuais do *Macunaíma* que na literatura em si não é suficiente, da mesma forma que se eu fizer um musical ou uma ópera sobre o *Macunaíma* vai ser explorado um aspecto sonoro um aspecto rítmico, temporal, do *Macunaíma* que a literatura não consegue, a gente transformar o *Macunaíma* em um jogo, uma ficção interativa, uma atividade interativa que a gente consegue gerar o significado de acordo com o nosso jogar, de acordo com a nossa interação, você explora aspectos da obra que nenhuma outra forma de arte conseguiria abordar. (grupo focal)

Este participante elevou o nível de nosso debate a um ponto que poucos se sentiram à vontade para comentar. Não foi o primeiro a levantar esta questão, nem será o último, isso tem sido discutida academicamente, inclusive, mas que sai fora do escopo deste trabalho.

Eu acho bacana. Quem sou eu pra dizer se é arte ou não? Até na minha área [Literatura]: quem sou eu pra dizer se é arte ou não? (Grupo Focal)

Se é arte ou não, também não me arrisco a dizer. O que é interessante para esta dissertação não é a discussão em si — até porque ela não avançou muito, o tempo já estava acabando e eu não pude fazê-la render — o que nos compete é que o trabalho os levou a fazer este questionamento. Acredito que possamos tentar entender este processo no que ele tangencia aquilo que J. C. Libâneo defende a respeito do ensino com pesquisa:

Essas ideias sobre ensino e aprendizagem coincidem inteiramente com o entendimento de aprender pesquisando. Nesse caso, a pesquisa aparece como modo de apropriação de conhecimentos e de desenvolvimento de competências cognitivas, no desenvolvimento normal das aulas. Os alunos aprendem a trabalhar com conceitos e a manusear dados, a fazer escolhas, a submeter um problema a alguma teoria existente, a dominar métodos de observação e análise, a confrontar de pontos de vista. Além disso, possibilita uma relação ativa com os conteúdos e com a realidade que pretendem dar conta, ajudando na motivação dos alunos para o aprender. Verifica-se, pois, que a pesquisa não é meramente um complemento da formação universitária, mas atividade de produção e avaliação de conhecimentos que perpassa o ensino. Numa aula são trabalhados conhecimentos que foram produto de pesquisa, os conhecimentos trazidos provocam outros problemas e suscitam novas descobertas. Portanto, a pesquisa dá suporte ao ensino, embora seja, também, imprescindível para a iniciação científica. (LIBÂNEO, 2009, p. 29)

O curso foi organizado como um grupo de trabalho, de modo que estávamos todos juntos pesquisando uma forma de se traduzir uma obra literária em um jogo analógico. Como fazer isso, era nossa pergunta de pesquisa, propusemos um método de tradução a partir da experiência acumulada pelo GEM em atividades semelhantes. Ou seja, trouxemos conhecimentos aos participantes — fosse a partir de métodos, como também de conceitos — e conforme o trabalho foi se desenvolvendo “as descobertas que fizemos provocaram novos problemas e suscitaram novas descobertas”.

É importante frisar que o participante confessa que este questionamento não era novo para ele, dizia-se, inclusive, um “militante da causa”. Ele já chegou no curso com esta hipótese, e entrevistou uma maneira de pô-la a prova através da nossa proposta de traduzir um cânone da Literatura Brasileira para um jogo. E assim o fez.

Destaquei esta passagem porque mesmo um participante que chegou com uma bagagem teórica bem acima dos outros participantes (no que compete a Ludologia) teve a oportunidade

de se apropriar de conhecimentos em decorrência da experiência oferecida. Não só por assumir um papel de tutor dos participantes menos experientes, como prevê Vygotsky (1991), mas também por assumir uma postura de pesquisador, ao aproveitar o curso para testar seus conhecimentos e pôr a prova sua hipótese:

Fora um trabalho árduo para mim, que colocou à prova meu conhecimento de *game design* e que serviu como treinamento. Gostei bastante do resultado final, e serviu para aprimorar minhas habilidades. Também, como discussão teórica, serviu para consolidar algumas certezas que eu possuía sobre a percepção dos jogos como linguagem e como arte (Relatório de Avaliação II).

Este não foi um caso isolado. Muitos outros participantes relataram alguma apropriação de conhecimento mesmo na suas áreas afins, como demonstrado em observações anteriores, mas este caso específico foi o mais emblemático.

4.4 CRÍTICAS E SUGESTÕES

Conforme o curso vinha chegando na reta final alguns participantes propuseram uma continuidade desta atividade, desde um segundo módulo, ou mesmo um grupo de estudos. Minha intenção sempre foi propor uma oficina permanente de ludonarrativas a integrar o *Travessias*, e este desejo ter partido deles foi bastante promissor. Esta proposta que partiu de três participantes quando foi levado ao coletivo teve grande adesão.

Gostaria muito que se concretizassem as propostas de uma oficina permanente, um grupo de estudo, um núcleo relativo a tais construções, uma ONG de criação de jogos baseados em Literatura. Sei lá. Gostei disso e gostaria de participar mais. (Relatório de Avaliação III)

Gostaria de ver uma continuidade ao projeto e, eventualmente, ver algo desprezioso alcançar as prateleiras de alguma loja (Relatório de Avaliação IX)

O professor foi muito paciente e legal. Espero poder participar do Grupo de Estudos. (Relatório de avaliação X)

Outro ponto levantado foi quanto aos dias sucessivos do curso. Muitos se queixaram de não haver tempo para se aprofundarem nas questões surgidas ao longo do processo.

Aquela coisa, se fosse uma vez por semana, dava para você se comunicar com o seu time, ir preparando as coisas... já trazer um bagulho já mais ou menos pronto...

- Mas eu até gostei desta coisa de ser bem compactado, tipo, um dia depois do outro... Podia ser um pouco mais--. um-dia-sim-dia-não...
- É, um dia-sim-dia-não seria bem melhor.
- Mas o quanto a gente ia arrastar o processo?
- Mas não ia tanto assim...
- Acho que uma ou duas semanas a mais...

— Toda a sua produção, você produziu mais aqui do que no seu tempo... então? Ficou tudo concentrado aqui, sabe?

— Eu acho que... produzir mais aqui é até melhor

— É aí é que tá. Porque você produz aqui, mas vai refinar aquilo em casa. Independente que nasça...

[...]

— Assim, para análise de obra esta primeira semana assim, um atrás do outro: valeu! foi ótimo! Porque a gente nunca perdia o fio da meada. Agora, na hora da produção do jogo, ter esse tempo, esse intervalo entre uma sessão e outra, teria sido muito mais proveitoso. Assim os resultados seriam muito melhores. (Grupo Focal)

Foi um assunto que pareceu dividir opiniões

[...] minha sugestão é que as futuras oficinas não aconteçam em dias seguidos. Talvez elas possam se realizar em dias alternados, ao longo de três semanas. Como o ritmo era intenso, foi difícil estudar ou se aprofundar em algum tópico fora do grupo. (Relatório de Avaliação I)

Não pretendo formular uma resposta quanto a essa questão, há pontos positivos e negativos em qualquer um destes formatos.

Por fim, a falta de repertório de alguns participantes foi um tópico bastante preocupante nas avaliações individuais e no grupo focal:

Eu acho que teria sido muito benéfico aos projetos ter separado um dia para fazer uma introdução completa (ou o mais completa possível) aos conceitos de mecânicas e *game design* de jogos de tabuleiro modernos. Não só que funções eles tem na criação de narrativas e no contexto do jogo, mas realmente suas funções de *design* como por exemplo gerar aleatoriedade, permitir a recuperação do jogador que está por último, incentivar ou reprimir jogadas ou ações específicas tanto por motivos temáticos quanto por balanceamento mecânico (Relatório de Avaliação IV).

Deviam ter várias pessoas aqui que por desconhecer mecânicas... as vezes até podiam ter uma ideia legal, mas não conseguia transformar esta parte num jogo. Então eu acho que a gente podia ter tido pelo menos um dia para discutir-- apresentar mecânicas, para dar as ferramentas para a gente poder criar (Grupo Focal).

E ter uma parte que seria, por exemplo, uma imersão em jogos de tabuleiro, jogo físicos. Que seria, por exemplo, pegar obras que apresentam algumas das mecânicas mais populares, sei lá, pega o *Seven Wonders* para as pessoas pegarem esta mecânica do *drafting* das cartas; pegar o *Stone Age* para alocação de trabalhador; pegar o *Pandemic* para ser uma de [jogo] cooperativo. E até para questão de coleção de cartas. [...] Então, de repente, alguns dias: a cada dia joga um jogo. [...] Em jogo que dá no máximo quatro pessoas, [...] a gente pegava quatro jogos de tabuleiro fazia quatro grupos, cada grupo ia jogar um jogo de tabuleiro e depois revezava, por exemplo. E aí depois sentava para discutir e tal (Grupo Focal).

Fazia uma leitura daquele artigo do Joshua. Teria que ler também as mecânicas do *boardgamegeek*, a lista, para ter mais ou menos uma ideia, e aí, jogava esses jogos, e tal. E a partir daí, ou se num módulo 2, ou se numa continuação do curso mais longo, aí sim a gente entraria na parte de desenvolvimento, de *game design* (Grupo Focal)

As proposições são válidas, principalmente por demonstrar uma preocupação com os participantes que se revelaram pouco efetivos em alguns momentos do curso. Em alguns

momentos sim, mas em outros estavam expondo suas ideias. Ao mesmo tempo, não propor ideias não os impede de debater as ideias expostas pelo grupo. Muitos relatos apontaram para uma superação destes participantes que chegaram ao curso sem muitas referências de jogos de tabuleiro, principalmente quanto a este conhecimento relativo a Ludologia, que não o tinham.

Possivelmente em cursos onde hajam menos participantes com estas referências — o que dificultaria a troca de experiência entre eles — neste caso, reservar um tempo para proporcionar esta vivência, pode ser uma abordagem promissora, ou mesmo necessária.

Uma última ressalva a estas colocações recai sobre o objetivo do *Travessias* quanto a formação de leitores. Um foco exacerbado em mecânicas e no *design* de jogos corre o risco de desvirtuar a essência do projeto. O desenvolvimento dos jogos foi a atividade laboral que intermediou os participantes e os conhecimentos historicamente acumulados que atravessaram a atividade, fosse o *Design* de Jogos ou a Literatura. No entanto, a proposta do curso nunca foi a de formar *designer* de jogos. O design de jogos foi um meio de proporcionar a formação de leitores de literatura e outras artes.

Como bem disse, o eterno coordenador do GEM, José Cubero (*apud* MAIA, no prelo):
“O importante? Não é o meio, mas o método.”

5 EPÍLOGO

“*Vou-me embora, vou-me embora
Eu aqui volto mais não
Vou morar no infinito
E virar constelação*”

(David Correa e Norival Reis)

Busquei demonstrar que este trabalho foi fruto de um desejo antigo de aliar jogos a educação, e que minha concepção de ludopedagogia foi sendo reformulada conforme eu compreendia o projeto político pedagógico do IPUFRJ e do GEM.

Alimentada por tal motivação, esta dissertação teve como objetivo oferecer dados para possibilitar a investigação de limites e possibilidades para a realização de oficinas de tradução intersemiótica entre literatura e jogos analógicos no âmbito do *Projeto Travessias: Palavra-Imagem*. Para tanto, o GEM ofereceu dois cursos que tiveram como proposta a tradução da obra *Macunaíma*, de Mário de Andrade em um jogo analógico. Os cursos foram sistematizados e avaliados criticamente por este trabalho, desde a sua formulação até a avaliação final pelos participantes.

A formulação do curso exigiu um aprofundamento teórico sobre áreas do conhecimento aparentemente distantes entre si, como a Educação, a Literatura, a Ludologia e a Tradução — campos, inclusive, avessos a minha formação acadêmica. Conectá-los mostrou-se um desafio instigante e recompensador.

As reflexões teóricas que apresentamos estavam alimentando ou sendo alimentadas pela prática regularmente. Como foi o caso do desenvolvimento de *PAPESCA, o jogo* (tanto o jogo quanto o trabalho apresentado no *SBGames 2017*) que serviu de observatório para aplicar os conhecimentos referentes a Ludologia que vinha tendo contato, e que respaldaram o planejamento do curso; ou ainda o *I Congresso Interno na Faculdade Letras* que possibilitou testar uma atividade por meio de um debate teórico-prático sobre jogos e seus elementos. A análise destas ações, que, à primeira vista, me pareceram excessivas, evidenciam nossa tentativa de atender a articulação entre ensino pesquisa e extensão, tão caras às Instituições de Ensino Superior (IES) do país.

Tentamos inclusive enfatizar esta articulação entre teoria e prática organizando esta dissertação sem capítulos que tratassem exclusivamente da teoria ou da prática, mas propondo

um diálogo entre ambas — dentro dos limites que um texto de formato acadêmico nos permite fazê-lo.

Reafirmo ainda, que as aproximações entre laboratórios de centros distintos da UFRJ, com o LUDES e o GDP, e entre uma instituição externa a esta IES, o IFRJ – *campus* Nilópolis, apontam para a importância de parcerias para ações de natureza extensionista e interdisciplinares como esta. São um reflexo de que a universidade promove um espaço de produção de conhecimentos promissor, onde centros distintos podem estar desenvolvendo pesquisas afins e tais parcerias tendem a contribuir com o trabalho de todos os envolvidos.

A análise demonstrou que a evasão vivenciada durante o curso no IFRJ nos levou a propor uma segunda edição. De modo que a primeira foi encarada como um teste muito importante para a reelaboração da proposta para a que se seguiu. Neste sentido, uma primeira comparação entre as duas edições aponta para a importância que a pesquisa de interesse, viabilidade e perfil do público tiveram para o alto número de inscrições e o baixo índice de evasão. Atento ainda para a divulgação do curso com maior antecedência.

Ao longo dos dois cursos, foram elaborados, ao todo, cinco protótipos de jogos de mesa (tabuleiro e/ou cartas)⁴¹. Cada um desses jogos expressa, através de suas dinâmicas, parte da interpretação da obra que os participantes do curso realizaram. Deste modo, tentamos construir jogos capazes de proporcionar uma experiência lúdica correspondente a interpretação da obra que fizemos.

Pudemos observar que os participantes que concluíram o curso — e até os que não o fizeram — sentiram-se provocados pela proposta. Sobre esta provocação, a presença de educadores entre os participantes (inclusive da área de Literatura) possibilitou um despertar de necessidades de superação destes profissionais no que compete a relação da Literatura e da narrativa literária com um outro meio de expressão, o jogo, no caso.

As angústias e turbulências do nosso processo criativo encontraram respaldos na fundamentação teórica e no trabalho colaborativo. A teoria construiu, desconstruiu e reconstruiu ideias. Quanto ao trabalho colaborativo, a diversidade dos participantes foi fundamental para que a interação entre eles complementassem suas formações. No caso de futuras edições se realizarem diante de um público mais homogêneo, esta avaliação sugere que isso deva ser levado em consideração.

⁴¹ Em anexo, apresentamos um resumo dos jogos. Todos encontram-se em fase de finalização. E serão futuramente alocados no drive do GEM que compartilhamos neste endereço eletrônico < <https://goo.gl/Y8inU1> >

Sobre a limitação de tempo do curso, talvez mais um ou dois encontros pudessem produzir protótipos mais bem acabados, proporcionar mais *playtests* e remodelagens. A possibilidade de um curso com ainda mais tempo, poderia favorecer uma abordagem mais completa do processo de *design* de jogos, e até mesmo de abrangência da tradução intersemiótica, pela parte gráfica do jogo, por exemplo, explorando o elemento “estética” do jogo (SCHELL, 2008). O que poderia abrir novas frentes de trabalho.

No entanto não vejo isso como mandatório, objetivamos mais o processo do que seus produtos. Inclusive a incompletude dos protótipos contribuiu para a manifestação do desejo dos participantes por uma continuidade do curso, um grupo de estudos, ou a implementação de uma oficina permanente de jogos e tradução literária.

E sobre esta possibilidade, acrescento que o GDP está trabalhando junto com o GEM na finalização de um dos protótipos desenvolvidos pelo curso; e o Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino do CEFET/RJ, coordenado por uma das participantes do curso, possui uma parcela significativa de seus estudantes com projetos de pesquisa envolvendo jogos e ensino de Filosofia, o que nos levou a formalização de uma parceria entre os dois grupos.

Talvez por se tratarem de atividades piloto, os cursos caracterizaram-se pela modalidade curso livre de extensão. Inclusive, o jogo não tinha uma aplicação direta. E neste sentido, a articulação com outros projetos em edições futuras possibilitariam que seu desenvolvimento parta de uma demanda externa, em diálogo com o GEM — na graduação, pós-graduação, ou numa instituição externa a UFRJ — oferecendo uma aplicabilidade externa ao jogo, ou à própria atividade.

Passada a fase de pós-produção dos jogos, formular estratégias para a sua aplicação em salas de aula do ensino básico ou mesmo superior pode ser um possível desdobramento de todo este trabalho.

Para o desenvolvimento de seus jogos os participantes, por meio de um trabalho coletivo, criaram argumentos consistentes, para expressarem, sob prismas atuais, sua interpretação crítica sobre *Macunaíma*, o que conseqüentemente — ainda que de modo limitado — contribuiu para a o processo de “reacentuação” da obra (STAM, 2006, p. 48-49).

Além disso, o protagonismo, que a leitura e interpretação da obra tiveram durante o processo de desenvolvimento do jogo para atender a nossa proposta de tradução, pode oferecer uma nova reflexão aos questionamentos quanto a intenção autoral do *designer* de jogos (KOSTER, 2013), ou quiçá ao debate dos jogos como arte.

Debruçar-me sobre o processo de tradução e da construção do argumento, possibilitou uma exposição sistematizada e fundamentada deste ferramental tão importante para as

construções de narrativas do GEM. De modo que esta dissertação pode vir a servir de referencial para futuros trabalhos deste laboratório ou qualquer outro de natureza semelhante.

Desta forma o trabalho fortaleceu a ponte entre extensão e pesquisa, contribuindo para a formulação de novas abordagens metodológicas de ensino participativo envolvendo a transposição de linguagens. Corroborando com a importância da extensão universitária para a pesquisa e o ensino.

Apesar desta pesquisa voltar-se para uma avaliação interna e específica inserida no contexto de um laboratório extensionista da Faculdade Letras, o GEM, entrevejo possibilidades de contribuições a experiências outras, no tocante a uma educação pautada em princípios da interdisciplinaridade, da abordagem sociointeracionista ou da politecnicidade.

Neste caso, espero que possíveis educadores vislumbrem nesta análise crítica um ferramental para a elaboração de atividades que envolvam o *design* de jogos enquanto traduções, seja pelo viés da recriação literária como pela representação procedimental (LLAGOSTERA, 2009).

Quanto a interdisciplinaridade, ressalto que no decorrer desta pesquisa e inclusive durante o decorrer do curso, tanto eu quanto os participantes, em maior ou menor medida, nos deparamos com conceitos relativos a diferentes áreas do conhecimento, tais como Crítica Literária, Ludologia, Semiótica e Narrativa, Modernismo Brasileiro, História, Geografia Comunicação Visual, Probabilidade, Filosofia, Psicologia, entre outros. No entanto, devido às limitações de tempo e de minhas próprias capacidades cognitivas, não tive condições de me valer de tamanha oferta de saberes que poderiam ser apropriados através do trabalho que desenvolvemos. Este melhor aproveitamento poderia ser o caso houvesse outros profissionais, educadores, de disciplinas diferentes envolvidos no processo, organizando as atividades junto comigo.

Relembro que o Professor Affonso tentou atrair mais professores do IFRJ para participarem do curso a fim de explorarmos a interdisciplinaridade da atividade, mas infelizmente não houve adesão. Em uma próxima edição isso pode ser um objetivo a ser perseguido com mais ênfase.

O GEM é um laboratório que tem acumulado desde sua criação experiências em torno de metodologias de ensino participativo em uma perspectiva interdisciplinar, politécnica e sociointeracionista, que alimentaram e foram alimentadas pela práxis pedagógica do IPUFRJ. Com a extinção desta escola, o GEM se tornou um referencial que ainda mantém vivo, ainda que em condições diferentes, os mesmos princípios educativos.

Tanto é, que este trabalho, inserido na linha de pesquisa “Trabalho e formação politécnica” do Mestrado Profissional em Tecnologia para o Desenvolvimento Social, encontrou na práxis do GEM um campo de pesquisa que atendesse as demandas do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social.

Em tempos onde a educação “virou” mercadoria — desarticulando conhecimentos, formando empregados para a “máquina mercado” e enriquecendo “Venceslaus” por aí, — uma abordagem crítica e emancipatória da educação se faz necessária. E é neste debate, em busca de uma educação capaz de superar a dicotomia entre a teoria e a prática a partir do trabalho como princípio educativo, que este trabalho se inseriu e tentou contribuir.

Por fim, concluo que este trabalho apresentou uma experiência educacional que buscou criar um ambiente propício para o diálogo; para a troca de saberes relativos a Literatura, *design* de jogos e outras áreas afins; para a formação de leitores de literatura e de jogos; para a interpretação crítica e expressão estética; para a instrumentalização da teoria através da prática. E tentamos proporcionar tais condições por meio da organização de um trabalho coletivo.

Em resumo, o que buscamos foi organizar um trabalho coletivo que fizesse a máquina livro virar na máquina jogo, para então, ao transformar a máquina, o coletivo transformasse a si mesmo. Espero termos logrado êxito no processo.

“Tem mais não.”

REFERÊNCIAS

Bibliografia

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

ALBUQUERQUE, T. C.; LUSQUINO FILHO, L.; METELLO, M. PAPERESCA: o jogo. **XVI SBGames**, Curitiba, Novembro 2017. Disponível em: <<https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/CulturaShort/175210.pdf>>. Acesso em: 01 Junho 2018.

AMORIM, F.; SILVEIRA, M. H. **Uma escola, um sonho, uma realidade**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2006.

ANDRADE, M. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-118, 2005.

BARRETO, R. A. Princípios do prazer e da realidade no trickster Macunaíma. **Revista Trama**, v. XII, n. 27, p. 202-226, 2016.

BATEMAN, C. Implicit game aesthetics. **Games and Culture**, Thousand Oaks, v. X, n. 4, p. 389-411, 2015.

BEMVINDO, V. **Por uma História da Educação Politécnica: Concepções, Experiências e Perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, p. 294. 2016.

BEMVINDO, V.; ALMEIDA, C.; TURRINI, J. Formação humana no Instituto Politécnico da UFRJ: o trabalho como princípio educativo a partir da pedagogia de projetos. **Trabalho Necessário**, Niterói, n. 16, p. 1-30, 2013. ISSN 1808-799x.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, v. I, 1987.

BENJAMIN, W. **A tarefa do tradutor: quatro traduções para o português**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.

BETTOCCHI, E.; KLIMICK, C. Ludonarrativas: Incorporais RPG. **Grupo de Pesquisas Histórias Interativas**. Disponível em: <<http://historias.interativas.nom.br/incorporaisrpg/ludonarrativa/>>. Acesso em: 22 Abril 2018.

BRAITHWAITE, B.; SCHREIBER, I. **Challenges for game designers**. Boston: Course technology, 2009.

CAILLOIS, R. **Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo**. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

CAMENIETZKI, E. Z. **Formulário síntese da proposta: Projeto Travessias: Palavra-Imagem II**. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro, p. 37. 2017.

CAMPOS, H. **Semiótica como prática e não como escolástica**. Entrevistadores: Armando Sergio Prazeres, Irene Machado e Yvana Fachine. Entrevista concedida a revista Galáxia. ed. São Paulo: PUC-SP, 2001. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1086>>.

CAMPOS, H. D. **Morfologia do Macunaíma**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DAVIS, C. L. F. et al. Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 34, p. 63-83, 1º semestre 2012.

ECO, U. **A estrutura ausente**: introdução a pesquisa semiológica. Perspectiva S.A.: [s.n.], 1991.

FEENBERG, A. Do essencialismo ao construtivismo: a filosofia da tecnologia em uma encruzilhada. In: NEDER, R. **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia, 2013. p. 203-251.

FRASCA, G. Ludology meets narratology: Similitude and differences between (video)games and narrative. **Parnasso**, Helsinki, n. 3, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências**. 2ª. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2005.

HUNICKE, ; LEBLANC, ; ZUBEK,. **MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research**. Proceedings of the Challenges in Games AI Workshop, Nineteenth National Conference of Artificial Intelligence. [S.l.]: [s.n.]. 2004. p. 1-5.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. 19ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

JEHA, J. Veja o livro e leia o filme: a tradução intersemiótica. **Todas as letras**, São Paulo, n. 6, p. 123-129, 2004.

JUUL, J. Games Telling stories? A brief note on games and narratives. **Game Studies, The International Journal of Computer Game Research**, Copenhagen, v. I, n. 1, 2001.

KOSTER, R. **The theory of fun for game design**. [S.l.]: O'Reilly Media Inc, 2013.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: HURTADO, J. L.; GONDAR, B. D. **Superación para profesores de psicología**. 1ª. ed. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1975.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, Setembro-Dezembro 2004. ISSN 1413-2478.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. **Cadernos Pedagogia Universitária**, São Paulo, n. 11, p. 5-37, Outubro 2009.

LLAGOSTERA, E. Análise da representação de poder no jogo PeaceMaker: retórica procedimental em “games for change”. **VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment**, Rio de Janeiro, 8-10 Outubro 2009. 36-45.

LOPEZ, T. P. A. **Macunaíma**: a margem e o texto. São Paulo: HUCITEC, Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo, 1979.

MAIA, P. Educação e trabalho na prática de cinema: apontamentos teóricos sobre uma experiência. In: BEMVINDO, V.; ALMEIDA, C. **Contra-Escola**: a experiência do instituto Politécnico de Cabo Frio. [S.l.]: [s.n.], no prelo.

MARTINS, D. S.; XAVIER, G.; DIAS, C. M. **Game Design Thinking**: propostas lúdicas no letramento digital infantil. XVI SBGames. Curitiba: [s.n.]. 2017. p. 908-914.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril, 1983.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 10ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

MORIN, A. **Pesquisa-ação Integral e Sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. 1ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PROENÇA, M. C. **Roteiro de Macunaíma**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Regras do jogo**: fundamentos do game design. 1ª. ed. São paulo: Editora Blucher, 2012.

SANTAELLA, L. Transcriar, Transluzir, Transluciferar. A teoria da Tradução de Haroldo de Campos. In: (ORG.) MOTTA, L. T. **Céu Acima**. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 221-232.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 152-165, Janeiro-Abril 2007.

SCHELL, J. **The Art of Game Design**: A Book of Lenses. Burlington: Morgan Kaufmann Publishers, 2008.

SOUZA, G. M. **O tupi e o alaúde**: uma interpretação de Macunaíma. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

STAM, R. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade a intertextualidade. **Ilha do desterro**, Florianópolis, n. 51, Julho/Dezembro 2006. 19-53.

TONES, J. Pero.¿qué cuenta Tetris? Una aproximación a la narrativa de los videojuegos. **Xataka**. Disponível em: <<https://www.xataka.com/videojuegos/pero-que-cuenta-tetris-una-aproximacion-a-la-narrativa-de-los-videojuegos>>. Acesso em: 22 Abril 2018.

VENTIN, M. F. **Instituto Politécnico da UFRJ: motivações, percepções e perspectivas de uma Escola Universitária baseada na Educação pelo Trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Programa de Pós Graduação em Educação. Rio de Janeiro, p. 152. 2014.

VENUTI, L. Adaptation, Translation, Critique. **Journal of Visual Culture**, Berlim, v. VI, n. 1, p. 25-43, Abril 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

XEXÉO, G. **O que são jogos: uma introdução ao objeto de estudo do LUDES**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, RT LUDES 2017/01, RT PESC 752. Rio de Janeiro, p. 44. 2017.

Filmografia

MACUNAÍMA. Direção: Joaquim Pedro de Andrade. Intérpretes: Grande Otelo e Paulo José. 1969.

MACUNAÍMA e o Enigma do Herói às Avestas. Direção: Marta Maia. Produção: Mario Palermo. Intérpretes: José Miguel Wisnik. TV Cultura. 2016.

MUNCHKIN em minutos. Direção: MantisTV. Academia de Jogos. 2015.

ANEXO 1 – MATERIAL DE DIVULGAÇÃO

Figura 1 – Cartaz eletrônico relativo a primeira edição do curso



GAME DESIGN E LITERATURA
O desenvolvimento de jogos
a partir da obra “Macunaíma”

**CURSO DE EXTENSÃO
TEÓRICO E PRÁTICO**
(30 horas)

Quintas-Feiras
de 14:30 às 17:30
IFRJ Campus Nilópolis
Sala A-219

Um curso de extensão que alia game design, literatura, e outras áreas do conhecimento, para construir um jogo de tabuleiro sobre “Macunaíma, o herói sem nenhum caráter”. Conheceremos as etapas de um processo de construção de jogo e os conhecimentos que tangenciam a atividade através de um processo pedagógico participativo e interdisciplinar capaz de conjugar teoria e prática.

INSCRIÇÕES
<https://coexcnil.wordpress.com/2017-2>
ou affonso.pereira@ifrj.edu.br

INÍCIO DO CURSO
28 de setembro

 INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO DE JANEIRO
Campus Nilópolis

 COEX

 UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

 gem

Fonte: Arquivo do GEM

Figura 2 – Cartaz eletrônico relativo a segunda edição do curso

CURSO DE FÉRIAS
GAME DESIGN
E MACUNAÍMA
 desenvolvendo jogos
 a partir da literatura

CURSO LIVRE E GRATUITO

Segunda edição de um curso de extensão que alia game design, literatura, e outras áreas do conhecimento, para a construção de um jogo de tabuleiro sobre a obra “Macunaíma, o herói sem nenhum caráter”. Uma metodologia educacional participativa e interdisciplinar que, através da transposição de linguagens, visa conjugar teoria e prática, leitura e releitura, educação e trabalho.

HORÁRIO
 de segunda a sexta
 de 9h às 13h

PERÍODO
 de 22 de janeiro
 a 2 de fevereiro

LOCAL
 Laboratório do GEM
 Faculdade de Letras
 UFRJ-Fundão

INSCRIÇÕES
 gem@letras.ufrj.br



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



ALUDES



Fonte: Arquivo do GEM

ANEXO 2 – “GARIMPO”

Tabela 3 – Garimpo

	Capítulo I	Capítulo II	Capítulo III	Capítulo IV	Capítulo V
Lugares	Fundo do mato- virgem - 7 Uraricoera – 7	Cafundó do Judas -13 Pedra Bonita – PE -15 Santarém -15 Pai da Tocandeira -16	Espelho da Lua - 17 Nhamundá – 17 Venezuela -18 Terra -19 Baía 19 Recife -19 Rio Grande do Sul -19 Paraíba -19 São Paulo -19 Bolívia -20 Óbidos -20	Rio Zangado (p 20); Sambaqui do Caputera (p22); Sambaqui do Morrete (p20) <i>Citações:</i> Andes (p22); São Paulo (p24); Igarapê Tietê (p24)	foz do rio Negro – 27 ilha de Marapatá – 27 Araguaia – 27 Rua Maranhão-31 Noruega do Pcaambu-31
Utensílios	Macuru -7 Chocalho -7 Fibra de carauá -8 Rabo-de-tatu- 10	Tejupar marombas flechas picuás sapicuás corotes urupemas redes -12 gamela -14	Murucu -17 Igaçaba -20 Muiraquitã - 20	Muiraquitã (amuleto/tembetá) (p18)	Telefone-31 Sarabatana-32 Smith-wesson-34
Vegetais	Mandioca -7 Guarumá- membeca – 8 Aningua -8 Javari -8 tiriricas, tajás e trapoerabas e serrapilheira -8 carurus -9 copaíba – 9 piranheira – 9 capoeira -10 raiz de cardeiro - 10	Araraúba -11 Jenipapo -11 Coquinho de açai - 11 Limão-de-caiena - 11 Acariúba-11 Tatajuba -11 Umiri -11 Milharal -11 Timbó -11 Mamorana -11 Banana -12 Cajueiro -13 Tucnzeiro -13 Urucum -15 Comes e bebes bons -15 Carapanaúba -15 Titara, Mandacaru -16 Carimã -16 Pajuari -18	Azeite de piquiá - 17 Samaúma -17 Umbu -17 Pajeú -17 Samambaia -17 Urtiga -19 Tamarindo -20 Guaraná -20	Açaizeiro (p18); Ipê de beira rio (p.18); bacuparizeiro ribeirinho (p21)	inajás ouricuris ubuçus bacabas mucajás miritis tucumãs palmas e cocos-29- frutas-31 acapurana angelim apió carauá-33
Animais	Guaiamuns -7 Mosquito -7 Biguás -8 Biguatinga – 8 Anta -8 Sororoca -9 Suçuarana -10 Carrapato -9 Pássaros -10	Ratão -11 Tatu-galinha -11 Boto -11 Sapo canaúaru - 11 Jabá -11 Piaba -11 Jeju-11 Matrinção -11 Jatuarana -11 Candiru -11 Mosquitos -12 Guaxe-13 Cachorro -13 Viado -14 Aipim-14	Aves -18 Cobra -18 Águias -18 Jucurutu -20	Araras Vermelhas (p23); Jandais (p23); Carrapatos (p19); Saúvas (p20); Apiacás- Marimbondos (p21); Formiga tracuá (p21); landu Caranguegeira (p22); Uirapuru (p24); Tratacã/tartaruga (p24); aperemas saguis tatus- mulitas tejus muçuas da terra e	Peixes-27 Piranhas-27 Jacarés-28 Macacos-28 sabiás-28 sagui-açu-29 lagosta-31 macuco-32 caças-32 acarã-34

		Formiga quenquém -15 Viada parida -15 Peixe -16		das árvores, tapiucabas chabós matinta-pereras pinicapaus e aracuãs do ar, ave japiim; marimbondo, baratinha casadeira, pássaro que grita "Taám!" e sua companheira que responde "Taím!", lagartixa; tambaquis tucunarés pirarucus curimatás do rio, os pecais; tapicurus e iererés da praia (p23)	
Monstros		Curupira -13	Tutu Marambá -20 Boitatá -20	Boiúna/Capei	Jurupari-30
Divindades	Rei Nagô -7	Anhanga -16	Deuses ruins -18	Capei/Boiúna; Rudá (p19); Acutipuru o Murucututu o Ducucu (donos do sono) (p19); Negrinho do Pastoreio (p24);	
Arte/Cultura	Murua, poracê, torê, bacororô e cucuicogue -7 Papacea -10 Raiz de cardeiro curo -10	Referência a Aquiles -14/15	Muita dança, muitos cantos... 20 Cura muita doença e refresca -20	"Tá solto" (p22);	Pezão do Sumé- 27 Saci-30 Mauari-30 ofensa: a pacova- 30 o jogo sublime do truco-33
Ações	Pariu -7 Não falar -7 Espia o trabalho -7 Decepar cabeça de saúca -7 Banho no rio - 7 Discursou -7 Falar- 7 Choramingou -7 Brincado -8 Pescar - 8 Catar carrapato -8 Crescendo -8 Correram -9 Transformaram em pedra -10	Faceirava -11 Mandou a enchete -11 Sentou numa barraca do rio e batendo com os pés n'água espantou os mosquitos -12 Enganar os irmãos e a mãe -12 Carregou o herói na cintura e partiu -13 Ensinou falso -13 Murmurou -13 Vomitou a carne - 14 Jogou a lavagem no piá-14 Flechou a viada parida -16 Choraram muito- 16 Jejuaram - 16 Partiram por esse mundo -16	Esfiapando por entre a folhagem - 17 Se atirou...17 Fugiu -17 Agarram Ci -17 Traçou os braços -17 Lhe dava uma porrada no coco - 17 Brincou -17 Matava formiga - 18 Sapecava -19 Pariu um filho encarnado -19 Ficou de repouso - 19 Chupou o olho dela -20 Chupou o único... 20 Morreu -20 ebeu e dormiu - 20 Deu-a pro	Caminhar (p19); Encontrar (p19); Lutar, avançar, bater (p21); Jogar no viado, chispar, correr, (p21); Entrar (p22); Campear (p23); bater pé (p23); Chorar (p23); perder (24); Pregar peça (p24); Discursar (p24)	Murmurejando-29 Brincou-29 Gemeu, chupou-30 Atirou-32 Morrado-32 Agarrou, puxou-33 Sugou-33 Derramou, assopro u-34 sacolejaram-35

			companheiro -20 Subiu pra o céu - 20 Visitar túmulo do filho -20		
Personagens	Índia tapanhumas -7 Maanape -7 Jiguê -7 Sofará – 8 'príncipe lindo' -8 Pai de terreiro -8	Iriqui-11 Vei, a Sol -14 Cotia -14 Filho de	Ci -17 Icamiabas -20 Joaquina leitão -20 Ana Francisca -20 Irmãs Louro Vieira -20 Cobra Preta -20	Ci, Icamiabas, Jiguê, Maanape, Naipi (filha de Mexoiquito)	Piaimã Caapora velha-34
Personalidades	Preguiçoso -7 Sonsa -8 Muito bobo -10 Medroso -17			Titçaitê; Bacharel da Cananéia (p21)	

	Capítulo VI	Capítulo VII	Capítulo VIII	Capítulo IX	Capítulo X
Lugares	Campinas-37 rio Cunani-38 Continental-38 Iquitos-38 Minas Gerais-38 Rio Grande-38 Monte Alegre-38 Lagoa jaciuruá-39 Ponta do calabouço-40 Guajurá Mirim-40 Leste-40 Itamaracá-40 Sudoeste-40 Barbacena-40 Sul-40 Paraná-40 Pampas-40 Ilha do Bananal-41 Maceió-42 Marajó-42	RJ-43 Serra dos Andes- 48 Rua Maranhão em sampa-49	Baía de Guanabara-50 Ilha de Marajó-51 África-51 Av. Rio Branco-53 França Baía-53		
Utensílios	Colher-36 Redes brancas do maranhão-38 louça branco- encarnada de Breves e cerâmica de Belém-38 toalha de rendas tecidas com fibra de bananeira-38 Bacias-38 Cuia-38	Atabaque-44 Colares,bracelete, brincos de contas de prata-47	Jangada-51 Urucungo-51		
Vegetais	Café-36 Itaúba-38 Pau-cetim-38 Jacarandá-38 Tacacá-38	Peroba-43 Sapopemba-43 Açacu-43 Erva-cidreira-48 Urtiga-48	Volomã-50 Pitiguari-50 Frutas-50 Palmeirinha-50 Pau-brasil-53		

	Tucupi-38 Extrato de genipapo-38 Cumaté-38 Embira-38 Carnaúba-39 Cumacá-40 Manga-jasmin-40 Castanheira-41 Cumarú-41 Palmeira inajá-41 Mangarás-41 Mororós-42	Agarra-compadre-48			
Animais	Tatorana-36 Beija-flor-37 Caramujo-38 Jaguara-40 Xaréu-40 Vaca-40 Jararaca-41	Rato-43 Bode-45 Bagual-48 Jacaré-48	Urubu-50		
Monstros		Jananaira-45			
Divindades		Exu-43 Oxum-43 Nossa Senhora da Conceição-43 Ogum-44 Iemanjá-44 Anamburucu-44 Boto-branco-45 Xangô-45 Omoluu-45 Oxosse-45 Boiuna mãe-45 Obatalá-45	Santo Antônio-53		
Arte/Cultura	bicho-do-café,-37	Sairê-44 Jongo-47 Jurupari-47 Samba-49	Ninfa Alamoá-50 Caiuanogue, a estrela-da-manhã-50 expressão "Vá tomar banho!"-50		
Ações	Gorava-36 Inventou-37 Descansou-42	Entoou-47	Gritou-50 Ador-meceu-52		
Personagens		Tia Ciata Jaime Ovalle, Dodô, Manu Bandeira, Blaise Cendrars, Ascenso Ferreira, Raul Bopp, Antônio Bento-49	As 3 filhas de Vei portuguesa		
Personalidades					

	Capítulo XI	Capítulo XII	Capítulo XIII	Capítulo XIV	Capítulo XV
Lugares					
Utensílios					
Vegetais					

<i>Animais</i>					
<i>Monstros</i>					
<i>Divindades</i>					
<i>Arte/Cultura</i>					
<i>Ações</i>					
<i>Personagens</i>					
<i>Personalidades</i>					

	Capítulo XVI	Capítulo XVII			
<i>Lugares</i>					
<i>Utensílios</i>					
<i>Vegetais</i>					
<i>Nimais</i>					
<i>Monstros</i>					
<i>Divindades</i>					
<i>Arte/Cultura</i>					
<i>Ações</i>					
<i>Personagens</i>					
<i>Personalidades</i>					

ANEXO 3 – CARTAS DO *MUNCHKIN MACUNAÍMA*

Figura 3 – Carta de Caráter: "Covarde"

COVARDE
CARÁTER
<p><u>EFEITO I: Você pode descartar até 3 cartas enquanto estiver fugindo; cada uma delas lhe dá um bônus de +1 para a fuga.</u></p>
<p><u>EFEITO II: +1 para Fugir quando PR > PP.</u></p>
<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><u>INCOMPATIBILIDADE</u></p> <p>Herói</p>

Fonte: Arquivo do GEM

Figura 4 – Carta de Caráter: "Malandro"

MALANDRO
CARÁTER
<p><u>EFEITO: Você pode descartar toda a sua mão (mínimo 3 cartas) para ludibriar um único desafio ao invés de lutar contra ele.</u></p>
<p><u>Descarte o Desafio e pegue seu Prêmio, mas não ganhe os Níveis.</u></p>
<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><u>INCOMPATIBILIDADE</u></p> <p>Infantil</p>

Fonte: Arquivo do GEM

Figura 5 – Carta de Caráter: "Herói"

HERÓI
CARÁTER
<p><u>EFEITO I: Ao tentar superar um Desafio você vence os empates.</u></p>
<p><u>EFEITO II: Você pode descartar até 3 cartas ao tentar superar um Desafio, cada uma lhe dá um bônus de +1 x (PR-PP)</u></p>
<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><u>INCOMPATIBILIDADE</u></p> <p>Covarde</p>

Fonte: Arquivo do GEM

Figura 6 – Carta de Caráter: "Infantil"

INFANTIL
CARÁTER
<p><u>EFEITO I: Pode ter mais de um aliado</u></p>
<p><u>EFEITO II: Pode descartar uma carta para roubar um aliado que esteja junto a um outro jogador. Jogue um dado: no caso de 4 ou mais você tem sucesso; caso contrário você perde 1 Nível.</u></p>
<p><u>EFEITO III: Quando PR > PP descarte este caráter</u></p>
<p>_____</p> <p>_____</p>
<p><u>INCOMPATIBILIDADE</u></p> <p>Covarde</p>

Fonte: Arquivo do GEM

Figura 7 – Carta de Desafio: "A Modernidade"

A MODERNIDADE	
<small>DESAFIO</small>	
	30
<small>CATEGORIA</small>	<small>NÍVEL</small>
EFEITO: Macunaíma fica atordoado, você perde seus bônus de Item.	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
<i>Cosa Ruim: Você perde todos os seus itens, exceto os de categoria "máquina".</i>	
<hr/> <hr/>	
Prêmio: <u> 1 </u> / <u> 1 </u>	

Fonte: Arquivo do GEM

Figura 8 – Carta de Nível: "Brincar"

BRINCAR
<small>EFEITO</small>
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Use esta carta em uma Cunhã e ganhe um nível PP.
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
GANHE UM NÍVEL

Fonte: Arquivo do GEM

Figura 9 – Carta de Aliado (categoria: "Cunhã"): "Oropa França e Baía"

OROPA FRANÇA E BAÍA	
<small>ALIADO</small>	
	+2
CUNHÃ	<small>BÔNUS</small>
<small>CATEGORIA</small>	
Se outra Cunhã aparecer você pode descartar essa carta.	
Caso você brinque com outra cunhã, descarte "Oropa França e Baía" e perca 1 Nível (PR).	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

Fonte: Arquivo do GEM

Figura 10 – Carta de Item (categoria: "Nacional"): "Cauim"

CAUIM
<small>ITEM</small>
NACIONAL
<small>CATEGORIA</small>
Dá coragem!
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<small>VALOR</small>

Fonte: Arquivo do GEM

Figura 11 – Carta de Doença: "Dengue"

DENGUE
<small>DOENÇA</small>
<p>Ele te pica e você fica de cama. Para ser curado, descarte um ou mais itens que somem 2 de bônus para conseguir ajuda.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Fonte: Arquivo do GEM

Figura 12 – Carta de Efeito: "Antropofagia"

ANTROPOFAGIA
<small>EFEITO</small>
<p>Pegue um desafio que acabou de ser superado da pilha de descartes e transforme-o em um aliado com Bônus igual ao número de Recompensas que este Desafio dá.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Fonte: Arquivo do GEM

ANEXO 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DEPOIMENTO INDIVIDUAL

- No que a metodologia do curso se diferenciou da tradicional?
- O que você achou da metodologia do curso?
- A tradução da obra em um jogo contribuiu de alguma maneira ao seu processo de aprendizagem?
- Qual a sua maior dificuldade no curso?
- Você conseguiu superar esta dificuldade?
- Como você mais contribuiu com o curso?
- O que você mudaria?
- Algo mais a dizer que não foi perguntado?

ANEXO 5 – FORMULÁRIO DE INTERESSE NO CURSO

Transcrevo a seguir o formulário que foi enviado em final de 2017 buscando fazer uma pesquisa de interesse de público em um curso de férias:

Game Design e Macunaíma (Curso de Férias na UFRJ)

Este formulário foi criado a fim de mapear o perfil e disponibilidade dos possíveis interessados em tal curso de férias. O curso deverá ser realizado no Fundão, provavelmente na Letras, após as últimas semanas de janeiro.

O Grupo de Educação Multimídia (GEM da Faculdade de Letras da UFRJ) em parceria com o Game Design Project (GDP do Departamento de Ciência da Computação da UFRJ) estão planejando oferecer um curso de férias na UFRJ. Trata-se de curso teórico e prático, intensivo e organizado como um grupo de trabalho. Assim, através de um processo pedagógico participativo construiremos um jogo ANALÓGICO (de tabuleiro, cartas, dados, etc) sobre a obra literária "Macunaíma: o herói sem nenhum caráter" de Mário de Andrade. Tendo o trabalho como princípio educativo nos valemos da necessidade de acessar materiais relativos a ludologia e teoria literária para construir o jogo.

Pelo curso tangenciar diferentes áreas do conhecimento, quais delas foram determinantes para o seu interesse? [Marque todas as opções que se aplicam]

- Literatura
- Transposição de Linguagens
- Ludologia
- Design
- Educação Participativa

Outro: _____

É muito importante que todos já tenham lido o livro para a realização do curso.

Você pode se comprometer a ler o livro até a data de início do curso? *

<http://bd.centro.iff.edu.br/bitstream/123456789/1031/1/Macuna%C3%ADma.pdf>

[Marque apenas uma opção]

- Eu já li o livro.
- Sim, eu me comprometo a ler.
- Eu vou tentar.
- Não posso me comprometer.:

Para um curso de 30 horas qual seria a melhor data para você? *

[Marque todas as opções que se aplicam]

- SEG a SEX (22-26 de janeiro) de 9h às 16h
- SEG a SEX (22 de janeiro a 2 de fevereiro) de 9h às 12h
- SEG a SEX (22 de janeiro a 2 de fevereiro) de 13h às 16h
- SEG QUA SEX (22, 24, 26, 29 e 31 de janeiro e 2 de fevereiro de 9h às 16h
- Impossível
- Outro: _____

Para uma versão reduzida de 20 horas qual seria melhor data para você? *

[Marque todas as opções que se aplicam]

- SEG a SEX (22 de janeiro a 2 de fevereiro) de 9h às 13h
- SEG a SEX (22 de janeiro a 2 de fevereiro) de 13h às 17h
- SEG QUA SEX (22, 24 e 26 de janeiro) de 9h às 17h
- Impossível
- Other: _____

Qual seu nome?

Qual sua idade? *

Escolaridade: *

[Marque apenas uma opção]

- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Graduação incompleta
- Graduação completa

() Pós-Graduação incompleta

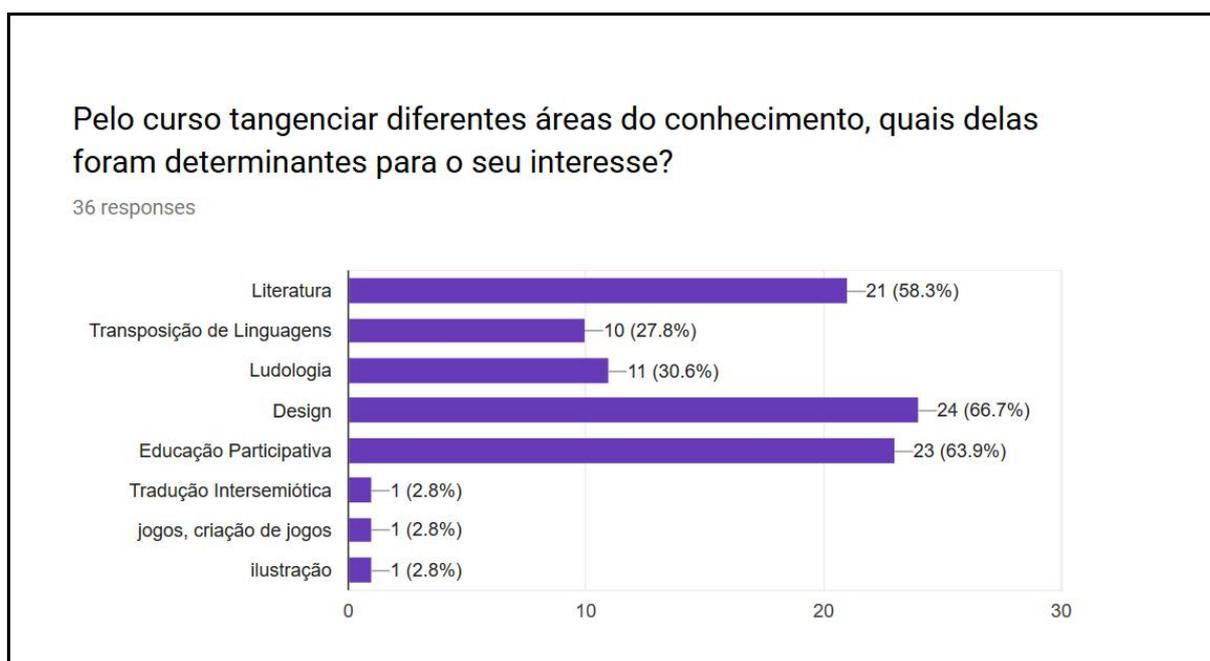
() Pós-Graduação completa

Curso de graduação (e pós): _____

Se possível, fale um pouco sobre você, sua formação e por que se interessou pelo curso de férias.

RESPOSTAS AO FORMULÁRIO

Gráfico 7 – Motivo de interesse



Fonte: Google Forms

Gráfico 8 – Comprometimento pela leitura da obra

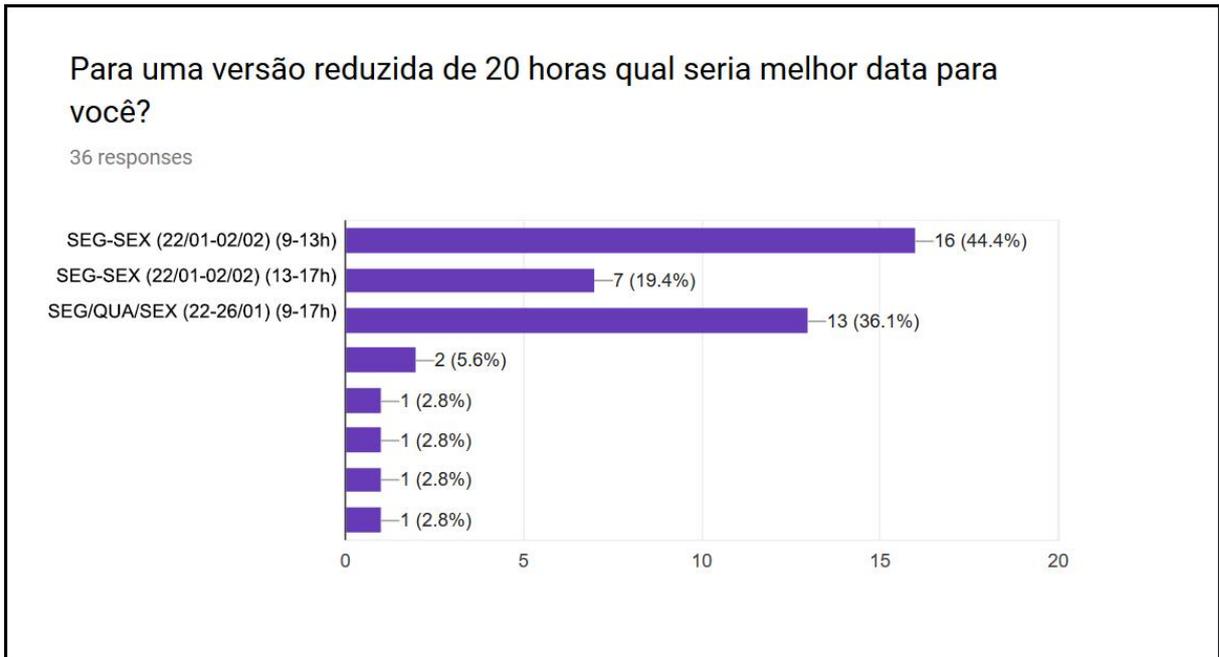


Fonte: Google Forms

Gráfico 9 – Disponibilidade de datas para 30 horas



Fonte: Google Forms

Gráfico 10 – Disponibilidade de datas para 20 horas

Fonte: Google Forms

ANEXO 6 – ROTEIRO PARA DINÂMICA DE CONVERSA SOBRE NARRATIVAS EMERGENTES

Jogos e Mecânica

- **Pique-Pega:**
 - Como se joga?
 - Quais as regras?
 - Como termina?
 - E se quem for pego tiver de ajudar o que está no pique: o que muda?

- **Pique-Ajuda**
 - Como se joga?
 - Quais as regras?
 - Como termina?

Mudanças na regra mudam a experiência do jogador?

- **Pique-Esconde**
 - Como se joga?
 - Quais as regras?
 - Como termina?

Há uma narrativa nestes jogos?

- Alguém já jogou pique esconde com times? (um grupo se esconde e o outro procura)? [indução a resposta: “polícia e ladrão”]

Jogos e Narrativa

- Polícia e Ladrão
- Qual a diferença entre um “Pique-Esconde com times” de Polícia e Ladrão?
- A criação de uma *narrativa embutida* muda a experiência do jogador?
- Quando termina este jogo?
- Termina sempre igual?
- A narrativa que emerge da partida é sempre a mesma?
- O que nós podemos esperar da *narrativa emergente* e o que não podemos?
- Quais materiais se precisa para jogar?

Sobre Narrativa Embutida e Narrativa Emergente

- Saberiam dar exemplos de jogos e suas narrativas embutidas?
- Quais as possíveis narrativas emergentes de uma partida deste jogo?

ANEXO 7 – SINOPSE DOS JOGOS DESENVOLVIDOS NA SEGUNDA EDIÇÃO DO CURSO

As sinopses dos Grupos 1 e 4 foram redigidas pelos próprios participantes. As do grupo 2 e 3 eu precisei redigir de memória, por falta de sistematização nossa.

Os jogos ainda estão em processo de finalização e ao final serão disponibilizados para impressão no site do GEM: www.gem.letras.ufrj.br ou no drive: <https://goo.gl/oHgTVT>. Qualquer dúvida, enviar um email para gem@letras.ufrj.br ou para camargo.thiago@gmail.com.

GRUPO 1: CAMILA, DIANA E JOÃO VITOR

Em “Macunaíma, o Board Game sem Nenhum Caráter”, os jogadores representam personagens do livro, como Maanape, Jiguê e Ci, que têm que acompanhar Macunaíma em suas desventuras, tentando impedir que o herói seja destruído por ele mesmo. No jogo, ele é um personagem não-jogável, representado por um baralho de cartas. A cada ação dos jogadores eles devem comprar e revelar uma dessas cartas, que sempre é alguma artimanha cometida por Macunaíma (e que sempre têm um efeito ruim para o jogador), como "fazer festinha", pregar alguma peça, ou a pior de todas, que faz o jogador perder a sua vez: "ai, que preguiça!".

O jogo possui três "modos de jogo", com mecânicas diferentes e que representam momentos da história específicos, como os índios caçando para matar a fome da aldeia, Macunaíma fugindo do Curupira e enfrentando o Piaimã. Cada modo de jogo possui mecânicas específicas: o primeiro é composto por coleção de conjunto e alocação de trabalhadores; o segundo, por corrida e "rolar-e-mover"; o terceiro por combate direto. O ponto em comum que as une é que, na vez de um jogador, ele pode realizar quantas ações quiser, mas para cada uma delas ele deverá comprar e revelar uma carta do baralho do Macunaíma, que representa todo o mau-caratismo, preguiça e malandragem do personagem título. Caso a carta seja a "ai, que preguiça!", o jogador perde tudo que conquistara em sua jogada e passa a vez; ou seja, em sua jogada, o jogador terá que se valer da mecânica de jogo "empurre sua sorte", decidindo se arrisca mais uma jogada ou se para e passa a vez.

O jogo se desenrola por dez fases. A cada uma, se sorteia em aleatório um modo de jogo e, com este sorteado, um obstáculo, representando capítulos do livro (por exemplo: sorteia-se o modo de jogo “corrida” com o obstáculo sendo “Vei, a Sol”). Assim, o jogo não segue linearmente o livro, pois o objetivo é retratar, através de suas mecânicas, a “estética” do livro, sua “mensagem”, e não simplesmente fazer uma “transliteração” da obra.

GRUPO 2: GUILHERME

É como um jogo de vaza onde cada um precisa esvaziar a sua mão de cartas. Cada uma das cartas do jogo representa um momento da rapisódia. Elas possuem uma ordem sequencial e são intercaladas pelo princípio do prazer e da realidade. Ao jogar uma carta você dá margem para: o próximo jogador jogar uma carta de um episódio imediatamente seguinte; qualquer outro jogador jogar uma carta de um episódio imediatamente anterior e te fazer comprar duas cartas. O próximo jogador então deve continuar a sequência se não tiver a carta ele compra. Termina o jogo quando o primeiro acabar suas mãos de cartas, sendo, portanto, o vencedor da partida.

GRUPO 3: BENÂNCIO, FERNANDO, LARA E MATEUS

Apropriando-se de *Once upon a time: the storytelling card game*, segue o funcionamento do jogo:

A mecânica do jogo é muito simples. Cada jogador recebe uma mão de *cartas de história* e **um** *cartão final*. Existem muitas *cartas de história* diferentes, como personagens, criaturas folclóricas, locais, ou eventos. Então, quem inicia o jogo (ou a “história”) pega uma carta da mão e, começa a contar uma história. O ponto é usar os cartões de história como elementos da história. Então, digamos que você tenha uma “cutia” em sua mão, você poderia começar dizendo: “No fundo do mato virgem havia uma cutia que caminhava lentamente...” Sua história não deve ser apenas o que está nos cartões. Você precisa contar uma narrativa. O objetivo é tentar contar uma história usando todas as suas cartas e isso se conecta ao que está no seu *cartão final*.

Porém, os outros jogadores podem interromper sua história e adicionar a ela suas cartas. Eles só podem fazer isso jogando uma carta que corresponda a algo que você tenha dito. Isso não precisa ser uma palavra por palavra exata, mas precisa fazer sentido. Então, continuando nosso exemplo, digamos a história da cutia continue assim “...e então ela se depara com uma pessoa que...” Neste momento alguém pode interromper com “esta pessoa era Ci, a mãe do mato”, jogando sua carta de *Ci*, e continuar a história com sua própria mão de cartas.

Desta forma, cada jogador tenta assumir o controle da narrativa conduzindo-a para seu *cartão final*. Mas para fazer suas cartas se conectarem, você precisa adicionar mais e mais

detalhes a ela, mas isso dá mais margem de manobra para os outros interromperem, se você mencionar algo que se assemelhe a uma de suas cartas.

GRUPO 4: ANITA, ENZO E LUCAS (IGOR E TOMAZ)

Preparação

Cada jogador inicialmente recebe três decks de cartas, um para cada característica (Inteligência, Força e Malandragem), inicialmente cada deck contém 7 cartas de sucesso e 3 de fracasso.

Em seguida cada jogador escolhe uma origem, uma fraqueza e uma habilidade. A origem adiciona cartas de sucesso a certos decks de característica específicas, a fraqueza determina as consequências do fracasso do jogador. As habilidades são:

Malandro: Quando passa um desafio para outro jogador você pode remover uma das cartas de sucesso naquele desafio.

Herói: Quando um jogador é derrotado por um desafio você pode imediatamente enfrentar o desafio.

Preguiçoso: Quando outro jogador passar um desafio para você se mais da metade dos pontos de sucesso necessários já tiverem sido conseguidos, o desafio passa a contar como tendo um a menos de dificuldade para você.

Desafios

Cada jogador no seu turno revela uma carta do deck de desafios, o desafio inclui um valor alvo de sucessos e quais características podem ser usadas para enfrentar o desafio. O jogador pode então revelar cartas do topo de um dos seus decks até ser derrotado, superar o desafio ou escolher parar. Cada carta de sucesso virada conta um ponto para resolver o desafio. Cartas de fracasso que o jogador revela permanecem viradas para cima juntas ao deck de que foram retiradas, caso um jogador tenha duas cartas de fracasso do mesmo deck viradas, ou uma carta de fracasso em cada um dos três decks ele é derrotado, avança em um o marcador de fraqueza, passa a vez e re-embaralha suas cartas, ele não pode enfrentar esse desafio de novo.

O desafio continua até todos os jogadores passarem ou serem derrotados. O jogador que virar a última carta para completar o desafio recebe um item aleatório, ou caso a carta indique um item específico que ainda não tenha sido pego, o item indicado. Jogadores que não foram

derrotados não re-embaralham suas cartas e mantém quaisquer cartas pretas viradas para cima.

Trilha

Cada vez que uma carta preta é virada o marcador anda uma casa na trilha de história, quando o marcador chega até a primeira casa indicada ele para, após o desafio atual acabar os jogadores não viram uma nova carta do baralho de desafios, ao invés disso eles enfrentam Venceslau Pietro Pietra, se o desafio for superado o jogo segue normalmente. Caso os jogadores percam, o marcador volta a primeira casa, e da próxima vez que passarem pela casa indicada os jogadores enfrentam O Gigante Piaimã. Se forem novamente derrotados pelo gigante a história segue normalmente.

Após passarem pela casa indicada, tendo ou não derrotado o gigante, são adicionados ao baralho de desafio as cartas de *Chibatada de Calor* e a carta *Vei a Sol*. Note que os desafios de *Chibatada* não dão itens como recompensa.

Fim do Jogo

O jogo acaba quando o marcador chega ao fim da trilha. O desafio atual é resolvido e após ele os jogadores contam os pontos de vitória de todos os itens que possuem, caso haja empate o jogador que tiver a muraquitã vence, caso nenhum dos jogadores empatados tenha a muraquitã o jogador com.

ANEXO 8 – GRUPO FOCAL

PARTICIPANTES

Lucas, Lara, Guilherme, Benâncio, Camila, Enzo, Diana e João Vitor. Igor e Tomaz (GDP). Jeferson e Estevan (GEM); o autor.

OS TÓPICOS LEVANTADOS DURANTE A CONVERSA

- Dificuldades na realização do trabalho
- De alguma maneira o processo mudou a visão de vocês sobre jogos?
- No que este processo mudou a visão de vocês sobre a obra?

Duração: 57 minutos

ANEXO 9 – RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

PROCEDIMENTO

Foi enviado um e-mail para os participantes com o enunciado do Relatório de Avaliação.

Enunciado

Sexta-feira nosso curso chegou ao fim. Foi um enorme prazer viver estas duas semanas de intensa produção e discussão. Aprendi muito com vocês durante este período e amadureci minhas ideias quanto a educação, trabalho, tradução, game design, literatura e Macunaíma. Foi muito emocionante ouvir as impressões de vocês no nosso último dia e descobrir que o curso conseguiu transformá-los, cada um à sua maneira.

O curso chegou ao fim, mas meu trabalho não, e eu ainda preciso de uma última tarefa de vocês. Como pedido, na sexta-feira, preciso que redijam um texto avaliando o processo. Eu elaborei algumas perguntas com temas que acho relevantes serem abordados neste texto. Como as perguntas giram sobre um mesmo objeto — o curso — elas podem parecer meio redundantes, e por isso acredito que seja melhor respondê-las sob a forma de um texto único. Porém, não há objeções quanto a respondê-las uma a uma como um questionário: fica ao gosto de vocês.

Aquela nossa roda de conversa final foi apenas um ensaio para esta última tarefa.

Seguem a baixo as questões:

- *Quais as dificuldades encontradas ao realizar uma tradução como esta (literatura-jogo)? Quais foram suas propostas para superá-las?*
- *Como você avalia suas contribuições no processo? O que você mudaria?*
- *Qual a visão que você tinha sobre jogos e narrativa antes do curso? Algo se modificou? Se sim, saberia dizer o que fez mudar esta visão?*
- *Qual a visão que você tinha sobre Macunaíma antes do curso? Algo se modificou? Se sim, saberia dizer o que despertou esta transformação?*
- *Como você descreveria e avaliaria a metodologia utilizada no curso e o papel do professor neste processo? Mudaria alguma coisa?*
- *De que maneira a articulação entre jogos e literatura podem contribuir para a educação?*
- *Gostaria de acrescentar alguma coisa?*

Isto faz parte de um trabalho acadêmico. A função deste relatório é avaliar o curso e seu processo pedagógico. É muito importante que sejam sinceros, o máximo possível. Vocês podem e devem ser críticos a si mesmos, ao curso e ao professor.

Anonimato

Os participantes foram orientados a enviarem o relatório para o Estevan. Ele ficou responsável por agrupá-los em um único documento e me encaminhar garantindo o anonimato dos participantes.

REULTADOS

Ao todo foram recebidos dez relatórios que foram enumerados em romanos (de I a X).

APÊNDICE A – Galeria de imagens do IPUFRJ

Figura 13 – Sede do IPUFRJ (fachada)



Fonte: do autor

Figura 14 – Sede do IPUFRJ (vista lateral)



Fonte: do autor

Figura 15 — Seleção de imagens: Processo de criação do jogo "As Cruzadas" (Pesquisa)



Fonte: do autor

Figura 16 — Seleção de imagens: Processo de criação do jogo "As Cruzadas" (Ideação)



Fonte: do autor

Figura 17 – Seleção de imagens: Processo de criação do jogo "As Cruzadas" (Playtest)



Fonte: do autor

Figura 18 — Seleção de imagens: Processo de criação do jogo "As Cruzadas" (Finalização)



Fonte: do autor

Figura 19 — Seleção de imagens: Apresentação do jogo "Salve o Herege!" (UFRJmar 2014)



Fonte: Fonte: do autor

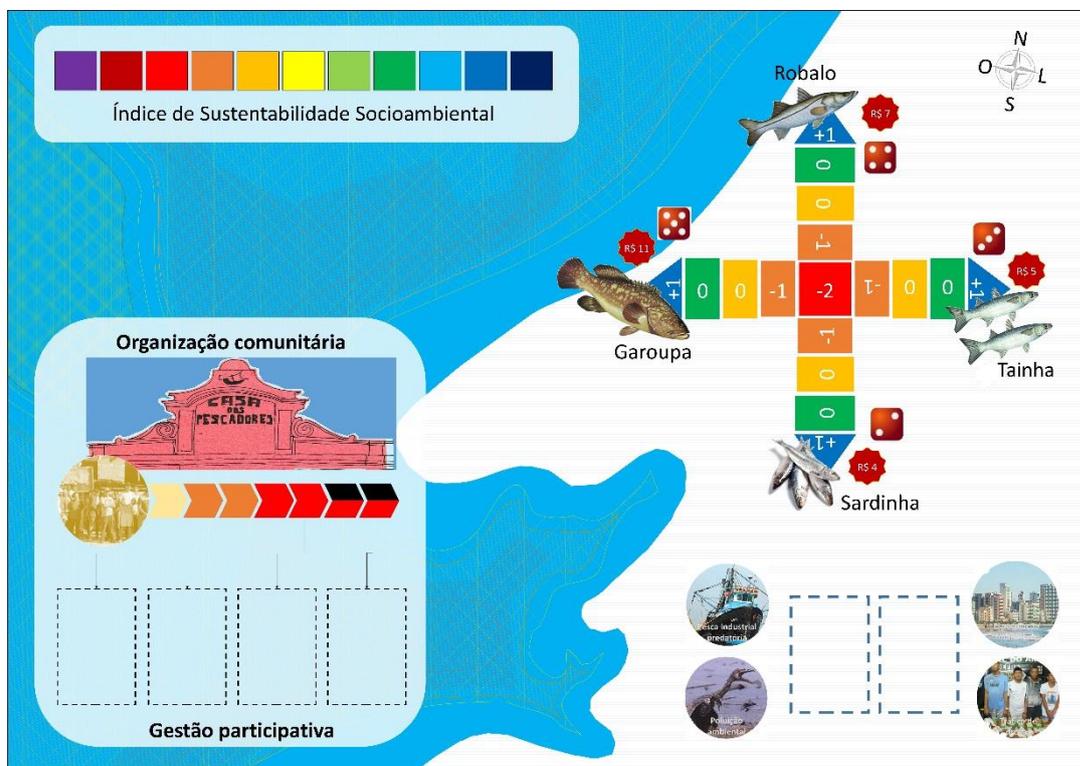
Figura 20 – Apresentação do jogo "As Cruzadas" (UFRJmar 2014)



Fonte: do autor

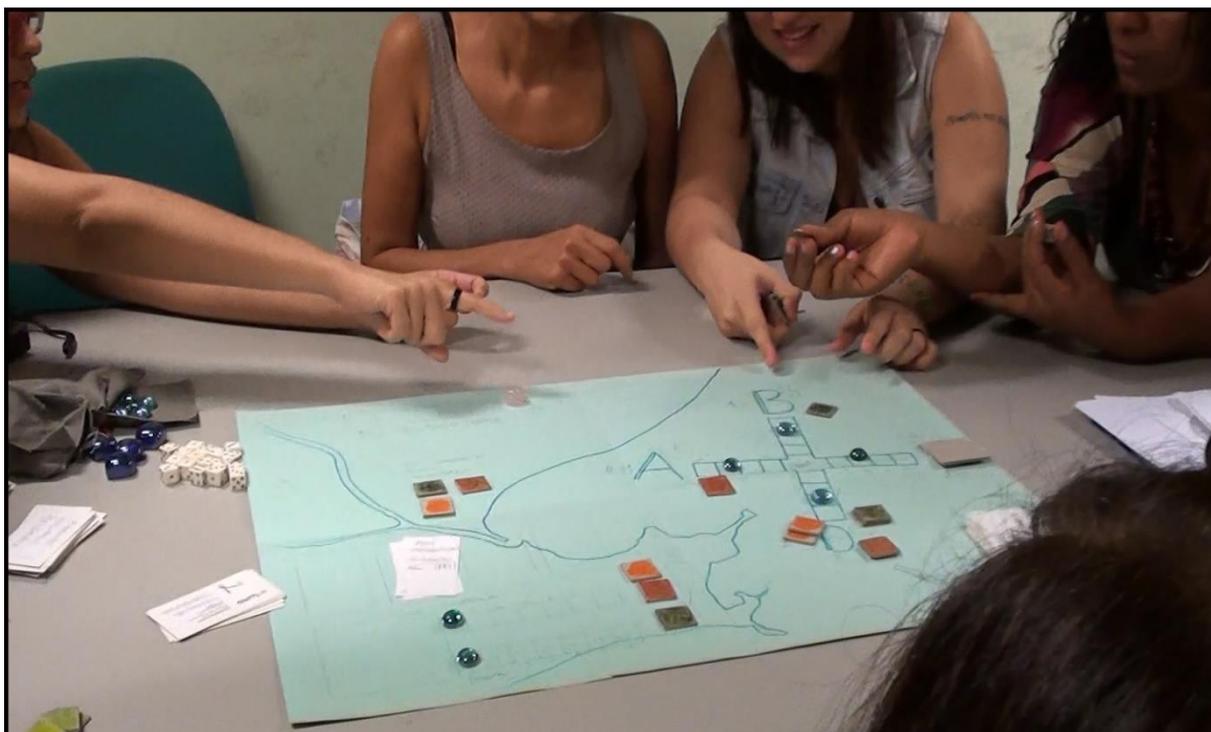
APÊNDICE B – PAPESCA, o Jogo:

Figura 21 – Tabuleiro de PAPERCA, o jogo



Fonte: do autor

Figura 22 – Estudantes da Pós-Graduação do MPTDS conhecendo o jogo



Fonte: do autor

APÊNDICE C – A FRENTE DE TRABALHO

Figura 23 – José Luiz, Jeferson e o autor durante a pré-produção do curso no GEM



Fonte: Arquivo do GEM