



TEXTO DIGITAL

Revista de Literatura, Linguística, Educação e Artes

Gamificação e arte literária: jogando com a leitura

Gamification and literary art: playing with reading

Miguel Rettenmaier^a; Joseane Amaral^b

^a Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil - mrettenmaier@hotmail.com

^b Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Passo Fundo, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil - josi.ibiruba@gmail.com

Palavras-chave:

Leitura. Gamificação.
Formação do Leitor.
Leitor Ubíquo.

Keywords:

Reading.
Gamification. Reader
Formation. Ubiquitous
Reader.

Resumo: Este trabalho tem por finalidade discutir o estímulo à leitura literária em associação ao conceito de gamificação. Observando nos jogos um tipo de aprendizado, agradável e espontâneo, associado à experiência de leitura (LARROSA, 2012), pretende-se discutir o conceito de gamificação (WERBACH & HUNTER, 2012; DETERDING, 2012) como aplicação de técnicas de jogos e design de jogos digitais fora do contexto dos games. Essa noção envolve aspectos tais como motivação, desafio, feedback, recompensas, além de regras e objetivos bem definidos, o que pode representar uma relevante proposta para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura como fruição e como experiência. Em jogo também estará o reconhecimento de uma nova subjetividade na era da computação ubíqua, um novo tipo de leitor (SANTAELLA, 2013), articulado aos móveis e às demais mídias digitais.

Abstract: This paper aims to deal with the encouragement of literary reading associated to the concept of gamification. Observing in games a kind of pleasant and spontaneous learning, related to the reading experience (LARROSA, 2012) we intend to discuss the concept of gamification (WERBACH; HUNTER, 2012; DETERDING, 2012), as an application of game techniques and digital game design outside the context of games. This notion involves aspects such as motivation, challenge, feedback, rewards, as well as determined rules and objectives, which may represent a relevant proposal to stimulate learning and the development of reading as enjoyment and as experience. The recognition of a new subjectivity in ubiquitous computing era will also be at stake: a new type of reader (SANTAELLA, 2013) connected to mobiles and other digital media.



PRESSING START: NOTAS INTRODUTÓRIAS

A crise que atinge a leitura no Brasil há muito vem sendo discutida em seminários, congressos e obras de referência (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984; FAILLA, 2012). Especialistas buscam alternativas para ampliar o acesso aos livros, especialmente em lugares mais carentes, além de buscar o fortalecimento da formação de leitores, papel principalmente designado ao professor. Os resultados sempre precários evidenciam que, além de não adquirirem o gosto pela leitura, muitos alunos terminam o ensino fundamental sem desenvolver a habilidade de compreender um texto de relativa complexidade.

Esses dados indicam falhas em nosso sistema de ensino, especialmente com relação às práticas de leitura, à alfabetização e ao letramento. Acrescentem-se a essa problemática novos termos. Em se tratando de leitura, a diversidade de suportes se amplia a muito mais do que o papel, o impresso, o material. Se a crise da leitura foi elemento levantado nos tempos em que o ler era articulado ao livro, na atualidade a leitura se associa ao digital, às plataformas eletrônicas, aos móveis.

De certa forma, ainda nem bem nos asseguramos de promover a leitura nos portadores tradicionais de texto, temos um novo mundo nos desafiando, um universo que promove novas formas de ler e escrever e que potencializa a formação de um sujeito diferente no que se compare ao aluno de décadas anteriores. Estamos em um novo tabuleiro de experiências. E um novo jogo se oferece...

“JOGANDO” COM O TEXTO: UMA PERSPECTIVA HOLÍSTICA SOBRE A LEITURA

Inaugurando a discussão semântico-conceitual relativa ao título desta seção, chamamos a atenção para o uso da expressão “jogar com o texto”¹, nossa escolha para representar a locução original *playing the text*. O processo de tradução nem sempre dá conta de acompanhar as nuances e particularidades de cada idioma, haja vista as diferenças no léxico, na forma, na gramática inerente e constitutiva de todas as línguas.

¹ A expressão original *playing the text*, empregada na pesquisa de Mackey (2002) e responsável por inspirar a presente seção, quando é vertida para a língua portuguesa, não abarca a riqueza de usos e significados como na língua inglesa. O verbo *to play* dá conta de uma série de ações que perpassam/atravessam diversos suportes e mídias: *tocar* violino; *atuar* em uma peça; *brincar* de médico; *jogar* uma partida de futebol; *executar* o vídeo; *reproduzir* uma música; *desempenhar* um papel etc.

Com o vocábulo *play* (enquanto verbo ou substantivo), essa característica se intensifica. Justificamos nossa escolha do termo “jogar” tendo em vista o caráter lúdico implicado na palavra. Nesse sentido, Mackey (2002) defende que

a ideia de brincar requer acomodação interna e externa à atividade: brincar envolve um comprometimento da mente e um comportamento adequado do corpo, um conceito prolífico para considerar as atividades de processamento de texto. Além disso, o jogo de palavras abre espaço para um tipo de mudança mental e disposicional - um compromisso ativo com o engajamento, cuja importância às vezes é negligenciada na linguagem comum sobre diferentes tipos de processamento de texto. (MACKEY, 2002, p. 189, tradução nossa).²

Na obra *Literacies across media: playing the tex*, Margaret Mackey (2002) atua com jovens leitores e analisa como as atividades de leitura, visualização e reprodução estão articuladas e afetam o desenvolvimento uma da outra. Os estudos demonstram como os jovens dão sentido aos textos em uma variedade de formatos, incluindo material impresso, livro eletrônico, vídeo, CD-ROM, DVD e games. Assim, os letramentos estão fundamentados em um mundo complexo de tecnologias sociais específicas e personalizadas, embora a mudança nas ferramentas e equipamentos de letramento não seja necessariamente algo novo (MACKEY, 2002).

Ainda tratando dos significados implicados no vocábulo *play*, segundo Mackey, um dos sentidos mais relevantes envolve algum tipo de “faz de conta”, a mudança para o mundo do que poderíamos chamar de referência para um outro, o do “e se”. Na pesquisa da estudiosa, o passo essencial para o “faz de conta” ou para o salto imaginativo ocorreu várias vezes, em todos os formatos de mídia oferecidos. Nesse sentido, a autora utiliza o termo “ecologia da atenção” para defender o modo como nos portamos diante de um texto:

A atenção é moldada pela experiência e alimentada pelo afeto; manifesta-se em diferentes partes do corpo, no sistema límbico do cérebro e nos processos conscientes do pensamento. Atrair, sustentar e direcionar a atenção é um grande impulso de qualquer texto, seja ele projetado para fins estéticos, informativos ou

² No original: “The idea of playing has a further virtue for this purpose, in that it calls for both internal and external accommodation to the activity: to play involves a commitment of the mind as well as appropriate behaviour of the body, a fruitful concept for considering the activities of text processing. Furthermore, the word play makes room for a kind of mental and dispositional ‘on-switch’ – an active commitment to the engagement – whose importance is sometimes overlooked in ordinary language about different kinds of text-processing”.

comerciais, ou qualquer amálgama dos três. (MACKEY, 2002, p. 8; tradução nossa).³

A atenção estaria sendo, segundo as pesquisas, capturada – uma palavra que tem um toque involuntário, mesmo que os sujeitos subsequentemente optem por rejeitar ou resistir ao objeto que, como dizemos, chama sua atenção. Estaríamos em uma circunstância que provocaria “um exasperado mix entre erótica e óptica” (CANEVACCI, 2008, p. 163), envolvendo textualidades dentre os fetichismos visuais, disseminados, sobretudo, pela tecnologia digital. Situados em metrópoles comunicacionais, estaríamos de alguma forma à mercê de códigos visuais de alto valor de *fetish*, “que absorvem atenção em seus movimentos inter e intra-espaciais, O atrator é eróptico” (CANEVACCI, 2008, p. 40).

Paradoxalmente, nesse mundo de atrativos ópticos, hiperbolicamente constituído de estímulos incessantes, um dos grandes desafios nas experiências de leitura para o público jovem diz respeito ao baixo envolvimento dos sujeitos. Apesar de as pesquisas apontarem que nossos jovens leem bastante, acima da média dos brasileiros em geral, isso não garante que “gostem de ler, mas que leem sob a coerção da escola” (FAILLA, 2016, p. 85). Nesse sentido, nos parece clara a ineficiência da imposição no processo de formação de leitores, uma vez que a motivação atua no centro da ação humana, e ela certamente não ocorre de maneira injuntiva. Ainda, ao contrário do que se pensava, as recompensas (oriundas da motivação extrínseca) nem sempre funcionam como propulsoras de comportamentos desejados.

Sobre a leitura imposta, recortes de outra pesquisa em que nos baseamos (PETIT, 2009) mostram o desserviço gerado pela falta de percepção acerca da formação leitora, bem como pela ausência de um projeto de mediação: “a leitura era obrigatória, imposta, aprendi apenas a memorizar os textos, o ato de ler não tinha nenhum sentido [...] anestesiou a criatividade, a possibilidade e a capacidade de descobrir [...] era como a Bela Adormecida, não distinguia nada, não ouvia, nem dizia nada” (PETIT, 2009, p. 18). O depoimento é apenas um dos exemplos mencionados pela autora em seus estudos. Muitos fatores estão em questão e se refletem na construção do imaginário de um leitor, ao que concordamos novamente com Petit (2009, p. 11): “a leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina”.

³ No original: “Attention is shaped by experience and fuelled by affect; it manifests itself in different parts of the body, in the limbic system of the brain, and in the conscious processes of thought. Attracting, sustaining and directing attention is a major thrust of any text, whether designed for aesthetic, informational or commercial purposes, or any amalgam of the three”.

Ainda sobre o papel da leitura, Hayles (2009, p. 29) afirma que ela “se torna [...] uma experiência sinestésica, tátil e proprioceptiva, que envolve não apenas a atividade cerebral de decodificação, mas interações físicas com as palavras como objetos perceptíveis que circulam no espaço”. Realizar experimentos com base em análises comportamentais de leitura em novos suportes significa considerar esses novos contextos de produção enquanto espaços de criação de saberes; tal análise também vai ao encontro do que Lévy (1993) define como tecnologias intelectuais.

Nesse sentido, é fundamental que pensemos na promoção de experiências de leitura baseadas nos novos *media*, tendo em vista que as relações intersemióticas estabelecidas na mistura de códigos binários e linguagem humana pedem novos comportamentos. Não basta enxergar o texto através de outro suporte, é preciso saber ler o novo texto, com estratégias estéticas complexas e diversas. Ainda conforme Hayles, os leitores de texto impresso têm uma inclinação a

voltar o foco primeiro para o texto na tela, empregando estratégias que evoluíram ao longo dos séculos por complexas interações entre escritores, leitores, editores, livreiros e outras partes interessadas no meio impresso. Para leitores que não programam em mídia computacional, a tentação de ler a tela como uma página é especialmente sedutora. Embora, naturalmente, eles estejam conscientes de que a tela não é o mesmo que o texto impresso, as implicações dessa diferença para a interpretação crítica estão longe de ser evidentes. (HAYLES, 2009, p. 37-38).

Interagindo com as ideias da autora, ressaltamos a amplitude de estudos que podem emergir relacionando-se linguagem (como um domínio semiótico amplo) e os sistemas computacionais, com seus códigos e algoritmos. Embora nossa abordagem explore de forma adjacente o intercâmbio entre *games* (enquanto sistemas complexos de aprendizagem) e leitura/letramento (domínios distintos, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo humano), ainda há nesse entremeio vários campos inexplorados de pesquisa.

Outro aspecto que merece ser considerado na era pós-virtual é o aumento da mobilidade e a fusão de espaços, como destaca Santaella (2013, p. 21): “acessar e enviar informações, transitar entre elas, conectar-se com as pessoas, coordenar ações grupais e sociais em tempo real tornou-se corriqueiro. Assim, o ciberespaço digital fundiu-se de modo indissolúvel com o espaço físico”. Em função disso, também se altera nossa percepção sobre tempo e espaço, uma vez que podemos percorrer imensuráveis distâncias num clique de telas, tornando possíveis acontecimentos antes impensáveis.

Tais afirmações nos fazem refletir sobre a noção de *experiência* designada por Larrosa (2017), sobre a qual destacamos os principais aspectos. O prólogo do livro *Tremores: escritos sobre experiência* destaca o fato de não haver, na tradição, uma ideia de experiência ou uma série reconhecível de ideias de experiência. Tal asserção reforça a complexidade das ideias do autor (ou “cantos”, como ele nomeia) e a dificuldade em esclarecermos o significado de tal noção. Aludindo especialmente ao que se relacione à leitura, embora o autor trate inicialmente de forma genérica os significados vindos do vocábulo, a experiência é retratada pelo pesquisador como um encontro com algo que se prova ou se experimenta:

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. (LARROSA, 2017, pos. 33).⁴

Percebemos nessas palavras um forte apelo conotativo, evidenciando a inclinação sobretudo afetiva com que Larrosa aborda a questão da experiência, “aquilo que nos passa”; o sentir parece ser o condutor de toda a experiência, ao envolver nossa capacidade de percepção, nossa sensibilidade, aquilo que nos faz perceber, tanto positiva quanto negativamente, esses acontecimentos de que trata o estudioso.

O poder transformador da experiência funde-se com a transcendência da literatura, espaço dos acontecimentos, ao permitir-nos expandir a visão acerca de nós mesmos a partir da leitura do outro. Foucault (apud LARROSA, 2017) fala que a escrita – essa experiência em palavras – é motivada por nossa vontade (nem sempre consciente) de transformar o que sabemos. É nesse sentido que a literatura carrega em si a possibilidade da experiência, na maneira como nos permite ir além, ressignificando o mundo e a nossa própria vida. Para o autor, nossa vida se organiza no formato de uma narrativa, cujo tempo é significado à maneira de um relato, de “uma história que se desenrola” (LARROSA, 2012).

Em outra acepção, os aportes das teorias recepcionais associam leitura e jogo no momento em que os espaços vazios do texto convocam movimentos performativos necessários à leitura e

⁴ A abreviação *pos.* indica a posição do excerto no formato *e-book* para Kindle.

ao leitor. A leitura é como um jogo, que possui regras, em uma dualidade inerente, para o qual é essencial tanto remover as oposições (diferenças) quanto mantê-las – a fim de que o jogo mesmo exista:

Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo. O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. (ISER, 2002, p. 107)

Em uma visão mais abrangente acerca dos ambientes de leitura escolares e acadêmicos, quando pensamos no espaço de uma biblioteca, automaticamente imaginamos um ambiente silencioso, repleto de livros e normalmente organizado em estantes. É natural que nosso pensamento se volte a esse cenário, uma vez que a leitura ainda mantém o caráter introspectivo que lhe fora atribuído com a introdução do suporte impresso. Chartier (1999) chama a atenção para a disseminação da leitura silenciosa a partir do século XIX, favorecida pela expansão de materiais como revistas, jornais, folhetins etc.

Embora nossa visão acerca das bibliotecas e da própria leitura carregue muito desse entendimento, procuramos demonstrar de que forma os jogos e os *games*⁵ aparecem no espaço da biblioteca, de acordo com a visão de Nicholson (2010). A pesquisa do autor objetiva evidenciar as intersecções entre *games* e bibliotecas, afirmando a ligação entre áreas aparentemente distintas. O pesquisador esclarece que o estranhamento vindo da associação entre tais áreas surge da falta de compreensão da natureza mais holística envolvendo a função das bibliotecas. Nicholson ressalta que os jogos estão presentes nesse ambiente há muito tempo; menciona como exemplo os antigos clubes de xadrez, os jogos de aprendizagem utilizados no desenvolvimento da leitura e da escrita e, mais recentemente, os jogos pedagógicos de computador.

Quando o autor se refere às bibliotecas como um espaço abrangente e passível de reunir o universo lúdico aliado à promoção da leitura, ele salienta que os *games* têm se tornado cada vez mais comuns no entretenimento do público adulto, e sua presença nas bibliotecas também vem crescendo. Apesar de reconhecermos as diferenças entre a realidade de nossas bibliotecas e o ideal apresentado pelo autor, identificamos em sua pesquisa um ponto que merece ser

⁵ Optamos pelo uso do vocábulo *jogos* a fim de caracterizar genericamente os jogos analógicos, como os de tabuleiro; e *games* para descrever os videogames ou jogos digitais.

explorado: a capacidade de as bibliotecas (especialmente as escolares) representarem um limiar para essa conexão entre jogos, leitura e aprendizagem. Segundo Nicholson (2012, pos. 235), “as bibliotecas têm a capacidade de explorar a faceta motivacional dos jogos para inspirar o usuário a aprender mais sobre tópicos de uma área através de serviços tradicionais”.⁶ Acreditamos que a exploração de outros espaços pode estimular os sujeitos a se engajarem ao universo da leitura por meio de interfaces e experiências não usuais. Assim, conhecer suportes distintos para o texto, as diferentes possibilidades de leitura e acompanhar a (r)evolução tecnológica e midiática – sobretudo do ponto de vista comunicacional – deveria ser uma ação inerente à docência.

Quando se trata de refletir sobre o modo como aprendemos, há várias teorias de aprendizagem dispostas a explicar o fenômeno, as quais se diferenciam conforme o papel atribuído ao comportamento do sujeito, a influência do ambiente no processo, as interações entre os sujeitos, entre outros fatores. Aprender é um processo multifacetado e, embora reconheçamos sua complexidade, concordamos com a assertiva de Diane Archeman: aprender e brincar (ou jogar) são processos intimamente relacionados. Essa é uma das razões que nos induzem à pesquisa sobre a gamificação: compreender que estruturas são essas, responsáveis por despertar em nosso cérebro tal tipo de aprendizado, agradável e espontâneo.

Com essa intenção, propomos o estudo da gamificação, que consiste na aplicação de técnicas de jogos e design de jogos digitais fora do contexto dos games. Estão envolvidos nessa abordagem elementos como motivação, desafio, *feedback*, recompensas, além de regras e objetivos bem definidos, o que pode representar uma relevante estrutura para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura como fruição.

A GAMIFICAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

É sabido que a ascensão da internet facilitou o acesso a obras antes restritas a bibliotecas ou ambientes físicos, representando um grande avanço na promoção da leitura e na democratização da escrita na rede. Entretanto, ao mesmo tempo em que estimula tais práticas, traz elementos novos às incertezas do cenário leitor no país: como transformar essa profusão de leitura e escrita em produção de conhecimento constitui um panorama desafiador. A par dessas constatações, Chambers (apud SILVA, 2012, p. 114) defende que

⁶ No original: “libraries have the ability to tap the motivational facet of games to inspire a patron to learn more about a topic area through traditional library services”.

o segredo para a formação de verdadeiros leitores (efetivos, ávidos, habituais, etc.) reside nas partilhas e nos intercâmbios (de entusiasmos, dificuldades, conexões, interpretações, etc.) que nascem a partir das diferentes leituras feitas pelos jovens no espaço escolar e para além dele.

Nesse sentido, a gamificação surge como uma alternativa para romper com a lógica verticalizada de ensino, propondo maior interação professor-aluno e entre alunos e seus pares. Cumpre salientar que *game* e gamificação não são sinônimos. Os *games* são regidos por um algoritmo que os estrutura, possuindo um ambiente para interação (normalmente o computador ou dispositivos próprios para jogo), são voluntários (o usuário joga por vontade própria), têm objetivos e o envolvimento dos jogadores ocorre porque consideram o jogo algo significativo e, assim, seguem as regras.

Primeiramente, salientamos que não há como separar os *games* da história da gamificação, pois esta resulta daqueles. Uma das interpretações recorrentes qualifica a gamificação como o uso de estratégias de jogos em contextos extrínsecos a eles. Tal fenômeno desponta em múltiplas áreas, do meio empresarial ao universo educativo, englobando elementos como motivação (psicologias inerentes ao processo motivacional), estratégias (regras, modelos, limites), design gráfico (projeto e criação de ambientes), entre outros.

Segundo Sebastian Deterding, designer e pesquisador no ramo de experiências lúdicas, design criativo e tecnologia persuasiva, registros apontam para a suposta origem do termo na indústria de mídia digital, sendo documentado em 2008 o primeiro uso do vocábulo, embora adotado generalizadamente em meados de 2010. De acordo com o estudioso, “divergências teóricas fizeram com que vários outros termos análogos surgissem para dar conta do mesmo fenômeno: *productivity games; surveillance entertainment; funware; playful design; behavioral games; game layer; applied gaming*” (DETERDING et al., 2011, p. 1).

Contudo, há pesquisadores que tratam de um surgimento anterior: o termo *gamification* no sentido atual teria despontado em 2003, quando o desenvolvedor de jogos Nick Pelling teria prestado consultoria para a criação de interfaces de jogo para dispositivos eletrônicos. No entanto, no decorrer dos anos, o termo não emplacou e acabou caindo em desuso, até que importantes designers de jogos, como Amy Jo Kim, Nicole Lazzaro, Jane McGonigal e Ben Sawyer, além de pesquisadores como Ian Bogost, James Paul Gee e Byron Reeves, começaram a falar sobre o sério potencial dos videogames. Foi apenas em 2010, no entanto,

que o termo gamification se tornou amplamente adotado no sentido corrente⁷ (WERBACH; HUNTER, 2012, p. 25).

No Brasil, a pesquisadora Lucia Santaella trata sobre o assunto compreendendo gamificação como a ubiquidade dos *games*, uma vez que o espírito e a lógica deles “estão penetrando capilarmente em quase todas as atividades e setores da vida humana” (SANTAELLA, 2013, p. 227). Ainda de acordo com a estudiosa, o que justifica a presença dos *games* na educação é o fato de promoverem o desenvolvimento de competências cognitivas envolvidas no processo de resolução de problemas.

Entretanto, em meio ao desconhecimento sobre as bases do fenômeno, não raro encontramos materiais disseminando visões reducionistas do que seria a gamificação, comumente relacionando-a à simples introdução de jogos, engajamento e incentivos. Carvalho (2016), em artigo publicado na revista *Amálgama*, discute o futuro da leitura em meio a uma era de “escancarado utilitarismo”, em que predominam aplicativos e “brinquedos eletrônicos”. Um dos maiores temores, opina o autor, é de que o comportamento desatento do leitor conduza não ao fim da ficção, mas ao fim da necessidade da ficção. Nesse sentido, ele defende que vivemos uma

transição na qual o protagonismo do livro não está dando lugar ao livro digital, como alguns embates sugerem, mas ao que se tem denominado de ‘gamificação’. Ou seja, jogos digitais com suposto (ou nem isso) efeito educacional e a presença cada vez mais massiva de conteúdo digital e interativo no lugar da especulação analítica e do agir reflexivo, mediada pelo livro, seja qual for o seu suporte, impresso ou digital. [...] De outra maneira, o atrativo virtual, qualquer que seja ele, parece ser sempre irrecusável, mesmo que consuma horas a fio às vezes sentidas e percebidas como completo vazio ou perda de tempo, nesse processo angustioso que se tornou a vida virtualizada ou gamificada. (CARVALHO, 2016, s/p.)

O argumento de que o livro estaria cedendo lugar à gamificação nos parece infundado. Em primeiro lugar porque um não corresponde ao outro; depois, é completamente plausível que a leitura possa ser edificada através de bons projetos de gamificação, aprimorando-se as técnicas, as possibilidades e os elementos em questão. Outro aspecto a sublinhar: o conceito de gamificação não pode ser reduzido a “jogos digitais com suposto efeito educacional”.

⁷ No original: “The first use of gamification in its current sense apparently occurred in 2003, when Nick Pelling, a British game developer, established a short-lived consultancy to create game-like interfaces for electronic devices. The term fell into disuse, although during subsequent years, game designers like Amy Jo Kim, Nicole Lazzaro, Jane McGonigal, and Ben Sawyer, as well as researchers such as Ian Bogost, James Paul Gee, and Byron Reeves, began to talk about the serious potential of video games. It was only in 2010, however, that the term gamification became widely adopted in the sense that people use it now”.

Buscando aproximar a gamificação do universo da leitura literária, destacamos um estudo finlandês (HASSAN; HARVIAINEN; HAMARI, 2018) que apresenta uma espécie de codificação das instâncias-chave da educação gamificada em Hogwarts, escola de magia que serve de cenário para as histórias de Harry Potter, escritas por J. K. Rowling. A pesquisa demonstra a análise dessas instâncias em contraste com as práticas populares de design de gamificação que buscam o engajamento do aluno com o estímulo a necessidades intrínsecas ou incentivando projetos de competição ou cooperação, regras e consequências claras, atribuição de troféus, etc. Reproduzimos na sequência parte da tabela com a codificação constante no estudo dos autores, conforme demonstra a Tabela 1.

Tabela 1 – Codificação das instâncias-chave da educação gamificada em Hogwarts (excerto)

Code	Description in text	Page
SDT: Autonomy	Students may also bring an owl or a cat or a toad	75
	Everybody finished the song at different times. At last, only the Weasley twins were left singing along to a very slow funeral march. Dumbledore conducted their last few lines with his wand and when they had finished, he was one of those who clapped loudest.	144
	Dumbledore had swapped his pointed wizard's hat for a flowered bonnet.	228

FONTE: Hassan; Harviainen; Hamari (2018).

Chamamos a atenção para o primeiro código constante na tabela, a Autonomia, descrito no texto de Harry Potter pelos excertos:

- Página 75: os alunos podem trazer uma coruja, um gato ou um sapo;
- Página 144: todos terminaram a música em momentos diferentes, o que demonstra comportamentos diversos e autônomos;
- Página 228: Dumbledore troca o chapéu pontudo do mago por um boné florido.

O que todos esses exemplos têm em comum é o fato de representarem ações autônomas dos personagens, ou seja, a gamificação é relatada nas entrelinhas desse texto ficcional, através do princípio da Autonomia.

Essa manifestação da gamificação dentro da narrativa optamos por chamar *gamificação interna ao texto*, já que não encontramos, em literatura de referência, classificações que dessem conta de explicar tal fenômeno. Isso comprova que vão sendo acrescentadas à abordagem diferentes nuances e formas de analisar a gamificação. Assim, para reafirmar o

posicionamento de que vivemos um período de grande sincretismo cultural – o que reforça nossa opção por pensar a leitura a partir de outra perspectiva, trazemos a seguir alguns conceitos-base do antropólogo Massimo Canevacci acerca da *sincrétika*.

TEMPOS *SINCRÉTIKOS* E O PAPEL DO LEITOR UBÍQUO

Vivemos a era da hipermobilidade, como descreve Santaella (2013), com a fusão do ciberespaço virtual e do espaço físico. Essa imersão simultânea marca o enfraquecimento progressivo da oposição real *versus* virtual, e é nesse espaço intersticial que construímos nossa vida, conjugando o aperto de mão e o clique, o aceno amigo e o toque sensível na tela, a profusão de movimentos corpóreos que podem ser lidos por *kinects* e convertidos em dados por sensores inteligentes. Não há mais como retroceder: há uma simbiose, uma convergência humano-tecnologia-rede que faz dos dispositivos extensões do corpo (SANTAELLA, 2013).

A ideia dessa hibridação, tanto social quanto culturalmente, há muito vem sendo abordada na obra do antropólogo Massimo Canevacci. Partimos do conceito de *sincrétika*, termo canevaciano cunhado para definir a convivência entre diferentes no mesmo espaço e tempo, uma vez que defendemos a adoção de novas posturas, estimulando o amálgama entre gamificação e ensino. Interessa-nos pensar, com Canevacci, na sincrética que move a cultura digital, esta que deu voz aos que não a tinham, que possibilitou a convivência, no ciberespaço, de indivíduos tão diferentes cultural e socialmente, estreitando fronteiras físicas e gerando discussões e debates entusiásticos.

A par dessas constatações, Canevacci (2013a, p. 31) assegura que a cultura “não é mais vista como algo unitário, que compacta e liga entre si indivíduos, sexos, grupos, classes, etnias, mas sim como algo muito mais plural, descentrado, fragmentado, conflitual”. O antropólogo complementa que os sincretismos culturais “brotam indisciplinados e incoerentes, de cada dobra da contemporaneidade: para subvertê-la ou, ao menos, surpreendê-la, às vezes também para confundi-la ou simplificá-la” (2013a, p. 31). Outro ambiente fértil para mudanças e que alimenta os sincretismos culturais é o campo das tecnologias digitais. Como o acesso à rede é livre e indiscriminado, a produção de conteúdos não ocorre mais em uma lógica verticalizada; agora, autor e leitor são ambos geradores de conteúdo.

A comunicação midiática é negociada entre diversos sujeitos que participam do evento: o autor, o texto, o contexto, o espectador. As culturas digitais, enfim,

aceleram tal processo através da web-comunicação. Ninguém é mais só espectador e muito menos deseja sê-lo. O eu narrador e o eu ouvinte. Este último não é mais um ser amorfo e passivo, cujo olhar se pode preencher com qualquer visão. A comunicação não viaja numa só direção – do emissor ao receptor –, mas é cada vez mais multidirecional, tendencialmente interativa e interfaciável (CANEVACCI, 2013a, p. 45).

Nesse sentido, o esquema jakobsoniano de comunicação, com papéis definidos para emissor e receptor, ressurge subvertido no ciberespaço: não há mais um só sentido, o sistema comunicativo é uma babel de vozes similares e antagônicas; a internet constitui-se num espaço plural de convivência. Outro termo explorado por Canevacci e que diz respeito à mistura que estamos propondo analisar é a palavra *glocal*, “fruto de recíprocas contaminações entre *global* e *local*, cunhada justamente para tentar abarcar a complexidade multidirecional dos processos atuais” (CANEVACCI, 2013a, p. 45-46). Assim, ao afirmar que os sincretismos são glociais, o autor evidencia sua natureza tanto territorial quanto extraterritorial. Sobre a flexibilidade da cultura digital, cabe outro conceito em voga na teoria canevaciana, cuja importância é solidificada na cibercultura: *multívduo*.

Na cultura digital, as identidades não são fixas, mas flutuantes. O conceito de *multívduo* modifica o conceito clássico de indivíduo — palavra de origem latina que, por sua vez, traduz a palavra grega *atomom*, cujo significado é indivisível. O *multívduo* é um sujeito divisível, plural, fluido. Ubíquo. Um mesmo sujeito pode ter uma multiplicidade de identidades, de ‘eus’, e assim *multividuar* a sua subjetividade. (CANEVACCI, 2013b, s/p.).

A capacidade de o sujeito *multividuar* a sua subjetividade, aliada à possibilidade de estar virtualmente presente em diversos lugares, transforma a experiência da interação com outros sujeitos. É um novo processo, descentrado, ubíquo, polifônico, imprevisível. Essa é, certamente, uma das mais significantes mudanças trazidas com a ascensão das tecnologias, uma transformação profunda, cujos reflexos são percebidos na própria constituição humana. Não há como ignorarmos a *sincretização* que move o mundo moderno.

Nesse sentido, partimos das considerações de Santaella (2007; 2013) sobre o perfil cognitivo dos tipos de leitor. A autora reivindica a existência de uma diversidade de tipos de leitores, para além do paradigma de leitura em livros. Dadas as novas configurações sociais, passamos diretamente ao terceiro tipo de leitor a que se dedica Santaella, o *imersivo*. Uma das principais distinções apontadas pela pesquisadora neste perfil é a habilidade de navegar entre os espaços híbridos das telas. Com aptidões diferenciadas do contemplativo e do movente, o *imersivo* exercita uma série de estratégias de navegação, entre as quais

- a) Escanear a tela, cobrindo uma larga superfície não linear sem profundidade de campo.
 - b) Navegar, seguindo pistas até que o alvo seja encontrado.
 - c) Buscar, ou seja, esforçar-se para encontrar o alvo preciso.
 - d) Explorar em profundidade, chegar até o nível da informação mais especializada.
- (SANTAELLA, 2013, p. 271)

O leitor imersivo inaugura uma nova fase no estudo dos perfis cognitivos dos diferentes tipos de leitor, justamente pela presença do computador, uma tecnologia da inteligência que modifica a experiência de leitura. Nesse contexto, o imersivo encontra-se intelectualmente em “estado de prontidão, conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo” (SANTAELLA, 2013, p. 271).

Esse fácil transitar entre as telas permite a ele passar de um fragmento a outro, sabendo fazer as ligações pertinentes entre as porções de texto e suas semioses, com as associações necessárias à sua compreensão. Arriscamos dizer que o imersivo instaura uma passagem irreversível, uma vez que a presença do computador e das tecnologias de rede emergentes só se faz aumentar, o que implica o surgimento de outro perfil de leitor, onipresente e ainda mais potente em termos cognitivos.

Já a caminho da explicação do último perfil, a autora (SANTAELLA, 2013, p. 276) ainda se refere à fusão do ciberespaço digital com o espaço físico, num entrecruzamento que ela chama de hipermobilidade, um espaço híbrido e intersticial. Nesse meio sincrético surge o leitor *ubíquo*, quarto e mais recente tipo até o momento descrito pela pesquisadora, submerso na revolução das tecnologias digitais de rede: “nesses espaços de hipermobilidade emerge o leitor ubíquo, com um perfil cognitivo inédito que nasce do cruzamento e mistura das características do leitor movente com o leitor imersivo” (SANTAELLA, 2013, p. 277). Explica a pesquisadora que a ubiquidade é termo recorrente na área de computação, sendo também utilizada por outros pesquisadores da área.

É ubíquo porque está continuamente situado nas interfaces de duas presenças simultâneas, a física e a virtual, interfaces que reinventam o corpo, a arquitetura, o uso do espaço urbano e as relações complexas nas formas de habitar, o que repercute nas esferas de trabalho, de entretenimento, em que os games ocupam posição

privilegiada, de serviços, de mercado, de acesso e troca de informação, de transmissão de conhecimento e de aprendizado. (SANTAELLA, 2013, p. 277)

Quando abordamos as características do leitor ubíquo, há termos-chave que desvendam a atmosfera que o envolve, seja na forma como constrói seus vínculos sociais, na maneira como interage ou como torna o processo de leitura uma experiência ubíqua. Destacamos alguns, com base em Santaella (2013): ampla conectividade e banda larga; redes sociais; mobilidade informacional e mobilidade física do usuário; cultura digital; foco no usuário; interface não fixa; hipermobilidade. Tais termos não são pontos isolados, ao contrário, se complementam na formação do perfil do leitor ubíquo. Ainda conforme a autora,

é essa ideia de estar sempre presente em qualquer tempo e lugar que interessa levar para a caracterização do leitor ubíquo, uma nova condição de leitura e de cognição que está fadada a trazer enormes desafios para a educação, desafios que estamos apenas começando a vislumbrar [...] o que o caracteriza é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado. Que tipo de mente, de sistema nervoso central, de controle motor, de economia da atenção está aí posto em ato? (SANTAELLA, 2013, p. 278)

Cabe salientar que, embora com características distintas, todos os tipos de leitores delimitados por Santaella não se excluem, mas sim coexistem. Tudo está em jogo, neste novo tabuleiro em múltiplas dimensões.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As abordagens tradicionais de leitura são de fundamental importância para o desenvolvimento de estratégias que visem a formar leitores. É fundamental que se observe, contudo, que toda estratégia é contextual, muda de jogo para jogo. Em se tratando de leitura, da formação de sujeitos proficientes e sensíveis esteticamente, os deslocamentos e mudanças na ordem dos suportes, dos discursos e dos sujeitos implicam novas formas de atuar. Às novidades, é claro, necessita-se de criticidade. A escola e o professor não podem estar na instabilidade do mundo *fashion* nem devem exercer algum tipo de *trend hunting*, buscando projetar quais *gadgets* tecnológicos dominarão o cenário futuro ou os hábitos de consumo que estarão na próxima onda. Precisam, contudo, agrupar, na velocidade certa, na razoabilidade de observação, de metodologia, de bibliografia, de trabalho de campo e mesmo de pesquisas on-line, formas de monitoramento das coisas que estão “aí”.

A gamificação é um método de trabalho que surge nas relações humanas, nas políticas de envolvimento de sujeitos e de grupos, na motivação à resolução de problemas em uma nova lógica interativa. Tal fenômeno, como foi apontado, desponta em múltiplas áreas, do meio empresarial ao universo educativo, com bases potencializadas pela motivação (psicologias inerentes ao processo motivacional), pelas estratégias (regras, modelos, limites), pelo design, que projetam ambientes, mas também patrocinam formas culturais, em uma acepção ampla, complexa e sincrética de cultura.

Nesse novo jogo, a que a educação e a formação de leitores não podem se furtar, a competição deve ser incrementada pela cooperação, regras e consequências claras devem ser apresentadas como fluxos possíveis na resolução de problemas, na interpretação de cenários, na reflexão sobre mundos possíveis, quando mesmo a simulação ganha importância na forma de pensar, de refazer. Canevacci observa que o “por fazer” já se torna algo sendo feito, talvez um jogo sendo jogado:

A verdade dos pensamentos está na sua capacidade de antecipar o processo de construção social-cultural da realidade, no qual é possível ‘sentir’ o que antes parecia incompreensível e que agora pode ser visualmente anunciado. O pensamento que ‘compreende’ não antecipa, não vê, não pensa o não-dito. Esse pensamento se conforma diante da realidade: não tem visões. Tarefa do pensamento verdadeiro – na sua mais descentrada manifestação racional – é a de ser incompreensivelmente visionário. (CANEVACCI, 2013, p. 238)

Assim, nosso inconformismo diante do cenário depauperante que envolve a formação de leitores nos leva à busca de outros olhares e caminhos, como a associação entre leitura e gamificação. Uma das principais contribuições da abordagem – além de sua atuação no cerne da motivação – é o fato de aproximar-nos de uma qualidade intrínseca ao jogo (e permanente em se tratando de educação): o desafio. O ensino e a promoção da literatura precisam desafiar-se em outros percursos, a fim de estabelecer novas relações com a leitura, protagonizadas pelo multivíduo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

CANEVACCI, M. *Fetichismos visuais: corpos erópticos e a metrópole comunicacional*. Trad. Osvando J. de Moraes; Paulo B.C. Schettino; Célio Garcia; Ana Resende. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

CANEVACCI, M. *Sincrétika: explorações etnográficas sobre artes contemporâneas*. Trad. Helena Coimbra Meneghello. São Paulo: Studio Nobel, 2013a.

CANEVACCI, M. *Um novo pensamento científico para o contexto da cultura digital*. São Paulo, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 25 jun. 2013b. Entrevista a Flávia Dourado. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/massimo-canevacci>. Acesso em: 30 out. 2015.

CARVALHO, L. Pokémon Go, gamificação e o futuro da leitura. *Revista Amálgama*, 2016. Disponível em: <https://www.revistaamalgama.com.br/08/2016/pokemon-go-gamificacao-futuro-da-leitura/>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Unesp, 1999.

DETERDING, S. Gamification: designing for motivation. *Interactions*, New York, v. 19, n. 4, p. 14-17, 2012.

DETERDING, S. et al. From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: envisioning future media environments*, p. 9-15, 2011.

FAILLA, Z. (org.). *Retratos da Leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Pró-Livro, 2012.

FAILLA, Z (org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

HASSAN, L.; HARVIAINEN, J.T.; HAMARI, J. Enter Hogwarts: lessons on how to gamify education from the wizarding world of Harry Potter. *GamiFIN Conference 2018*, Pori, Finland, May, 2018.

HAYLES, N. K. *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*. São Paulo: Global; Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

ISER, W. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. 2 ed. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. (coord.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 3 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

LARROSA, J. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Mexico: FCE. Kindle Edition, 2012.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Trad. João Wanderlei Geraldi; Cristina Antunes. Autêntica Editora. Kindle Edition, 2017.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: 34, 1993.

MACKEY, M. *Literacies across media: playing the text*. London and New York: Routledge, 2002.

NICHOLSON, S. *Everyone plays at the library: creating great gaming experiences for all ages*. Medford: Information Today, 2010.

PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno; Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

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

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. 2 ed. São Paulo: Paulus, 2007.

SILVA, E.T. A escola e a formação de leitores. In: FALLA, Zoara. (org). *Retratos da Leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Pró-Livro, 2012, p. 107-116.

WERBACH, K.; HUNTER, D. *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

NOTAS DE AUTORIA

Miguel Rettenmaier (mrettenmaier@hotmail.com) possui Mestrado em Teoria da Literatura (1998), Doutorado também em Teoria da Literatura (2002), ambos pela PUCRS e Pós-Doutorado pela Universidade de Santiago de Compostela (2014). É professor (Titular III) na Graduação, no Mestrado e no Doutorado em Letras da Universidade de Passo Fundo. Na área de Estudos Literários, é pesquisador da obra de Josué Guimarães, coordenando o Acervo Literário do Autor (ALJOG/UPF), além de desenvolver projetos na linha de pesquisa de “Leitura e Formação de Leitor”, focalizando seus trabalhos na questão da leitura relacionada às linguagens digitais. É líder do Grupo de Pesquisa CNPq: Leitura e acervo literário e integra a coordenação das Jornadas Literárias de Passo Fundo. É pesquisador CNPq (bolsista PQ-2). (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4531055501235577>)

Joseane Amaral (josi.ibiruba@gmail.com) é professora em regime de Dedicção Exclusiva no Instituto Federal Sul-rio-grandense, campus Passo Fundo, atuando no ensino de Língua Inglesa. É integrante do Núcleo de Cultura da instituição, em processo de implantação no campus. Atuou no NEABI e em vários projetos, como a Comissão de divulgação e a Comissão de Implantação do Ensino Médio Integrado ao Técnico. Participou da

coordenação do I CriArt e esteve à frente do projeto Música e cidadania entre 2016 e 2018. Graduada em Letras - Português/Inglês; Especialista em Linguística, Ensino de Línguas e da Literatura; Mestre em Letras - Estudos Linguísticos. Atualmente cursa Doutorado em Letras (PPGL/UPF), sob orientação do professor Dr. Miguel Rettenmaier.

Como citar este artigo de acordo com as normas da revista?

RETENMAIER, Miguel; AMARAL, Joseane. Gamificação e arte literária: jogando com a leitura. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 162-180, 2019.

Contribuição de autoria

Miguel Rettenmaier: concepção; elaboração do manuscrito; coleta de dados; análise de dados; discussão dos resultados; revisão e aprovação.

Joseane Amaral: concepção; elaboração do manuscrito; coleta de dados; análise de dados; discussão dos resultados; revisão e aprovação.

Financiamento

Joseane Amaral: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC-BY](#). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em: 05/12/2019

Aprovado em: 09/12/2019