

DESIGN DE JOGOS E TRADUÇÃO

Apontamentos teórico-metodológicos de uma oficina pautada no trabalho como
princípio educativo

Thiago Camargo de Albuquerque

Membro do Grupo de Educação de Mídia
Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social
GEM/NIDES-UFRJ

RESUMO: Este artigo visa articular teorias e metodologias que embasaram o curso “*Game design e Macunaíma*” promovida pelo Grupo de Educação Multimídia (GEM/UFRJ). Sendo uma oficina teórico-prática centrou-se no desenvolvimento, pelos participantes, de jogos analógicos sobre a obra literária “*Macunaíma*” de Mário de Andrade. Demonstramos como conceitos relativos à disciplina do *game design*, tradução e literatura foram articulados em torno de uma oficina interdisciplinar pautada no trabalho como princípio educativo. Apresentamos concepções, de jogos, *game design*, narrativas em jogos e de ludonarrativa, articulando-as com a forma de nossa oficina. Desenvolver um jogo a partir de uma obra literária é um processo complexo de tradução que foi analisada segundo os princípios da Tradução Intersemiótica. A oficina teórico-prática que oferecemos pretendeu apresentar estes conceitos a partir do trabalho como princípio educativo e a Teoria da Atividade.

Palavras-chaves: *design* de jogos; tradução; trabalho como princípio educativo; ludonarrativa; educação.

ABSTRACT: This article aims to articulate theories and methodologies that underpinned the course “*Game design and Macunaíma*” promoted by the *Grupo de Educação Multimídia* (GEM / UFRJ). Being a theoretical-practical workshop focused on the development, by the participants, of analogical games about the literary work Mário de Andrade’s *Macunaíma*. We demonstrate how concepts related to the discipline of game design, translation and literature were articulated around an interdisciplinary workshop based on work as an educational principle. We present conceptions, of games, game design, narratives in games and of ludonarrativa, articulating them with the form of our workshop. Developing a game from a literary work is a complex process of translation that has been analyzed according to the principles of Intersemiotic Translation. The theoretical-practical workshop we offered was intended to present these concepts from work as an educational principle and the Theory of Activity.

Keywords: Game design; Translation; work as an educational principle; ludonarrative; education.

“*Game design e Macunaíma*” foi um curso de extensão livre e gratuito, promovido pelo Grupo de Educação Multimídia (GEM/UFRJ) entre setembro de 2017 e fevereiro de 2018. O curso, em formato de uma oficina teórico-prática centrou-se no desenvolvimento, pelos próprios alunos, de jogos analógicos sobre a obra literária “Macunaíma, o herói sem nenhum caráter” de Mário de Andrade. De modo que os alunos foram apresentados aos conteúdos curriculares previstos pelo curso através da prática.

Diante do desafio de propor o desenvolvimento de um jogo capaz de traduzir uma obra literária fomos buscar referenciais teórico-metodológicos nos mais diversos campos do saber acadêmico. Este artigo visa, portanto, articular o referencial que embasou a oficina, no que tange as disciplinas do *game design*, tradução e literatura, e como podem ser articuladas em torno de uma oficina interdisciplinar pautada no trabalho como princípio educativo.

Apesar de a crítica literária sobre *Macunaíma* ter um papel fundamental na constituição do referencial teórico do curso, preferimos por deixá-la de fora deste artigo por uma questão de foco na estrutura e no método do curso.

Apresentaremos no decorrer deste trabalho algumas concepções, de jogos, *game design*, narrativas em jogos e de ludonarrativa, articulando estas concepções com a forma de nosso curso. Desenvolver um jogo a partir de uma obra literária é um processo complexo de tradução que foi analisada segundo os princípios da Tradução Intersemiótica. A oficina teórico-prática que oferecemos pretendeu articular estes conceitos tendo o trabalho como princípio educativo e a Teoria da Atividade

O processo de avaliação da oficina ainda está em fase de conclusão e o que apresentaremos aqui é apenas seus princípios norteadores.

O que é jogo?

De início devemos 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 se debruçaram 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 por 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*” visou problematizar a posição de inferioridade em que o divertimento e o lúdico se encontram perante o trabalho nas ditas sociedades ocidentais, em especial a sociedade holandesa sob a influência da ética de trabalho protestante à 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, p. 24)

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.

Dezenas de novas definições surgiram após Huizinga que até hoje absorvem 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 quotidiana”. 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 de segui-las de boa vontade.

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 encontradas destaca esta característica¹, 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). O que veremos a seguir são modelos de desenvolvimento de jogos onde a narrativa do jogo tem grande relevância no processo de *game design*.

A tétrade elementar e a experiência essencial de Schell

Em *The art of game design*, J. Schell 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 alcançá-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 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

¹ O capítulo 3 “*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.

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 estar sujeitos a uma sequência narrativa (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.

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 ludologistas e os 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, p. 3)

A grande 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*². Muitos narratólogos encaram os jogos como uma mídia audiovisual um pouco semelhantes aos hipertextos, enquanto outros, especialmente os ludologistas, dividem o que é jogo e o que é narrativa (AARSETH, 1997; FRASCA, 1999; JUUL, 2001; KOSTER, 2013). O *game designer* R. 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, Jess 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 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

² *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

experiência narrativa. Estes autores partem do trabalho do crítico literário Hillis Miller e do ludologista Marc LeBlanc, para, enfim, apresentarem 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 as ações dos jogadores, são basicamente o enredo do jogo, e representam aspectos narrativos ao 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, p. 379)

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, a ficção embutida deve apenas reforçar este aspecto.

Apropriando-se dos conceitos apresentados por Schell, 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*. 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).

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 Sallen e Zimmerman e a téttrade elementar de Schell. Nos três 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 de trabalho para construir 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.³

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 *game designers*, pensem fora da caixa, 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 lembra que uma treliça molda o crescimento de uma planta, sem ter total controle sobre a forma final. A sua maneira, o *game designer* é capaz de invocar

³ 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).

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 téttrade 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 pode 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.

Um possível desafio para um *game designer* pensar sobre a intenção autoral seria desenvolver um jogo a partir de uma obra literária: traduzir a obra através de um jogo. Parece um grande desafio. Mas o que seria traduzir um livro em um jogo? Como fazer isso? Seria possível traduzir a narrativa literária a partir da narrativa emergente? Criar uma ludonarrativa que traduzisse a narrativa literária?

Mas para responder a estas indagações precisamos primeiro entender o que estamos chamando de tradução.

Tradução

O vocábulo “traduzir” vem do latim, *traducere*; levar além, passar de uma língua para a outra⁴. Tradução nos remete então a ideia de travessia entre línguas. Preocupado com as implicações linguísticas da prática da tradução, Roman Jakobson (2003) classificou a tradução em três modalidades:

- 1) A tradução intralingual ou *reformulação (rewor-ding)* 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” (p. 64-65)

⁴ NASCENTES, Antenor. Dicionário etimológico da língua portuguesa: Tomo I. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio. 1955, p. 500-501.

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, porém, ao cunhar o termo tradução inter-semiótica, o linguista abriu as portas para se pensar traduções entre diferentes linguagens a partir da semiótica, como “de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura” (JAKOBSON, 2003, p. 72).

Após a provocação de Jakobson, Julio Plaza em *Tradução Intersemiótica* (2003), propõe-se a analisar a tradução de obras de naturezas distintas, segundo a semiótica peirceana. A contribuição de Plaza para esta modalidade de tradução é significativa, inaugurando os estudos sobre uma possível teoria da Tradução Intersemiótica. O pensador-artista parte das inquietações oriundas da tradução poética (ainda que de cunho intra-semióticos), pois percebe que elas apontam para questões relativas também à Tradução Intersemiótica. Pois a problemática da tradução poética evidencia-se a partir das estranhezas entre as línguas envolvidas. Afinal, para Walter Benjamin, “a tradução tem por fim exprimir a relação mais íntima entre as línguas” (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 inter-semiótica. (JAKOBSON, 2003, p. 72, grifo nosso)

Como vimos, a função poética apresenta uma problemática para o tradutor. Pois, como dito por Humberto Eco, “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). Ou seja, 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. 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 “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, apenas possível pela tradução criativa.

Diante deste impasse, Haroldo de Campos propõe uma tradução que reconheça os limites e possibilidades de ambas as línguas (de partida e de chegada), para que possa recriar o poema se valendo dos recursos que apenas 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).

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* (2008, p. 43)⁵. Nesta Língua é que 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. Para Benjamin o poeta não escreve para um receptor, portanto, o que sua obra teria de “comunicação”? 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.

⁵ Referência relativa às longas notas de autoria de Fernando Camacho em sua tradução da referida obra de Benjamin.

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 às 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 determinado ponto em que ela tangencia a Língua pura e, num movimento violento, mas legitimado pela “lei da fidelidade na liberdade”, renunciar às 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)⁶. 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, a transposição criativa sugerida por Jakobson, e a transcrição de Haroldo de Campos são formas de superar a impossibilidade de traduções das poesias ou obras carregadas de função poética.

⁶ Idem a nota anterior.

Inclusive, quando Benjamin coloca que no movimento de tradução as línguas se complementam umas às outras na tentativa de alcançar a Língua pura, a sua maneira, Campos, por sua vez, propõe que na transcrição o poeta compensa a perda inerente a tradução valendo-se de recursos da nova língua, mas que são inacessíveis na língua original.

Da narrativa literária para a ludonarrativa

Como é possível supor, a narrativa literária opera por códigos bastante diferentes de uma ludonarrativa. A ludonarrativa pode até mesmo operar *também* via códigos comuns aos da narrativa literária, visto que é uma narrativa multimídia, porém, como vimos, o que faz de um jogo um jogo é sua mecânica e ela tem papel fundamental na constituição de uma ludonarrativa. Lembrando da crítica de Koster, o drama deve ser transmitido aos jogadores através da mecânica. Já deve estar claro que propomos com o aquele desafio uma tradução que se dê a nível essencialmente mecânico.

Naturalmente uma ludonarrativa não será capaz de traduzir uma narrativa literária com fidelidade exemplar. Nem mesmo uma tradução intra-semiótica seria capaz disso, devido aos entraves proporcionados pela função poética. Para tanto, precisamos operar segundo o que propuseram Jakobson, Benjamin, Campos e Plaza com suas respectivas tradução criativa, lei da fidelidade na liberdade, transcrição, tradução intersemiótica. Como os códigos em uma ludonarrativa são outros esta tradução só pode oferecer um material similar ao seu original. Precisa-se atentar para os signos que a narrativa literária interpretou, para reinterpretá-los através dos novos códigos próprios de uma ludonarrativa. Trata-se de imaginar-se percorrendo o mesmo processo configurador da narrativa literária para em seguida transconfigurá-la em uma ludonarrativa paramórfica à narrativa originária. Afinal, a obra literária original já é fruto de um processo de ressignificação, como bem disse Julio Jeha: “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. 128) Torna-se portanto imperioso investigar que signos foram reconfigurados pelo trabalho do escritor para se realizar a tradução.

Esta investigação se dá a partir de uma série de operações relativas a tradução: leitura, interpretação, análise, crítica. Tais operações vão orientar o processo de *game design*, e serão fundamentais para definirmos a experiência essencial do jogo. Ou seja, a

leitura e a análise crítica da obra oferecerão o aporte necessário para que os *designers* de jogos possam “conhecer o contexto em que o primeiro signo foi produzido para tentarem alcançar o mesmo significado por meio de um signo diferente em seus contextos” (JEHA, 2004, p. 128). Estas operações a que nos referimos são: a leitura inicial, primeiras impressões e interpretações, realização de debates, pesquisa da tradição crítico-literária, análise da forma e conteúdo e da função poética, para enfim, poder construir sua própria chave de leitura amparada pela tradição.

Deste modo, a partir da chave de leitura determinaremos qual experiência o *game designer* deve entregar aos jogadores com seu jogo. E é sobre essa experiência que ele deverá centrar seus esforços de tradução. Este é o método de tradução que propomos neste trabalho e que vem sendo aprofundado no Grupo de Educação Multimídia (GEM/UFRJ).

Game Design e Macunaíma

O desafio que foi proposto neste trabalho e, inclusive, o método sugerido para superá-lo não reside apenas num reino hipotético, mas prático também. O GEM ofereceu duas oficinas teórico-práticas onde os alunos foram orientados a desenvolver jogos visando traduzir a obra literária “Macunaíma, o herói sem nenhum caráter” de Mário de Andrade.

Ao longo das oficinas foram desenvolvidos cinco jogos. Em nenhum deles buscou-se reconstruir a trajetória do personagem como uma narrativa linear, mas evocar a partir de suas mecânicas alguns conceitos identificados durante a interpretação da obra.

As oficinas foram organizadas como um grupo de trabalho. Neste processo de construção coletiva, intentou-se que tanto a crítica literária quanto os fundamentos do *game design* fossem apropriados como ferramentas conceituais e metodológicas a fim de construir o jogo proposto. Ou seja, que a aprendizagem se desse a partir, do trabalho necessário para se realizar a transformação da narrativa literária em uma narrativa lúdica.

O potencial educativo da tradução intersemiótica vem sendo pesquisada pelo GEM/UFRJ ao longo de anos. Isto permitiu ao Grupo o aprimoramento de metodologias para se trabalhar com transposições de linguagens a partir do trabalho como princípio educativo.

Politecnia e a educação pelo trabalho

O “trabalho como princípio educativo” engendra-se em uma concepção marxista de educação que para ser melhor compreendida, precisaremos entender o que Karl Marx entende por trabalho. Para ele

[...] 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. (MARX, 1983, p. 149)

O trabalho como princípio educativo tem raiz na 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*, 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 nós mesmo, 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.

A partir daí, desdobram-se uma série de concepções de educação — o trabalho como definidor da existência humana, uma ação planejada para intervir sobre a

natureza; o conhecimento historicamente acumulado e fruto do trabalho; a superação da dicotomia a 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 — todas estas concepções⁷ formam a práxis pedagógica do GEM.

A teoria histórico-cultural da atividade

A práxis pedagógica do GEM fundamenta-se também 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 num 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 pra dentro, do social pra o individual, é a base da teoria sócio-

⁷ Destrinchar cada uma destas concepções amiúde tornaria este trabalho demasiadamente extenso. Mas estas concepções podem ser melhor conhecidas por trabalhos que pesquisaram a metodologia pedagógica do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio (BEMVINDO, 2016; VENTIN, 2014), pois a concepção político pedagógica do GEM e do Instituto Politécnico foram germinadas irremediavelmente e tiveram um mesmo coordenador, o professor Jose Cubero.

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 (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). Neste sentido, a Teoria Histórico-Cultural da Atividade parece inclusive uma fundamentação teórica dos processos psíquicos provocados pelo trabalho.

Concluindo

O interesse do GEM pela tradução se dá pela natureza transformadora e recriadora da tradução e ainda pela necessidade de dominar rudimentos de ambas as linguagens envolvidas no processo. Neste sentido, a tradução intersemiótica tem grande potencial para provocar os estudantes a trabalharem e se apropriarem do conhecimento historicamente acumulado a fim de construir um objeto social e culturalmente útil.

As oficinas de *game design* e *Macunaíma* a qual nos referimos foram planejadas centradas no trabalho como princípio educativo: o trabalho necessário para o desenvolvimento do jogo. Isso envolveu todas aquelas etapas relativas à tradução e ao *game design*: leram a obra; debateram; tiveram contato com a teoria literária, e ludológica; se organizaram em grupos de trabalho; definiram sua chave de leitura e a experiência essencial para os seus respectivos jogos; discutiram e criaram mecânicas para seus jogos; criaram protótipos; testaram e criticaram seus jogos e de outros grupos; reelaboraram os próprios jogos; apresentaram o resultado.

A metodologia utilizada durante este curso, fruto das ações extensionistas do GEM, foi analisada, sistematizada e avaliada por este autor em uma pesquisa do Mestrado Profissional em Tecnologia para o Desenvolvimento Social (NIDES/UFRJ) sob o título “E A MÁQUINA-LIVRO VIROU NA MÁQUINA-JOGO: sistematização e avaliação de uma experiência pedagógica baseada na tradução da obra literária *Macunaíma*”.

Referências bibliográficas

AARSETH, E. **Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature**. John Hopkins University Press. Baltimore. 1997.

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.

BEMVINDO, V. **Por uma História da Educação Politécnica: Concepções, Experiências e Perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, p. 294. 2016.

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.

BRATHWAITE, B.; SCHREIBER, I. **Challenges for game designers**. Boston: Course technology, 2009.

CAMPOS, H. **Semiótica como prática e não como escolástica**. Entrevistadores: Armando Sergio Prazeres, Irene Machado e Yvana Fechine. Entrevista concedida a revista Galáxia. ed. São Paulo: PUC-SP, 2001. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1086>>.

FRASCA, G. Ludology meets narratology: Similitude and differences between (video)games and narrative. **Parnasso**, Helsinki, n. 3, 1999.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2005.

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.

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.

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.

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. 1ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Regras do jogo: fundamentos do game design**. 1ª. ed. São paulo: Editora Blucher, 2012.

SCHELL, J. **The Art of Game Design: A Book of Lenses**. Burlington: Morgan Kaufmann Publishers, 2008.

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.