

## Criação de leitores, criação de mundos

### *Memorial do Convento: ler, criar, jogar*

Carmo Oliveira<sup>1</sup>

#### 1. O que (não) lê a Geração Z<sup>2</sup>? Dos clássicos à literatura ergódica.

Se os professores de língua materna conseguissem enriquecer a ideia, digamos, canónica de literatura, rapidamente perceberiam que os jovens realizam leituras que escapam àquilo que a tradição e inúmeros críticos literários crismaram como os clássicos. As reflexões ortodoxas sobre o que são os *clássicos* da literatura remetem, regra geral, para a descrição de Calvino de obras que tipicamente obrigam o leitor a refletir sobre o que lê, indo além do aparente e do literal e que “*servem para compreender quem somos e aonde chegamos*” (Calvino, 2005 [1985]). Em suma, uma obra sempre inédita de matriz identitária e cultural. Por seu turno, o trabalho com a literatura e com os clássicos no Ensino Secundário enfrenta dois problemas, que podem ser, de certa forma, identificados com duas grandes linhas: a transmissão e a receção.

Como sabemos, o Programa e Metas Curriculares (2014) da disciplina de português para o Ensino Secundário determina um domínio de *Educação Literária* que percorre o cânone literário que configura a história da literatura portuguesa. Assim, a partir dos 15 anos – altura em que acedem ao 10.º ano de escolaridade – os jovens contactam com *os clássicos da literatura nacional*, numa perspetiva cronológica, começando, evidentemente, pela Idade Média, com as Cantigas da tradição galaico-portuguesa. É verdade que,

desde a implementação do Programa e Metas Curriculares de Português (PMCP), em 2015, muitos professores de português sentem que têm uma linha estruturante para a sua prática pedagógica, talvez seja também verdade que os alunos acedem a «*um capital cultural comum*» (Buescu *et al.* (2014: 5), como preconiza o PMCP, mas também é muito possivelmente verdade que as aulas de português são absolutamente inúteis para criar leitores e/ou promover a leitura. De facto, podemos afirmar que as aulas são, regra geral, momentos de análise literária, recolha de recursos expressivos, levantamento de características do narrador ou do sujeito poético, identificação de marcas de várias escolas literárias,... Vejam-se a este propósito, por exemplo, os tópicos do PMCP para a abordagem de *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, a primeira obra literária de leitura integral proposta para o 11.º ano de escolaridade:

- i) Contextualização histórico-literária;
- ii) A dimensão patriótica e a sua expressão simbólica;
- iii) O Sebastianismo: História e ficção;
- iv) Recorte das personagens principais;
- v) A dimensão trágica;
- vi) Linguagem, estilo e estrutura (características do texto dramático; - a estrutura da obra; - o drama romântico: características).

Se, por outro lado, for feita uma análise sumária das propostas de trabalho contidas nos manuais adotados, rapidamente se verifica que seguem

<sup>1</sup> Agrupamento de Escolas de Aurélia de Sousa.

<sup>2</sup> Há várias designações para esta geração do início do século XXI: iGeração, Gen Tech, Plurais, Zoomers e até Neo-Nativos Digitais – expressão que distingue os novos utilizadores de tecnologia que já ultrapassaram o computador pessoal e o texto e utilizam vídeo e tecnologias móveis.

# P

todas a mesma orientação: dois ou três textos teóricos sobre Garrett e a sua importância para o teatro nacional, características gerais do romantismo (europeu e português), características da tragédia clássica, do drama romântico e do texto dramático, vida e morte de D. Sebastião e transcrição do texto integral da obra de Garrett, com mais ou menos propostas de trabalho, normalmente sob a forma de questionário, com um par de perguntas sobre aspetos de gramática acoplado. Em suma, uma desinteressante rotina de treino, que tem o seu início no segundo ciclo. É consensual que *Frei Luís de Sousa* é um clássico da literatura portuguesa, mas o trabalho escolar que é feito com ele e sobre ele tipicamente não abre caminho a leitura e releitura. Tipicamente é seguido um percurso pedagógico cristalizado e muitas vezes sedimentado num universo de referência completamente incompreensível para os nossos alunos, incapazes, por exemplo, de reconhecer que Frei Jorge não é biologicamente irmão de D. Madalena de Vilhena, uma vez que as fórmulas de tratamento entre as duas personagens envolvem termos como “irmão” e “irmã”. E o *Projeto de Leitura*, proposto no PMCP, prima por um conjunto amplo de obras enfadonhas e desajustadas quer ao nível etário do aluno do Ensino Secundário quer à própria configuração histórico-cultural da Geração Z.

Como consequência, os nossos alunos não leem as obras propostas, recorrem a resumos disponíveis *online*, e nós, professores, lamentamos a sua indolência, o desaparecimento do gosto pela leitura e adivinhamos o apocalipse de um futuro de ignorantes. Contudo, a verdade é que os professores de português da segunda década do terceiro milénio reproduzem paradigmas de abordagem

pedagógica do texto literário aos quais eles próprios foram expostos há 30 ou 40 anos atrás, utilizando materiais didáticos que se enquadram nos mesmos modelos. Os alunos mudaram, mas a escola permaneceu igual. Papert (1994) apresenta a parábola do grupo de viajantes do tempo provenientes do final do século XIX que visitam o nosso mundo no final do século XX. Este conjunto de viajantes incorpora médicos e professores do ensino básico. De acordo com o autor, os médicos dificilmente conseguiriam praticar medicina, sendo incapazes de reconhecer práticas e materiais tão diferentes do seu conhecimento e da sua prática, por seu turno, o grupo de professores, salvo um ou outro conteúdo desconhecido, facilmente poderia assumir uma aula. De facto, um olhar rápido sobre a realidade dos sistemas educativos permite detetar esta fossilização da escola, sobretudo quando verificamos que todas as outras áreas da atividade humana ligadas ao saber sofreram alterações profundas. De acordo com o relatório *The Future of Jobs*

(2016) do Fórum Económico Mundial, verificar-se-á uma mudança drástica nos padrões de emprego, nos próximos anos, e isso exige um conjunto de competências que a escola, enquanto sistema estanque que dá continuidade às práticas do século XX – do século XIX se acreditarmos na alegoria de Papert –, não promove.

Os jovens dos nossos dias compõem a chamada *Geração Z* – i.e. nasceram entre 1995 e 2010 – e podem ser tipicamente definidos como «nativos digitais», expressão criada por Marc Prensky em 2001. Já nessa altura Prensky – há quase duas décadas – se surpreendia com a consciência do declínio da educação e o não reconhecimento da mudança radical dos alunos do século XXI, que

## Estu dos Literá rios

não correspondiam ao perfil idealizado que o sistema educativo visava ensinar. De facto, os professores estão hoje genericamente perante uma geração nascida na era da *Internet*, que está sempre conectada, acedendo de forma imediata à informação, através da utilização dos *smartphones*. Estes jovens tipicamente vivem com música portátil desde sempre, utilizam o *Spotify* para ouvir música, nunca tiveram a necessidade de memorizar um número de telefone nem sequer utilizaram telefones sem imagens ligados por um fio à parede, converteram a fotografia na arte do imediato e do efémero e partilham a sua vida nas várias plataformas. Muitos dos nossos alunos, frequentemente para nossa surpresa, para além do consumo, produzem materiais digitais: mantêm *vlogs*, são *bloggers*, *youtubers*, *Tiktokers*, *influencers*... são os chamados «prosumidores» (Toffler, 1980). É de presumir, como defende Prensky, que o desenvolvimento cognitivo e a capacidade de processar e de captar informação desta nova geração seja substancialmente diferente da das precedentes, uma vez que a imersão num ambiente tecnológico e a exposição precoce a este tipo de *inputs* favorecerá, tendencialmente, um desenvolvimento cerebral diferente. Alguns estudos permitiram verificar, por exemplo, um incremento notável na memória a curto prazo das crianças e jovens (Cf. Bennett, Maton e Kervin, 2008). Embora a definição de «nativo digital» avançada por Prensky seja alvo de amplo debate (Cf. Bennett, Maton e Kervin, 2008), a verdade é que todos os professores reconhecem nos seus alunos as características que o autor avança: estão habituados a receber informação com muita rapidez, são multitarefa, preferem imagens a texto, acedem à informação de forma

aleatória e fragmentada, funcionam em função de gratificação e recompensa instantâneas e preferem jogos a trabalho “sério” (Prensky 2001a). Estas propriedades, conforme observado empiricamente pelos professores e corroborado por investigações<sup>3</sup>, conduzem à frustração perante a ausência de gratificação imediata diante do texto. Assim, em momentos de leitura e/ou pesquisa de informação, o aluno desta Geração Z procura, de forma acrítica e não raro aleatória, vídeos sumários de *youtubers*, ou adota a lógica do “corta e cola”. A questão da leitura dos clássicos, sobretudo da de obras integrais, revela-se, face a estas considerações, bastante complexa. No entanto, os alunos têm conhecimentos de um outro tipo de *literatura*, que “leem” e sobre a qual refletem de uma forma capaz de surpreender os professores.

### 1.1. A literatura ergódica, os videojogos e a Geração Z

Espen J. Aarseth (1997) criou a expressão “literatura ergódica” (de *ergon* e *hodos*, que significam *obra* e *caminho*) para designar um tipo de texto que obriga o leitor a desempenhar um esforço que vai para além do simples olhar, voltar as páginas e interpretar o escrito. Este tipo de literatura exige, para além da interpretação, que está obrigatoriamente presente, a participação do leitor, explorando, configurando e mesmo produzindo a obra. Ou seja, o leitor deixa de ser um espetador passivo e passa a agente, de quem depende, muitas vezes, a (re)construção da obra. Deve notar-se que este tipo de texto tem vários suportes, não sendo restrito exclusivamente ao domínio das tecnologias informáticas. A este propósito é dado o exemplo dos caligramas de Apollinaire (1918).

<sup>3</sup> Veja-se, a este propósito, por exemplo, o artigo *Technology is changing the Millennial brain*, de Elaina Zachos, de 2015 (disponível em <https://www.publicsource.org/technology-is-changing-the-millennial-brain/>)

Et je fu  
m  
e  
du  
ta  
bac  
de  
Zo NE

Em termos muito gerais, Aarseth, reportando-se às novas tecnologias, refere os primeiros *jogos de aventuras* como exemplos de textos ergódicos. Este género de videojogo, que tem a sua origem na década de 70 do século XX, foca-se essencialmente na narrativa, propondo um percurso textual que o jogador tem de seguir, solucionando *puzzles*, contactando personagens ou explorando ambientes para fazer avançar a ação. Podemos dizer que os jogos de aventuras são de géneros literários diversos, desde a ficção científica ao romance histórico, e, nas suas origens, assentavam quase exclusivamente em texto, de que são exemplo *Zork* (1977) e *The Hobbit* (1982), criados para computadores domésticos. A sua evolução desembocou na narrativa gráfica, sob a forma dos chamados jogos de *point and click*, como é exemplo da série *The Secret of Monkey Island* (1990), ou do mais recente *The Pillars of the Earth* (2017), apresentado como “romance visual”. Com o advento das consolas e da possibilidade de construção de narrativas em 3D, este género de videojogo que vivia quase exclusivamente do texto desapareceu, salvo um ou outro exemplo de revivalismo, sendo substituído por aventuras interativas cinemáticas, de que é grande exemplo a série *Uncharted* (2007-2017). Para além dos jogos de aventura, há outros tipos de videojogo que enquadram o *gamer* num ambiente narrativo: ação, ação-aventura e RPG (*role*

*playing game*), embora a fluidez que caracteriza este tipo de produção permita verificar elementos narrativos em jogos de plataformas e até em FPS (*first person shooter*)<sup>4</sup>.

A leitura de uma narrativa deste género pode considerar-se ergódica, na aceção de Aarseth, na medida em que o leitor é colocado no papel ativo de decisor e de agente para que a ação se desenrole. Para se aceder ao desenlace destas narrativas, é necessário o envolvimento num processo de leitura não linear, que obriga o *leitor* a desenvolver um conjunto de procedimentos cognitivos e até físicos, colocando-o numa posição ativa e imersiva, que não admite a ultrapassagem de segmentos narrativos e o acesso imediato à conclusão. Assim, ao invés da literatura tradicional, o *leitor* não pode ir diretamente para o capítulo final e para concluir a *leitura* de uma destas narrativas, tem, obrigatoriamente, de ser resiliente, de superar vários obstáculos, tem, em suma, de desenvolver esforço.

É com este tipo de texto que os «nativos digitais» contactam quotidianamente. Um aspeto interessante de grande parte dos jovens desta Geração Z é a capacidade de análise que evidencia em relação às narrativas destes jogos. De facto, um aluno que se revela incapaz de ler uma obra curta como *Frei Luís de Sousa* é capaz de compreender jogos como *The Witcher III* (2015), que se situa no período medieval e que leva mais de 100 horas a finalizar. Este jogo em particular apresenta uma complexidade narrativa enorme, pois as ações do jogador afetam o universo do jogo e permitem a existência de três epílogos distintos (com 38 variações possíveis) e os jovens conseguem entender as *peripécias* e as consequências das decisões e das ações de Geralt de Rívia, o protagonista que o jogador encarna.

<sup>4</sup> Há uma discussão pouco consensual acerca das propriedades dos videojogos, uma vez que a variedade de géneros potencia posturas muito diversas do jogador. Neste texto, abordamos apenas os videojogos de natureza narrativa.

O texto é, como afirma Levy (1996), “*um objeto virtual, abstrato, independente de um suporte específico*” e esta entidade, que se atualiza materialmente em “*múltiplas versões, traduções, edições, exemplares e cópias*”, sujeita-se à interpretação do leitor, que lhe atualiza o sentido. O autor defende que àquele cabe a tarefa de produzir uma rede de significação, que o relaciona consigo próprio, com imagens, com afetos ou com outros textos. Contudo, esta leitura do texto literário materializado em livro é sempre linear: nenhum dos leitores de *Memorial do Convento* consegue evitar a separação de Baltasar e Blimunda e a morte daquele na fogueira da Inquisição, junto com António José da Silva. A configuração narrativa está pré-determinada pelo autor e, pese embora todas as leituras que possam ser feitas, o final é inalterável. Podemos, enquanto leitores, refletir acerca do valor simbólico da morte do protagonista, criar sentidos sobre a recolha da sua vontade por Blimunda, mas o desenlace da obra é imutável, como são todos os acontecimentos nela narrados.

O videojogo de natureza narrativa é mais uma materialização do texto, que ocorre, inicialmente, num código que apenas uma máquina é capaz de ler, mas que se configura aos olhos dos novos leitores como uma narrativa plena de potencialidades, ramificações e, sobretudo, interativa. Embora os eventos narrados nos jogos sejam pré-definidos pelos programadores, são atualizados pelo jogador em tempo real e são também variáveis, dependendo de decisões do jogador, do seu envolvimento emocional com a narrativa e até da sua experiência enquanto *gamer*.

Em suma, ainda que não seja literatura, tal como esta é canonicamente percebida, sobretudo em termos de *materialidade*, os videojogos competem, na sociedade do século XXI, com os clássicos

propostos para leitura pelos programas oficiais dos *curricula* nacionais. Isto levanta, portanto, um problema que ultrapassa a simples questão de obsolescência da escola e do ensino da literatura. De facto, é pedido aos professores, que Prensky (2001a) define como «imigrantes digitais», que trabalhem obras literárias numa ótica material de livro e de narrativa linear, longe da ergodicidade a que os «nativos digitais» estão habituados e das características desta nova geração. A questão não é se os clássicos da literatura devem ou não ser lidos, pois este aspeto parece consensual, os jovens devem aceder ao seu património cultural, a verdadeira questão é como deve ou como pode ser feita essa leitura.

## **2. Memorial do Convento: da leitura à recriação**

O PMCP contempla a possibilidade do estudo da obra de José Saramago *Memorial do Convento*. Todavia, o trabalho em sala de aula com as obras de Saramago é, regra geral, uma tarefa cada vez mais difícil: constatamos, ano após ano, que os alunos se revelam cada vez mais incapazes de ler. Resolvemos parte destas dificuldades com a criação de ambientes não-formais de aprendizagem, de que são exemplo as visitas de estudo ao Convento de Mafra, acompanhadas pela visualização da adaptação teatral da obra, realizada pela companhia *Éter*. Com estas estratégias de trabalho, os alunos, normalmente, acedem ao conteúdo narrativo do romance – tomam contacto com as personagens, com o espaço e com a ação – cumprindo, depois, ao professor apenas realizar algum trabalho em contexto formal de aprendizagem sobre aspetos linguísticos e simbólicos. Com estes pressupostos de trabalho – ou outros similares – sabemos, todavia, que os nossos alunos não leem a obra.



# P

Contudo, embora o valor cultural e literário do romance de Saramago seja inquestionável e o seu estudo esteja previsto no PMCP, a metodologia de ensino-aprendizagem não está pré-determinada em nenhum documento oficial, pelo que cada professor dispõe de uma certa flexibilidade metodológica para a sua abordagem. Interessa, no fundo, promover ambientes de aprendizagem que permitam que os alunos acedam à leitura do texto literário, que procedam à extração de sentidos e que desenvolvam uma prática leitora, idealmente, continuada. Enquanto professores de português, sujeitos à obediência a um conjunto de documentos orientadores do currículo, convém, contudo, não perder de vista que o contacto com o texto literário que propomos aos nossos alunos deve promover "*operações de tão elevado valor formativo como compreender, interpretar, apreciar, criticar*" (Nogueira, 1992: 25-26), facultando aos alunos a possibilidade de configurar leituras, representações e interpretações do mundo, tomando como ponto de partida um universo construído discursivamente num texto, sujeito a constrangimentos linguísticos. Deste modo, para um professor, no contexto pedagógico da sala de aula, permitir que o aluno conviva com o texto literário é (deveria ser) um procedimento pleno de valor formativo, na medida em que a literatura permite que os jovens não só desenvolvam competências cognitivas de compreensão, interpretação e crítica mas também amplifiquem a sua mundividência, ultrapassando a experiência pragmática e superficial do quotidiano. Assim considerado o estudo da literatura suplantando o exercício retórico de levantamento de particularidades linguísticas, de caracterização física e psicológica das personagens ou de levantamento de propriedades do narrador, ou do espaço.

Na sequência de tudo isto, determinei, no ano letivo de 2015/16, promover, de uma forma experimental (e inovadora?), a leitura da obra de Saramago no contexto de uma turma de 12.º ano (Turma Z), cujas características particulares a inviabilizariam, à partida: composta por 20 alunos (19 rapazes e 1 rapariga), da área de Ciências e Tecnologias, interessados e com vários alunos do Quadro de Excelência. O seu perfil de trabalho era marcadamente voltado para a área científica, dado que, quase todos, pretendiam aceder a cursos de engenharia, o que veio efetivamente a acontecer. Inovar, no contexto da escola do século XXI, com alunos (neo)nativos digitais, transcende o simples

## ESTU DOS LITERÁ RIOS

recurso às TIC, que se cristalice apenas na pesquisa na Internet ou na apresentação de *PowerPoints* ou de vídeos. Se *googlarmos* "Memorial do Convento", encontraremos 2330000 resultados, entre textos, apresentações do *Slideshare* ou vídeos do *Youtube*. Perante isto, o professor do século XXI questiona-se, legitimamente, sobre a melhor forma de

trabalhar, informada e inovadoramente, com os seus alunos, colocando-os no centro do processo ensino-aprendizagem. Uma abordagem que pode ser posta em prática consiste no processo de "*problem-solving*", através do qual se utiliza aquilo que é conhecido para se aceder àquilo que se desconhece.

Assim, para promover a leitura da obra *Memorial do Convento*, implementei uma metodologia de trabalho entendida como capaz de transcender o processo tradicional de análise de obra literária nos Ensinos Básico e Secundário proposto pelos manuais da disciplina de português, procurando fazer uma síntese entre os saberes interdisciplinares e as competências individuais adquiridas em contextos informais. Esta opção visou colocar o

aluno no centro do processo de aprendizagem, através da leitura ativa do romance de Saramago, responsabilizando-o pela aquisição dos seus saberes, promovendo a sua autonomia e o trabalho cooperativo e cumprindo o programa da disciplina (2002), que propunha como aspetos a abordar: Estrutura da obra; Categorias do texto narrativo; Visão simbólica/ histórica; Visão crítica e Linguagem e estilo.

Em termos muito sintéticos, a proposta de trabalho consistiu no desenvolvimento de abordagem informatizada da obra, tendo sido proporcionada total liberdade de escolha em relação ao *software* a utilizar e à reconfiguração da obra. Para a concretização do trabalho, a turma teve todo o ano letivo e foi solicitada a colaboração do professor de Aplicações Informáticas (A.P.I). Deve, contudo, referir-se que os alunos desenvolveram as suas propostas nas três últimas semanas de aulas do 3.º período. Os alunos produziram em grupo 7 trabalhos, todos sob o formato interativo de videojogo, utilizando *software* diverso: 4 jogos em *Scratch!*, 1 em linguagem *python*, 1 utilizando o *RPG Maker* e 1 em *Unity*<sup>5</sup>. A aplicação *Scratch!* foi trabalhada nas aulas de A.P.I. e os alunos, autonomamente, aprenderam a utilizar as outras, com recurso a tutoriais disponíveis *online*.

### 2.1. Da leitura à criação de aplicações

Os produtos resultantes podem ser agrupados em três conjuntos: minijogos, *quizzes* e jogos narrativos (ou de progressão). Deve ser tido em linha de conta que alguns dos produtos apresentados poderão ser apenas o resultado de uma pesquisa de informação. Destes destacam-se aqueles que assumem tipicamente a forma de *quizzes*, todos concretizados com a ferramenta *Scratch!*, com que os

alunos contactaram nas aulas de Aplicações Informáticas. Não é possível inferir, pela análise desses trabalhos, a leitura efetiva do romance, ainda que seja de destacar o trabalho realizado com os dados que são transformados em questionários, de tipologias diferentes (escolha múltipla, resposta aberta, verdadeiro falso). Ainda assim, refira-se que os alunos incorporaram nos seus produtos elementos do romance a que deram uma reconfiguração apropriada ao universo de jogo e destacamos uma das produções que propõe a “epopeia da pedra” (Saramago (1982): capítulo XIX) como motor da ação: o jogador movimenta uma pedra através da resposta (aberta) correta a uma questão sobre a obra. Caso erre, a punição é o recomeço de todo o percurso, com novas questões. Contudo, para este texto, interessa-nos a apresentação dos jogos de pendor narrativo, que corporizam instâncias de reconversão de literatura canónica em ergódica, a saber *Memorial*, *The Memorial Quest* e *Memorial do Convento: a Nova Era*.

## JOGOS NARRATIVOS

Dos projetos dos alunos, resultaram três jogos com pendor narrativo, que a seguir se apresentam sumariamente.

### 2.1.1. *Memorial*

Para este jogo, o grupo utilizou o *engine Unity* e centrou a sua proposta num momento narrativo singular do romance: a recolha das duas mil vontades, que Blimunda concretiza em Lisboa. Este trabalho valoriza essencialmente a narrativa, apresentada numa perspetiva crítica. O trabalho surge concretizado sob a forma de uma narrativa interativa em 2D. Os jogadores controlam duas personagens (Baltasar e Blimunda) que contactam com

<sup>5</sup> Para uma apresentação mais detalhada e mais técnica destes trabalhos, consultar: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/15789>

# P

um conjunto de figurantes (NPC na linguagem dos videogogos – *Non Playable Characters*), com quem dialogam e de quem, posteriormente, recolhem a vontade.

Esta proposta é, do ponto de vista do trabalho com o romance *Memorial do Convento*, bastante interessante, na medida em que o percurso das duas personagens pelas ruas de um mundo virtual é pretexto para que todos os figurantes contem uma pequena história que não só os define mas que também ajuda a traçar, de uma forma crítica compatível com a filosofia da obra, o retrato social da época retratada. A narrativa apropria-se da expressão estereotipada "era uma vez", recuperando o texto que ocupa a contracapa do livro, e assume um início *in media res*, após "uma súbita epidemia atacar Lisboa". É então que Baltasar e Blimunda cruzam o espaço e dialogam com os habitantes, que são um pedreiro mutilado, um velho soldado, uma prostituta, uma viúva, um amigo de Baltasar, chamado Santiago, que abandonou as obras, farto de ver mortes, uma bibliotecária antepassada de José Saramago e um nobre, destituído da vida da corte por tentativa de sedução da rainha. Todas estas personagens morrem, depois de contarem a sua história, tipicamente de sofrimento e de exploração, e Blimunda recolhe as suas vontades. Estes diálogos, para além da visão crítica, estabelecem também uma relação de cumplicidade com a obra, com referências, por exemplo, à morte de Francisco Marques ("*Viúva: Manuel! Onde estás Manuel? Será que não voltas porque estás morto debaixo de uma rocha como aquele Francisco?*").

Este trabalho configura uma leitura interativa, ergódica, na medida em que o utilizador tem de conduzir os prota-

gonistas, contactar os figurantes e, só deste modo, acede ao texto. Do ponto de vista narrativo, os alunos criaram múltiplas vozes capazes de dar conta de uma certa visão da história, aquela veiculada pela obra: a visão dos desprotegidos e dos explorados, associando-as a um momento particular – fragmentado, mas em diálogo com a intencionalidade crítica e com outros momentos do romance – delimitado por transcrições diretas do romance, que ocorrem no início do jogo: "*sem elas não nos deixaria subir a terra, e se queres recolher vontades, Blimunda, vai à procissão do Corpo de Deus, em tão numerosa multidão não hão de ser poucas as que se retirem, porque as procissões, bom é que o saibam, são ocasiões em que as almas e os corpos se debilitam, a ponto de não serem capazes, sequer, de segurar as vontades, já o mesmo não sucede nas touradas, e também nos autos-de-fé, há neles e nelas um furor que torna mais fechadas as nuvens fechadas que as vontades são, mais fechadas e mais negras*" e "*Quando a epidemia terminou, já iam rareando os casos mortais e de repente passara-se a morrer doutra coisa, havia, bem contadas, duas mil vontades nos frascos. Então, Blimunda caiu doente.*", que aparece no final.

## 2.1.2. The memorial quest



Figura 1 – *Memorial*

Um dos grupos recorreu ao *RPG Maker*, um *engine*<sup>6</sup> bastante popular que permite criar jogos do tipo aventura/RPG (*Role Playing Game*), em mundo aberto. Este tipo de videogame foca-se na exploração do espaço e inclui algumas missões que devem ser cumpridas para se prosseguir na aventura, embora frequentemente o mapa esteja disponível para ser percorrido livremente, independentemente da concretização das tarefas requeridas para aceder à conclusão da narrativa principal. O jogo criado por este grupo, *The Memorial Quest*, segue as regras dos RPG: apresenta como personagem principal Baltasar Mateus, que, para poder progredir na aventura, tem que cumprir algumas tarefas (abrir cofres e colecionar moedas ou obter o gancho, recolher vontades ou responder a perguntas sobre a obra). O mapa que os alunos criaram contempla vários dos espaços da obra: Lisboa, Ilha da Madeira, Convento de Mafra e Montejuento, sendo ainda possível aceder a espaços interiores, como um hospital militar, uma casa senhorial, a casa de Blimunda, entre outros. Em alguns destes locais é possível interagir com figurantes, que podem oferecer informações sobre os



Figura 2 - *The Memorial Quest*

eventos ou colocar questões sobre a obra. *The Memorial Quest* é uma narrativa interativa, respeitando a estrutura do romance de Saramago, na medida em que aborda as relações rei/rainha, Baltasar/Blimunda, apresenta o auto-de-fé de Sebastiana, a recolha de vontades na altura da epidemia de peste, a relação com Bartolomeu Lourenço, a construção da Passarola, o voo e a fogueira final da Inquisição.

Este trabalho é fiel à tradição de RPG, oferecendo mesmo um sistema de combate: contra ratas em Lisboa e contra morcegos numa monumental biblioteca no Palácio de Mafra. Estas batalhas permitem ganhar moedas e XP (*Experience Points*), criando uma verdadeira experiência de *gaming*. Um aspeto interessante é a mudança de personagem associada à mudança do espaço: quando Baltasar entra no palácio, transforma-se no rei que vai ao quarto da rainha. O produto deste grupo resulta de uma reconfiguração da narrativa, que implica o jogador/leitor num processo ativo de construção da narração. Embora as sequências estejam pré-programadas, é o utilizador que conduz o protagonista, em interação com o interface informático, e deste modo conhece a história e acede ao desenlace, que ocorre após o voo da Passarola. As opções que os alunos incorporaram neste jogo favorecem a exploração do espaço, acedendo a conteúdos que, sem contribuir para o desenvolvimento da acção principal, permitem conhecer outros aspetos da obra e da cultura nacional (por exemplo, referências irónicas ao relacionamento entre o rei e a rainha e aos morcegos da biblioteca do Convento de Mafra.)

<sup>6</sup> A expressão *game engine* (simplicadamente *engine*), ou «motor de jogo», nasce na década de 90 e designa um *software* utilizado para simplificar o desenvolvimento de videogames, recorrendo à utilização de gráficos em tempo real e permitindo desenvolver aplicações sem exigir o conhecimento de linguagens de programação.

# P

## 2.1.3. *Memorial do Convento: a Nova Era*

Este é um produto arrojado, cuja elaboração foi toda concretizada com base nos conhecimentos de programação dos jovens. Assim, todo o trabalho foi feito de raiz: elaboração do guião, desenho de cenários e de personagens, escrita do texto. Os alunos utilizaram a linguagem *Python* e criaram uma aventura em 2D, sob a forma de um jogo de plataformas, semelhante ao popular *Super Mario Bros* da Nintendo. As personagens de jogador são alternadamente Baltasar e Blimunda e este jogo realiza toda uma reanálise e reconfiguração da obra de Saramago, que evidencia a capacidade de interpretação dos alunos, que fizeram uma adaptação bastante livre. Do ponto de vista narrativo, o jogo começa por colocar o jogador a controlar Baltasar, que, incumbido por Bartolomeu, vai ajudar Blimunda na recolha das duas mil vontades que farão voar a Passarola. Os símbolos da obra são reinterpretados e, por exemplo, a Inquisição surge particularizada em NPC que Baltasar derrota com o seu gancho e cuja vontade Blimunda recolhe. D. João V surge apresentado como um *boss*<sup>7</sup> gigantesco que os ataca com flatos e que deve ser derrotado para que a acção possa prosseguir. Os alunos re-



Figura 3 - *Memorial do Convento: a Nova Era*

configuraram, para além da linha narrativa, os vários espaços: a sala do trono está repleta de símbolos da megalomania do rei, a pedreira tem obstáculos mortíferos...

## 3. Análise literária e reconfiguração virtual: interpretação e linhas de leitura

### 3.1. Visão simbólica e crítica

As linhas interpretativas dos produtos concretizados pelos alunos foram diferentes, sendo, contudo, totalmente compatíveis com as propostas de interpretação literária associadas a “Memorial do Convento”.

Na proposta *Memorial*, a personagem jogável (PC) surge sob a forma da dupla (Baltasar/Blimunda) à qual é imposta – por Bartolomeu Lourenço – uma missão, a recolha das duas mil vontades. Assim, o jogador controla o casal na sua *quest*, que surge como o motor que o leva a contactar com os heróis anónimos responsáveis pela construção do convento ou pela manutenção do poder absoluto do rei. Os alunos deixaram vincada essa linha de leitura através da introdução de um figurante, uma bibliotecária, antepassada de José

Saramago, que afirma explicitamente “*Alguém devia escrever um livro sobre os verdadeiros heróis desta construção, o povo! Juro que um dos meus descendentes o fará, ou não me chame eu Josefa Saramago*”). Assim, os alunos optaram por literalmente dar voz aos verdadeiros heróis da epopeia, na ótica de Saramago, integrando no seu produto informático micronarrativas que desvendam, de forma crítica, o papel do povo na sociedade do século XVIII.

<sup>7</sup> O termo *boss*, quando utilizado em contexto de videojogo, referencia especificamente um adversário com qualidades invulgares, que deve ser derrotado para que o jogador possa prosseguir, ou passar de nível. Na variedade brasileira do português ocorre, por vezes, *chefão* como tradução, na europeia mantém-se o anglicismo.

Por outro lado, partindo do código semiótico dos videogames ação-aventura, que implica a existência de obstáculos a serem superados para que o herói se defina, as personagens jogáveis têm, nos outros jogos, que concluir um percurso, concretizado em pequenas tarefas, ou missões (recolher vontades, fazer a Passarola levantar voo...), ou derrotar inimigos (elementos da Inquisição, o próprio D. João V...). Nestas reconfigurações, encontramos a leitura da obra interpretada no processo singular da construção tipificada do herói: partida-viagem (ou iniciação) – desfecho (ou regresso).

Em relação ao jogo *Memorial Quest*, verifica-se a proposta de uma leitura assente na concretização do sonho de voar. Assim, todas as ações do utilizador conduzem o PC à possibilidade do voo da Passarola, que ocorre efetivamente. O jogo termina com uma reflexão sobre a importância de uma comunhão entre o poder e o progresso para a construção da prosperidade. Uma outra linha de leitura da obra foca-se na relação amorosa entre Baltasar e Blimunda e o jogo *Memorial Quest* valoriza-a, enquadrando-a num contexto narrativo de adversidade que a construção da Passarola, a captação das vontades, o voo e o poder da Inquisição determinam. É numa relação de complementaridade - concretizada pela possibilidade de alternar o PC entre Baltasar e Blimunda – que o jogador consegue fazer progredir a ação.

### 3.2. Categorias da narrativa

#### 3.2.1. As personagens

Os videogames narrativos produzidos pelos alunos exigem, como é tradicional nestes tipos de videogame, que o utilizador controle uma personagem, o que implica uma sobrevalorização desta categoria. Há, por outro lado, um conjunto de figurantes que surgem tipificados como adjuvan-

tes ou oponentes (inimigos) do herói e que são obstáculo para que este concretize o seu projecto. Na obra de Saramago, regra geral, o povo, a personagem coletiva que verdadeiramente concretizou o projeto de D. João V, é encarada como o verdadeiro herói da obra. É do povo que a obra quer fazer memória. Mas a obra literária é complexa e cheia de possibilidades de leitura e, nos jogos de carácter narrativo que os alunos desenvolveram, a tendência foi colocar Baltasar/Baltasar e Blimunda como a chamada personagem do jogador, assumindo assim a centralidade destes heróis improváveis. A caracterização destas personagens é feita de forma visual e os alunos recorreram a uma apresentação de sinais que permitem a sua identificação imediata: o gancho de Baltasar, a figura feminina de Blimunda, ou os símbolos de poder de D. João V.



Figura 4 - personagens de *Memorial do Convento: a Nova Era*

O cuidado na apresentação/caracterização das personagens contemplou o facto de Baltasar morrer na fogueira, havendo uma reconfiguração visual desse momento. Assim a personagem aparece sem o gancho na mão esquerda e com a barba branca que o narrador descreve na obra, enquanto, em segundo plano, Blimunda, a PC, recolhe a vontade do seu homem, tal como acontece na obra. No caso de *engines* que não permitem o desenho da personagem e oferecem configurações padrão (*templates*), a opção foi apresentar personagens que fossem suficientemente diferenciadas para que o jogador conseguisse distinguir cada uma delas: personagem feminina (Blimunda), masculina,

# P

com o apagamento da mão esquerda (Baltasar e o padre). Os figurantes são subespecificados e aparecem apenas como entidades funcionais que promovem o percurso dos heróis, ou como inimigos que o tentam inviabilizar, como é o caso dos esbirros da Inquisição.

### 3.2.2. O espaço

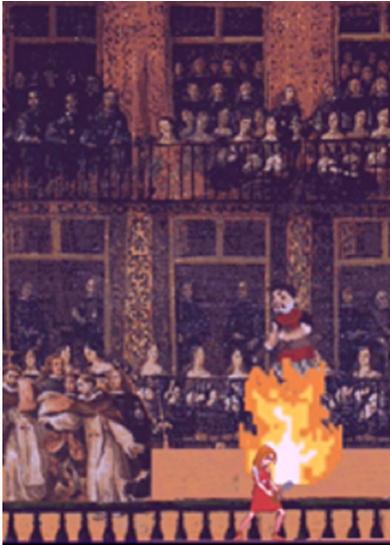


Figura 5 – Cena final de *Memorial do Convento: a Nova Era*

Um videogame tipicamente cria um mundo, um ecossistema ou um ambiente, pelo qual o jogador conduz a sua personagem. Este ambiente pode ser dinâmico (ter, por exemplo, ciclos de noite-dia, ou calor-frio com impacto na jogabilidade), ou estático, funcionando apenas como cenário para o desenvolvimento da ação. A análise do espaço em termos de videogame implica a consideração do *genre*. Assim, de forma simplificada, num RPG há um mapa que o jogador deve explorar, enquanto num jogo de plataformas os elementos que o ocupam são tipicamente funcionais, no sentido em que promovem um certo comportamento do jogador e obrigam a considerar o jogo numa perspetiva

horizontal e vertical, utilizando as plataformas para superar obstáculos, ou para ganhar vantagem sobre os inimigos. Dadas as propriedades específicas de cada género de videogame, o tratamento da categoria espaço foi diferente.

O jogo *Memorial* desvaloriza esta categoria e propõe três áreas exploráveis, abertas, de características pouco especificadas, com acesso ao interior de alguns edifícios. Houve algum cuidado com a decoração dos interiores, mas o tratamento visual destes locais foi feito com base em símbolos capazes de promover uma distinção imediata: livros, no caso da biblioteca, e uma representação simplificada da abegoaria, com elementos compatíveis com a ação da obra como a cama do casal Baltasar e Blimunda, itens dispersos de construção e livros de estudo presumivelmente associados a Bartolomeu Lourenço. *The Memorial Quest* é um RPG e vive da exploração do espaço. Assim, os alunos construíram um mapa explorável e especificaram representações virtuais do Rossio, de S. Sebastião da Pedreira, da Ilha da Madeira, do Palácio de Mafra, da Serra de Montejunto e de um conjunto amplo de espaços interiores: casas em Lisboa, a abegoaria, o próprio palácio, casas na Ilha da Madeira, um hospital militar... *Memorial do Convento: a nova era* é essencialmente um jogo de plataformas. Assim, os cenários estão ao serviço da jogabilidade, não deixando, contudo, de respeitar a obra: são apresentadas construções virtuais da quinta do Duque de Aveiro, da sala do trono, de Lisboa, com uma visão mais disfórica a representar o epílogo da obra, de uma pedreira, de Montejunto, de uma área ampla associada ao transporte da pedra. Curiosamente, as designações que os alunos atribuíram a vários destes espaços referem momentos da narrativa.

### 3.2.3. O tempo

A análise do tempo em termos de videogame é bastante diversa daquela conferida às narrativas tradicionais, que envolvem conceitos como tempo diegético, tempo do discurso, tempo histórico. Num jogo, a voz narrativa sofre, muitas vezes, um apagamento, o que implica a criação de um tempo diegético simultâneo com as opções/ações do jogador. Assim, o tratamento do tempo é feito de uma forma linear, acompanhando as sequências de eventos que o jogador cria com as suas ações e o tempo histórico é indicado numa circunstância com referências textuais a datas: “1711, Portugal”. Outras questões atinentes ao tempo histórico podem ser inferidas a partir da análise das opções dos alunos em relação à construção dos seus mundos virtuais e da caracterização das personagens.

## 4. Conclusões

Trabalhar um texto narrativo em contexto escolar, seja qual for a dimensão que este assuma, deverá ser capaz de envolver os alunos na sua leitura, interpretação e resignificação. A promoção deste envolvimento pode – e deve – fugir da proposta tradicional de trabalho pedagógico que coloca o professor no papel de mestre. De facto, hoje em dia, discute-se cada vez mais este papel e aponta-se a necessidade de promover uma centralidade do aluno no processo educativo. Esta experiência pedagógica permite, de certa forma, comprovar que, através de orientação adequada, os alunos são capazes de desenvolver as chamadas “aprendizagens significativas”, lendo, pesquisando, reunindo e organizando informação que podem utilizar para a consecução de um projeto.

Assim, a proposta aqui relatada e analisada numa perspetiva literária e pedagógica permite verificar que os alunos foram colocados no centro do processo de aprendizagem, desenvolveram aprendizagens autónomas, compatíveis com a sua qualidade de nativos digitais e com as obras propostas para leitura literária. Os projetos de trabalho desenvolvidos dão boa conta dos tópicos do PMCP e das especificidades narrativas de um romance complexo, como é o caso de *Memorial do Convento*. Mais ainda, a sua análise evidencia que os alunos foram capazes – em múltiplas instâncias – de proceder a uma leitura literária que ultrapassa a interpretação, tendo sido capazes de resignificar o texto original.

Os professores podem alterar o seu papel na sala de aula e recorrer à tecnologia para promover as novas competências que se entendem, neste momento, serem adequadas para a vida do século XXI. Esta alteração pode ser assustadora, dado que existe um fosso entre os saberes digitais dos nossos jovens alunos – que previsivelmente será cada vez maior – e os dos professores, mas os velhos saberes, a literatura e a arte não podem ser estudados na escola através de bocejos de aborrecimento e de espreitadelas furtivas ao relógio do *smartphone* em antecipação do toque de saída. Talvez os novos alunos não leiam as obras como os professores gostariam que fizessem e como eles próprios fizeram, talvez as leiam de uma forma fragmentada, acelerada e com recurso a pesquisa de informação sobre linhas interpretativas, mas o importante é que – à sua maneira – o façam, que acedam a esse património cultural e literário e que desenvolvam competências que lhes permitam funcionar neste novo milénio.

# P

## Bibliografia

- Aarseth, Espen J. (1997) *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Apollinaire G. (1918). *Calligrammes - Poèmes de la paix et de la guerre (1913-1916)*. Paris: Édition de Didier Alexandre et Michel Murat (2014). [em linha] [Acedido a 14 de novembro de 2018 em [http://132.227.201.10:8086/corpus/apollinaire/apollinaire\\_calligrammes](http://132.227.201.10:8086/corpus/apollinaire/apollinaire_calligrammes)].
- Apollinaire G., K. Maton e L. Kervin (2008). "The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence". In *British Journal of Educational Technology* 39 (5): 775-786. [em linha] [Acedido a 5 de outubro de 2020 em [https://www.researchgate.net/publication/200772429\\_The\\_'Digital\\_Natives'\\_Debate\\_A\\_Critical\\_Review\\_of\\_the\\_Evidence](https://www.researchgate.net/publication/200772429_The_'Digital_Natives'_Debate_A_Critical_Review_of_the_Evidence)].
- Bennett, Sue, Karl Maton e Lisa Kervin (2008). "The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence". In *British Journal of Educational Technology*, vol. 39, N.º 5, pp. 775-786
- Buescu, H. C. et al. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*.
- Calvino, Italo (2005). *Porquê Ler os Clássicos?*. Lisboa: Dom Quixote.
- Evain, C., de Marco C. (2016). "Teaching Shakespeare in the Digital Age: The eZoomBook Approach". In *English Language Teaching*. Vol. 9, No. 6. Oxford University Press. [em linha] [Acedido a 21 de outubro de 2020 em [https://pdfs.semanticscholar.org/db76/df469e9b7bf16e54f2107f4799565b77b4ac.pdf?\\_ga=2.17695291.30420997.1603624095-1762081122.1599742023](https://pdfs.semanticscholar.org/db76/df469e9b7bf16e54f2107f4799565b77b4ac.pdf?_ga=2.17695291.30420997.1603624095-1762081122.1599742023)].
- Levy, Pierre (1996). "O que é o virtual?". [em linha] [Acedido a 5 de outubro de 2020 em [http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq\\_interface/6a\\_aula/o\\_que\\_e\\_o\\_virtual\\_-\\_levy.pdf](http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface/6a_aula/o_que_e_o_virtual_-_levy.pdf)].
- Oliveira, F. Napolini de (2014). "Narrativas nos Jogos Digitais: a arte de contar histórias com interação". [em linha] [Acedido em 5 de outubro de 2020 em <http://www.fabricadejogos.net/posts/artigo-narrativas-nos-jogos-digitais-a-arte-de-contar-historias-com-interacao/>].
- Nogueira, Júlio Taborda (1992). *Ensino da Língua, Ensino da Literatura*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Papert, Seymour A. (1994). *Children's Machine Rethinking School In The Age Of The Computer*. New York: Basic Books.
- Prensky, M. (2001a). *Digital Natives, Digital immigrants*. [em linha] [Acedido a 18 de novembro de 2018 em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>].

- \_\_\_\_\_ (2001b) *Digital Natives, Digital immigrants II – Do they really think diferente?*. [em linha] [Acedido a 18 de novembro de 2018 em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>].
- \_\_\_\_\_ (2013). "Our Brains extended". In *Educational Leadership*, Volume 70, Number 6, *Technology-Rich Learning*. [em linha] [Acedido a 5 de outubro de 2020 em <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar13/vol70/num06/Our-Brains-Extended.aspx>].
- Saramago, J. (1982). *Memorial do Convento*. Lisboa: Editorial Caminho, 35.<sup>a</sup> edição.
- Seixas, J. et al (2002). *Programa de Português, 10.º, 11.º e 12.º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação.
- World Economic Forum (2016). *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. [em linha] [Acedido a 18 de novembro de 2018 em [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_FOJ\\_Executive\\_Summary\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs.pdf)]



**Ações de formação acreditadas pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) disponíveis na oferta do Centro de Formação da APP:**

- ▶ O MELHOR DO MUNDO SÃO AS PALAVRAS? - OFICINA DE ESCRITA (CRIATIVA)
  - **Duração:** 25 horas síncronas e 25 horas de trabalho autónomo;
  - **Formador:** João Pedro Aido;
  - **Destinatários:** Professores dos grupos 110, 200, 210, 220, 300.
- ▶ DA LEITURA E DE ESCRITA, A EMOÇÃO DAS PALAVRAS – 1.º e 2.º CEB
  - **Duração:** 17 horas síncronas, 8 horas assíncronas;
  - **Formadoras:** Maria Vitória de Sousa, Paula Cristina Ferreira;
  - **Destinatários:** Professores dos grupos 110, 200, 210, 220.
- ▶ GRAMÁTICA E ENSINO DO PORTUGUÊS – 1.º CEB // 2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário [2 ações]
  - **Duração:** 15 horas síncronas, 10 horas assíncronas;
  - **Formadores:** Filomena Viegas e Luís Filipe Redes;
  - **Destinatários:** Professores dos grupos 110 // 200, 210, 220 e 300.
- ▶ A MÚSICA DAS PALAVRAS: INTERDISCIPLINARIDADE EM PORTUGUÊS E MÚSICA (1.º e 2.º CEB)
  - (Esta ação é realizada em parceria com a Associação Portuguesa de Educação Musical)
  - **Duração:** 15 horas síncronas, 10 horas assíncronas;
  - **Formadores:** Filomena Viegas, Manuela Encarnação, Teresa Monteiro;
  - **Destinatários:** Professores dos grupos 110, 200, 210, 220, 250 e 910.
- ▶ DISLEXIA, DISORTOGRAFIA E DISGRAFIA: DIFICULDADES NA LEITURA, NA ESCRITA E NA GRAFIA
  - **Duração:** 15 horas síncronas;
  - **Formadora:** Paula Cristina Ferreira;
  - **Destinatários:** Psicólogos e professores dos grupos: 110, 200, 210, 220, 300, 310, 320, 330 e 340.
- ▶ DESAFIOS DE PLE DE INICIAÇÃO PARA FALANTES DE CHINÊS - 1.º e 2.º CEB // 3.º CEB e Ensino Secundário [2 ações]
  - **Duração:** 12 horas síncronas, 8 horas assíncronas;
  - **Formadora:** Ana Paula Dias;
  - **Destinatários:** Professores dos grupos 110, 200, 210, 220, 300, 310, 320, 330, 340 e 350.
- ▶ LITERATURA PARA QUE TE QUERO? - 3.º CEB // Ensino Secundário [2 ações]
  - **Duração:** 10 horas síncronas, 5 horas assíncronas;
  - **Formadores:** Carla Marques, Carla Silva, Filomena Viegas, Luís Redes, Noémia Jorge e Teresa Cunha;
  - **Destinatários:** Professores dos grupos 300, 310, 320, 330 e 340.