



## DEBATES EM EDUCAÇÃO

Programa de  
Pós-graduação  
em Educação (PPGE)



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE ALAGOAS

ISSN Eletrônico 2175-6600

Vol. 12 | Nº. 27 | Maio/Ago. | 2020

**Ana Beatriz Bahia**



Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

[abbahia@gmail.com](mailto:abbahia@gmail.com)

## HEADSHOT: JOGOS DIGITAIS, VIOLÊNCIA E ENSINO DA ARTE

### RESUMO

O artigo aborda a pertinência e possibilidades de se trabalhar jogos digitais violentos no âmbito do ensino da arte, num viés crítico-poético. Primeiramente, reporta-se a uma prática pedagógica realizada com turma do ensino Fundamental, envolvendo jogos digitais, quando alunos solicitaram a inclusão de jogos FPS (*first-person shooter*). Em segundo, discute porque e em que sentido é relevante acolher tal demanda dos alunos. Em terceiro, propõe uma forma de abordar tais jogos no ensino de arte, tendo por base a Cultura Visual e servindo-se de uma seleção de produções artísticas – desde pinturas até jogos digitais modificados – que abordam a violência por vias estéticas e poéticas diferenciadas.

**Palavras-chave:** Ensino da arte. Jogos digitais. Violência. Cultura Visual.

## HEADSHOT: DIGITAL GAMES, VIOLENCE, AND ART EDUCATION

### ABSTRACT

The article addresses the pertinence and the possibilities of working with violent digital games in the scope of art education, in a poetic and critical way. First, it reports a pedagogical practice carried out with an Elementary School class, involving digital games, when students requested the inclusion of FPS games (*first-person shooter*). Second, it discusses why and in what sense it is relevant to accommodate such demand from students. Third, it proposes a way to approach such games in art education, based on Visual Culture and using a selection of artistic productions – from painting to modified games – that approach violence through different aesthetic and poetic ways.

**Keywords:** Art education. Digital games. Violence. Visual Culture.

**Submetido em:** 27/09/2019

**Aceito em:** 30/12/2019

**Publicado em:** 22/06/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n27p521-545>



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

## I INTRODUÇÃO

Lidamos cotidianamente com a violência integrada em relações sociais. Como pontua Hannah Arendt (2001), a violência não tem sentido em si mesma; é instrumental e imediatista, praticada para alcançar uma finalidade com objetivo de curto prazo. Quando agimos de forma agressiva, não nos questionamos sobre o significado desse tipo de ação, nem sobre suas consequências indiretas. Focamos no que buscamos com tal ação.

Dá o fato da violência *nonsense* e irracional nos desestabilizar, ou enfurecer. É o que ocorre nos desconcertantes casos de crianças e jovens que cometeram atos de violência contra a vida de seus próprios colegas. O assombro que isso gera leva-nos a aceitar justificativas frágeis para aquilo que se mostra injustificável. Ações violentas estão relacionadas a uma trama de fatores (afetivos, culturais, sociais, políticos, econômicos, entre outros) que atravessa a todos nós e não se deixam apreender facilmente (ALVES, 2004). Tal volubilidade abre espaço para discursos paridos a fórceps, que estabelecem relações de causalidade entre comportamentos agressivos e o consumo de jogos digitais ditos violentos. Mas... até que ponto é possível relacionar os males psicológicos e sociais da sociedade contemporânea com as experiências vividas em jogos digitais<sup>1</sup>?

O fenômeno da violência na sociedade atual é tema complexo e, muitas vezes, tratado de forma simplista. Exemplo foram os discursos de criminalização cultural e de indução ao pânico moral dirigido contra os quadrinhos, nos Anos 50, ou contra os jogos de fliperama a partir de *Death Race* (Exidy, 1976). Isso deu corpo ao “mito de relação de causalidade” entre jogos digitais e violência (KHALED JR., 2018), amplificado na ‘era pós-Columbine’<sup>2</sup>: a cada novo caso de assassinato em massa cometido por jovens, logo se busca saber o que o sujeito-agressor jogava e toma-se o jogo digital como base para justificar a fatalidade, desconsiderando outros aspectos da história do sujeito agressor, e, tendo ele jogado FPSs (*first-person shooter*)<sup>3</sup>, o discurso soará perfeito! Sequer se confrontará o histórico gamer do agressor com o de outros jogadores dos mesmos jogos e contexto social que não atacam pessoas com a intenção deliberada de matar, nem de ferir. Tal distorção sensacionalista é cruel, inclusive por levar à espetacularização do acontecimento funesto e invisibilizar a dor das pessoas implicadas no fato.

As polêmicas em torno dos jogos violentos já suscitaram o banimento de títulos em alguns países, a instituição de sistemas de Classificação Indicativa e o desenvolvimento de jogos independentes de viés

---

<sup>1</sup> Vê *Mortal Combat: Why the War on Violent Video Games Is Wrong* (Patrick Markey e Christopher Ferguson, 2017).

<sup>2</sup> Referência ao massacre na escola Columbine/EUA (1999) por estudantes que jogavam *Doom*. Casos semelhantes são: em 2002, um jovem matou a facadas uma jovem nos EUA e, no tribunal, culpabilizou o jogo *Grand Theft Auto*; em 2008, o massacre na universidade Northern Illinois/EUA foi relacionado ao jogo *Counter-Strike*; em 2011, o jogo *Call of Duty* foi apontado como treinamento para o jovem que matou 77 pessoas na Noruega; em 2013, um adolescente brasileiro foi acusado de matar cinco pessoas da família sob influência do jogo *Assassin's Creed* (KHALED JR., 2018).

<sup>3</sup> FPS (*first-person shooter*, tiro em primeira pessoa) ou apenas *shooter* é um gênero de jogo digital (ou um modo de jogada) que simula o combate direto com armas de fogo, cuja visão do jogador coincide com a do protagonista.

crítico-poético – como *Super Columbine: Massacre* (Danny Ledonne, 2005). Por vezes, gera ‘publicidade gratuita’ para os desenvolvedores de FPS, por reafirmar a imagem transgressora da subcultura gamer. Assim, aumenta a tensão entre os jogos e outros objetos culturais já legitimados pelas instituições do saber, impactando negativamente nas ações educativas que, pela via do Letramento Digital ou da Cultura Visual, podem desenvolver o olhar crítico sobre as produções digitais.

Nos Estados Unidos, motivada pelo amplo uso de jogos digitais por criança, a Associação Americana de Psicologia manifestou-se sobre os jogos violentos (APA, 2015). No documento, pontua a existência de pesquisas que relacionam o uso desses jogos com comportamentos, afetos e modos de conhecer agressivos ou com a dessensibilização (redução da empatia e da pró-sociabilidade) dos jogadores. Contudo, observa que há imprecisões conceituais, inconsistências metodológicas e discrepâncias nos resultados dessas pesquisas. Portanto, além de defender a existência da Classificação Indicativa, a APA apoia novas pesquisas e, vale destacar, ações de educação sobre o assunto.

Ao contrário disso estão os discursos que culpabilizam os jogos na ‘era pós-Columbine’, ocupando-se apenas de figurar o sujeito-agressor como alguém subjugado à tecnologia, um receptor passivo, e os jogos digitais como poderosas máquinas de condicionamento – lembrando a distopia de Anthony Burgess, *Laranja Mecânica*<sup>4</sup>.

Figura 1 - Malcolm McDowell no Ludovico, *Laranja Mecânica* (1971), de Stanley Kubrick.



Fonte: [Domínio Público] Wikimedia Commons.

Em *Laranja Mecânica*, a violência praticada pelo protagonista sociopata (Alex) é chocante por não reivindicar ou criticar algo, não ter finalidade racional e violar convenções sociais. Ele lidera sua gangue em intervenções de violência, agredindo com extrema crueldade os mais frágeis da sociedade (idosos e embriagados). Mas o Alex do início do livro é um sujeito amoral e performático. Justapõe violência e arte: valoriza as linguagens (inventou *Nadsat*, o vocabulário próprio da gangue) e o belo (da moda à Nona de Beethoven). Quando é preso, na segunda parte da narrativa, é submetido à técnica *Ludovico* de reabilitação

---

<sup>4</sup> *Laranja mecânica* é a tradução de *A Clockwork Orange* de 1962, do romancista britânico Anthony Burgess, adaptada para o cinema por Stanley Kubrick em 1971. Em entrevistas, Burgess conta que o título é expressão de rua usada em Londres para designar algo bizarro – “o casamento forçado de um organismo [doce e suculento] com um mecanismo [artefato frio]” – e que seu argumento confronta a “abordagem behaviorista” de ser humano (2012, p. 299; 302).

comportamentalista [Figura 1]: uma tecnologia de exposição a sons e imagens da violência, somada a certa alteração química do corpo, gerando longas e torturantes seções de estímulos de aversão. Burgess não endossa o método, pois na terceira parte do livro apresenta-nos um Alex lesado, que sente ânsia de vômito cada vez que se lembra de seu passado violento. Sequer consegue escutar o Beethoven que antes amava. A violência continua ao seu redor, mas apenas a legítima (socialmente aceita), praticada por seus colegas de gangue que se tornaram policiais.

A violência do Estado não faz sentido aos olhos de Alex. Até porque, sua aversão à violência não é resultado de um processo educativo, no sentido crítico-reflexivo. Ele continua inconsciente dos despropósitos das performances violentas que antes realizava. Vê-se confuso entre aquilo que deseja profundamente e o seu novo ‘querer’, aquilo que seu corpo-mente suporta. Tudo que o remete à violência – aceita ou não socialmente, praticada ou não por ele – deflagra sofrimento. Alex termina apático, apartado de seus interesses e referências, incapaz de tomar decisões e de dar sentido à própria vida.

A crítica irônica na obra de Burgess é atual. Ela ecoa problemáticas da sociedade contemporânea, como a espetacularização da violência, a compreensão instrumental das tecnologias visuais e a concepção comportamentalista de educação. Pactuando com tal crítica, o que mobiliza a escrita deste artigo é a urgência de (não mais evitar e) discutir as imagens midiáticas da violência no âmbito do ensino de arte. É sabido que os FPS entram em choque com o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>5</sup> e têm Classificação Indicativa<sup>6</sup> para maiores de 18 anos. Contudo, em diálogo com as crianças, descobre-se que as imagens características desse tipo de jogo povoam o imaginário dos alunos (TONIN, 2018) e atropelam até mesmo quem evita o contato direto com os FPS – através de memes, na publicidade e no modo de narrar a violência na mídia. Daí a necessidade de se pensar *porque* e *como* incluir, problematizar e dialogar sobre essas imagens que já integram a formação estética e a subjetivação das crianças.

Admito meu desinteresse por FPS. Prefiro os jogos em perspectiva de terceira pessoa, com abordagem estética não realista e de jogabilidade que demande um olhar desacelerado. Nem por isso deixo de reconhecer qualidades em *Grand Theft Auto 5* (Rockstar, 2013), muitas das quais são radicalmente distintas às de *Gorogoa* (Annapurna, 2017) ou de *Gris* (Nomada, 2018). A coexistência de jogos tão diversos é fundamental para a constante transformação e diversificação da ainda tão jovem linguagem dos jogos digitais. Até porque, mesmo nos jogos *mainstream* é possível ultrapassar a ‘leitura de consumo’, do puro prazer, e adentrar o espaço sempre dilatável da ‘leitura de fruição’. Na leitura de fruição, segundo Barthes (2004, p. 104), o espectador assume a posição de coautor da obra, pergunta-se “como esta obra ainda pode ser lida?”, ora respeitando ora subvertendo a estrutura múltipla do texto.

---

<sup>5</sup> Ver Lei 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm).

<sup>6</sup> Ver edição recente do Guia Prático de Classificação Indicativa (2018), da Secretaria Nacional de Justiça, em: [www.justica.gov.br/seus-direitos/classificacao/guia-pratico/classind-guia-pratico-de-audiovisual-3o-ed.pdf](http://www.justica.gov.br/seus-direitos/classificacao/guia-pratico/classind-guia-pratico-de-audiovisual-3o-ed.pdf).

Desde esse cenário, neste artigo discute-se, primeiramente, o caso ocorrido numa aula de arte, quando alunos do 3<sup>a</sup> Ano solicitaram a inclusão de FPSs entre jogos digitais que estavam sendo abordados pela estagiária. Em segundo, discute-se *porque* e até que ponto é pertinente acolher tal demanda dos alunos, tendo em vista questões curriculares e de mediação dos processos de subjetivação da criança. Na terceira parte, discute-se *como* acolher a demanda no ensino de arte, a partir da Cultura Visual. Visando subsidiar ações pedagógicas, apresenta-se seleção de produções artísticas – de pintura barroca a jogos FPS modificados - que abordam a violência desde estéticas e poéticas variadas.

## 2 ... E A SUBCULTURA GAMER ENTROU EM SALA DE AULA

Compartilho uma situação vivenciada e narrada por Larissa Tonin (2018)<sup>7</sup>.

Trata-se de uma prática pedagógica realizada em 2017 por Tonin, em parceria com sua colega de Estágio, com uma turma de 3<sup>a</sup> Ano do Fundamental, numa escola pública estadual da zona urbana de Florianópolis/SC. A ideia era proporcionar aos alunos experiências imersivas com jogos digitais, promovendo um contato que não fosse de 'puro entretenimento', ou seja, segundo Barbosa (2018, p. 34): "trabalhar a contextualização, a crítica e a produção estética [...] propor atividades sem desarticular, nem trabalhar numa sequência específica, os três eixos de aprendizagem da Abordagem Triangular"<sup>8</sup>.

Foram escolhidos jogos<sup>9</sup> produzidos à margem da indústria mainstream, com abordagens estética, narrativa e/ou mecânica diferenciadas. Os jogos eram variados entre si, evocando, conforme Tonin (2018, p. 41): "tradições de imagens e referências culturais diversas, com diferentes camadas de significação". Assim, as estagiárias buscavam ampliar o repertório imagético das crianças, proporcionando experiências diferentes daquelas que geralmente acontecem tanto nas aulas de arte quanto nas lan houses.

A prática pedagógica iniciou com uma conversa com as crianças, discutindo possíveis relações entre tecnologia digital e artes visuais. As crianças reafirmaram a crença de que Arte é algo feito com meios tradicionais (como desenho e pintura) e as estagiárias problematizaram tal entendimento, apresentando artistas que atuam no meio digital. Assim, discutiram que o fator definidor do objeto artístico não é o meio de produção escolhido, mas a intencionalidade e a forma de elaboração poética realizada.

---

<sup>7</sup> Agradeço Larissa (Lírio, como prefere) por relatar a experiência no TCC, o qual tive o prazer de orientar. Recomendo o texto e o *Respawning* ali proposto: um jogo de mesa para o ensino de arte. Lamento que ela não tenha podido participar deste artigo, mas agradeço as contribuições que fez e por autorizar a inclusão da foto de sua autoria (Figura 2).

<sup>8</sup> A abordagem metodológica Triangular foi proposta pela educadora brasileira Ana Mae Barbosa: o conhecer artístico resulta da articulação de três eixos de aprendizagem: *contextualização*, *fazer artístico* e *leitura de imagem (fruição)*.

<sup>9</sup> *Limbo* (Playdead, 2010), *Journey* (Thatgamecompany, 2012), *The Unfinished Swan* (Giant Sparrow, 2012), *Unravel* (Coldwood Interactive, 2016) e *Abzû* (Giant Squid Studios, 2016).

Os jogos entraram em cena num segundo momento. Foi quando as estagiárias articularam os eixos de aprendizagem fruição e fazer artístico. A título de exemplo, Tonin (2018, p. 44) conta como foi trabalhado o jogo *Unravel* (Coldwood Interactive, 2016):

[...] o personagem principal é um novelo de lã cujo corpo desenrola-se através dos percursos enquanto coleta lembranças [...] personificação dos laços que criamos durante nossa vida. Partindo disso, criamos relações em sala de aula através da ideia de trajetos-experiência, trajetos-memória, trajetos-mudança [...] cada aluno escolheu um novelo de lã e, com ele, teceu um percurso num mural de pregos. O resultado foi um trajeto coletivo abstrato, onde fios individuais se entrelaçam e dão continuidade aos demais percursos, sugerindo que nesse caminhar que fazemos durante a nossa vida também somos atravessados pelo outro. (Sic)

A fruição dos jogos deu-se tanto diretamente (jogando o jogo em sala de aula) quanto indiretamente (a partir de imagens desses jogos, como trailer, vídeos de gameplay e capturas de tela, projetadas na parede da sala de aula). As crianças não permaneciam estáticas ou distanciadas das projeções; pelo contrário, com a mediação das estagiárias, interagem com as imagens, descobrindo um modo de imersão com o próprio corpo. Conforme Tonin (2018, p. 47):

[...] a intenção era que cada aluno se relacionasse com o universo do jogo presente em cada imagem: quem você seria nesse lugar? Como se movimentaria? Quais laços poderiam ser criados? Partindo daí, ao passo em que os alunos se moviam em frente às imagens e encontravam uma posição que representasse essa relação, os fotografamos com a intenção de criar uma segunda imagem daquele jogo, na qual os alunos poderiam também ser personagens.

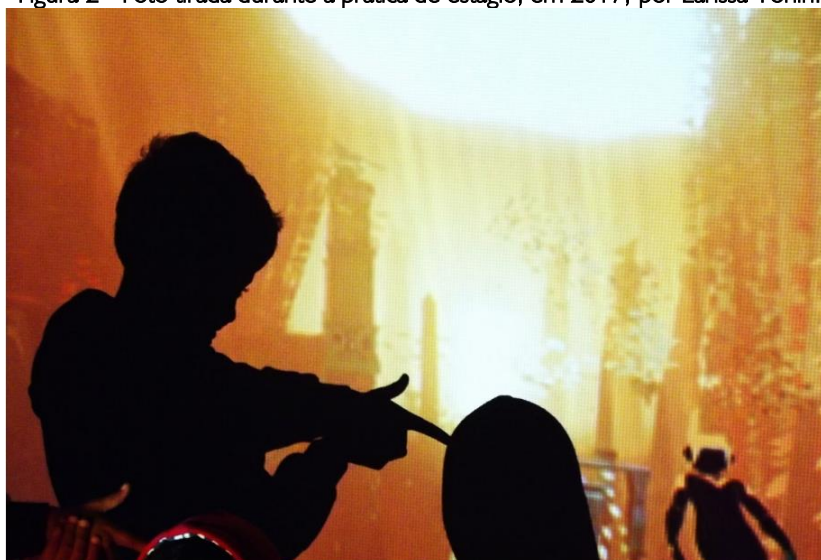
As fotos tiradas mostram que a interação com as imagens projetadas mobilizou as crianças a representar ações de jogos, gerando, conforme Tonin (idem, p. 49), uma imersão “quase teatral”. O surpreendente foi que elas não limitaram suas performances a ações dos jogos ali abordados. Trouxeram seu próprio repertório gamer para a sala de aula.

Que os jogos digitais já estão nas escolas há muito tempo, sabemos, mas eles costumam permanecer à margem da ‘cultura escolar’, nas conversas informais, nos desenhos de canto de caderno, nas atividades ‘livre’ (sem tema definido, carentes de mediação pedagógica), nas brincadeiras do intervalo e, até mesmo, no bullying. No entanto, a subcultura gamer não costuma aflorar em atividades pedagógicas, como ocorreu na prática de Tonin. Ali veio à tona com tamanha intensidade que um dos alunos chegou a questionar a seleção dos jogos feita pelas estagiárias: por que escolheram apenas os jogos de que “você gosta” e não os que “nós conhecemos”? Especificamente, esse aluno pleiteava a inclusão de títulos da série *Grand Theft Auto* (GTA) da Rockstar, os quais sequer têm Classificação Indicativa para menores de idade. Sobre isso, Tonin (2018, p. 49) desabafa:

[...] não havia presenciado uma cena tão dura em sala de aula [...] o aluno que trouxe o incômodo acerca da nossa escolha seletiva dos jogos, performatiza junto a um colega a imagem do avatar de *GTA*, mesmo estando diante da imagem projetada do jogo *Abzû* [Giant Squid Studios, 2016]. Absorto no que vê, ao fundo, o personagem do mergulhador encara a cena noturno... estático. O quanto as imagens dizem do que somos? [...] As imagens de *GTA* constituem esse aluno, bem como imagens da história da arte constituem estudiosos das Artes Visuais. A ação dele nos leva a

pensar sobre o poder da imagem que significamos, de que nos apropriamos e que nos constituem simbolicamente. (2018, p. 49)

Figura 2 - Foto tirada durante a prática de estágio, em 2017, por Larissa Tonin.



Fonte: Tonin (2018).

A ação do aluno que faz referência ao GTA foi registrada em foto tirada por Tonin [Figura 2]: em primeiro plano, vemos a sombra do aluno de perfil, em pé, com olhar e braço direcionados à cabeça de um colega e com a mão simulando uma arma de fogo. Ao fundo, vemos um cenário idílico e luminoso de fundo do mar, com indícios de ruínas de uma cidade que ficou submersa (referência à lendária Atlântida). O aluno representava uma ação-chave dos FPS – headshot (tiro na cabeça) – num contexto em que se mediava a fruição de um jogo de mergulho nas profundezas do oceano e interação com espécies de plantas e animais de beleza ímpar. O contraste entre esses dois jogos (não apenas pelas ações demandadas ao jogador, mas pela estética, narrativa e referências culturais de cada um deles), parece chocar o próprio personagem-mergulhador de *Abzû* (no canto da imagem projetada). É essa a leitura que Tonin faz de sua foto, reconhecendo-se no personagem-mergulhador como alguém que encara com assombro a ação do aluno.

Sem se deixar paralisar, diz Tonin (2018, p. 51), as estagiárias escutaram os alunos sobre o assunto: “da mesma forma que a imagem de GTA modifica o aluno e compõe seu repertório, a imagem dele performando-o em frente a *Abzû*, também tem impacto sobre mim e sobre o meu papel enquanto professora de arte”.

Assim, sem uma repreensão moralista da ação, as estagiárias tomaram a situação como gatilho para discutir o repertório de jogos que vinha à tona naquela turma.

### 3 POR QUE ACOLHER JOGOS QUE OS ALUNOS ‘CONHECEM’

O caso relatado é mais do que mero imprevisto, ou algo motivado apenas pelo contundente marketing da indústria dos games. Manifesta a demanda dos alunos pela articulação do universo imagético da subcultura gamer com a cultura escolar, com a área de Arte. Note-se que os alunos não pediram para jogar GTA simplesmente. Solicitaram que a atividade pedagógica incluísse jogos que eles já ‘conhecem’. Então, para pensar a pertinência de acolher tal demanda, discute-se aqui o modo como os jogos digitais são mencionados na BNCC; e especificidades da experiência de jogar títulos FPS.

#### 3.1 Jogos digitais na BNCC

Nos documentos norteadores da Educação Básica brasileira, jogos eletrônicos são mencionados desde 1997, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Vinte anos se passaram e a importância das mídias digitais na escola foi enfatizada. Jogos digitais (ou eletrônicos, ou games) são mencionados diversas vezes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), não como ferramenta didática, mas como objeto de conhecimento a ser explorado da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Segundo a Base, a cultura digital trouxe mudanças sociais significativas e obteve engajamento de crianças e jovens, mas ela diverge da Escola quando apresenta “forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais” (BRASIL, 2018, p. 61). Nesse sentido, desafia a escola a buscar estratégias para manter “seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribuir para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais” (Ibidem).

Em Língua Portuguesa, a Base aponta que incluir jogos digitais é estratégia para alcançar práticas letradas socialmente significativas e integradas ao cotidiano dos alunos. Nessa mesma linha, na unidade “Brincadeiras e Jogos” de Educação Física, solicita-se desenvolver habilidades de “experimentar e fruir jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles [...]” (BRASIL, 2018, p. 233).

Em Arte, os jogos digitais são mencionados nas unidades temáticas de Música e Artes Visuais I0, apesar de poucas vezes. Isso porque a Base incluiu uma nova unidade curricular – as Artes Integradas – para focar “as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação I I” (BRASIL, 2018, p. 198).

---

<sup>10</sup> Música e Artes Visuais, juntamente com Dança e Teatro, integram as quatro linguagens artísticas previstas na LDB.

<sup>11</sup> A expressão “novas tecnologias da informação e comunicação” mencionada na Base não é mais usada. Agora utilizamos Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, pois tais tecnologias não são mais “novas”.



Entre os objetos de conhecimento dessa unidade está “Arte e Tecnologia”, prevendo “explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares, etc.) nos processos de criação artística” (ibidem, p. 203); e “Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável” (Ibidem, p. 211).

O documento tem muitas lacunas e deixa margem a interpretações equivocadas<sup>12</sup>. Inclusive, não traz a fundamentação teórica e uma definição clara de Artes Integradas. Mesmo assim, tal unidade instiga-nos a compreender e mediar a experiência com jogos digitais, a partir de características próprias desse tipo de mídia – e não apenas analisando separadamente as dimensões narrativa e estética (como a visual e musical) destes.

Há de se tomar o cuidado de não ‘escolarizar’ a experiência com os jogos digitais na escola. Tampouco se deve subjugar a arte pré-digital. O processo de significação dos jogos digitais não é mais importante, sequer rivaliza, com a fruição em meios tradicionais. Como descobriu Marshall McLuhan, todo meio é representação de outros meios. O digital intensifica esse atravessamento, pois transcodifica meios e conceitos anteriores, de modo a proporcionar experiências já conhecidas, mas de forma renovada (MANOVICH, 2006).

A acolhida dos jogos digitais pela BNCC dá-se como estratégia para remediar a desconexão – hoje gritante – entre os conteúdos curriculares e os repertórios estéticos dos alunos. Daí a importância de evidenciar e desenvolver as ‘pontes’ entre os universos imagéticos gamer, da história da arte e de outras visualidades que nos constituem.

### 3.2 A radicalidade dos FPS

Quando se pensa em levar jogos digitais para a sala de aula, o caminho mais ‘seguro’ é via jogos educativos que abordam conteúdos curriculares de forma alinhada com a cultura escolar assente. Mas não é o uso de jogos didáticos que a BNCC solicita. Portanto, melhor seria trazer, serious games, jogos que não se prendem às disciplinas, atravessam o currículo, chegam a questões do cotidiano e ensejam debates sobre valores e hábitos de um dado contexto sociocultural, instigando mudanças de atitude e impactando na vida do jogador<sup>13</sup>, como os difundidos pela [www.gamesforchange.org](http://www.gamesforchange.org),

Escolha mais arrojada seria trazer indie games, como fez Tonin. Jogos digitais sem pretensão educacional, feitos por uma equipe pequena, ou mesmo por um indivíduo, servindo-se de meios alternativos de subsídio, orçamentos modestos e canais independentes de distribuição. Por isso os indies

---

<sup>12</sup> Ver artigo de Rosa Lavelberg “Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte” (2018).

<sup>13</sup> Relate o design e a aplicação de um *serious game* em “Desenhando *health games* para não gamers” (Bahia, 2016).

gozam de maior liberdade para experimentação de soluções estéticas e narrativas inovadoras – apesar de nem sempre romperem com os jogos mainstream<sup>14</sup> –, sendo fecundo terreno para o ensino da arte.

Radical seria a escolha por jogos digitais da indústria mainstream, como os demandados pelos alunos de Tonin. GTA soa abominável quando Infância, Escola e Arte estão em pauta – talvez porque pureza, bondade e beleza não marcam a moral da série. De fato, os títulos da série são emblemáticos entre jogos violentos, ‘realistas’ e FPS (em função de incluir ‘modo combate’), tendo Classificação Indicativa<sup>15</sup> para maiores de idade. Segundo Alves (2014, p. 160),

[...] GTA 5 [2013] expõe o jogador a cenas que apresentam violência física e simbólica que podem potencializar comportamentos e atos hediondos por parte dos gamers que já apresentam comprometimentos na sua estrutura psíquica. Contudo, é importante ressaltar que estes comportamentos também podem emergir a partir de um simples bate-papo.

Note que Alves problematiza a atribuição da agressividade aos jogos. A presença da violência em outras formas de ver e de conviver na sociedade contemporânea também deve ser considerada. A violência permeia o cotidiano das crianças, seja através de redes sociais, séries, filmes ou na própria realidade factual de suas comunidades e do seu lar.

Isso nos coloca num impasse. Por um lado, reconhece-se que certos jogos não são adequados para serem vistos por alunos da escola básica. Por outro, sabendo que esses sujeitos acessam e vivenciam tais mídias fora da escola, entende-se ser eminente a necessidade de trabalhar a visão crítica sobre as imagens da violência que emergem desses jogos.

O trabalho pedagógico precisa considerar e acolher o que fascina e envolve crianças na experiência com jogos FPS. Primeiramente, tendo em vista as crianças em idade escolar e brasileiras, considerar que há uma compreensão diferenciada da dimensão narrativa desses jogos. Isso se deve aos temas e à complexidade da narrativa (pois são jogos desenhados para maiores), assim como, por acabarem jogando versões em língua estrangeira. Sabermos que gamers aprendem Inglês jogando, assim como, que as lacunas de vocabulário idiomático geram desvios de compreensão. Daí que a narrativa pode tornar-se menos proeminente do que a ação (mecânica do jogo) para esse público.

Mesmo com compreensão limitada da narrativa, FPS não é mero estande de tiro. A a violência ali vivenciada é gratificante, ganha sentido, por envolver os jogadores em uma conduta contextualizada, pautada numa moralidade pertinente e socialmente aceita dentro do mundo daquele jogo. Mesmo nos jogos mais ‘realistas’, há gatilhos narrativos que evidenciam a diferença entre o mundo do jogo e a realidade factual, algo necessário para evitar sentimentos de culpa ou angústias morais durante a jogada. Portanto, FPSs não são aclamados por serem os jogos ‘mais violentos’, mas por propiciar experiências intensas e significativas de trânsito entre o factual e o ficcional (KHALED JR., 2018).

---

<sup>14</sup> Discutimos essa problemática no artigo “Ser game ou não-game, eis a questão” (Vargas e Bahia, 2017).

<sup>15</sup> Classificação indicativa de jogos e filmes, ver <http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa/>

Voltaremos a discutir as representações e simulações da violência mais à frente, assim como o 'realismo' nos jogos digitais. Por ora, vale pensar os significados que o headshot<sup>16</sup> tem na subcultura gamer. Segundo Amanda Phillips (2018), este tipo de ação (tiro direcionado à cabeça), tão característico dos FPSs, é difícil (a cabeça é o menor alvo letal do adversário) e, portanto, bem recompensado no jogo (gera ponto-extra e animação de comemoração), além de conferir status de virtuose ao jogador. No contexto da jogada, refere-se menos à violência em si (crueldade de matar alguém) e mais a uma busca (desenvolver e demonstrar competências e autonomia naquele tipo de jogo). Ou seja, o foco do jogador se mantém na dimensão pragmática e contextualizada do headshot.

Quanto ao GTA, o jogo sequer era um FPS no início da série, em 1997. A mecânica básica era dirigir carros, posicionando a visão do jogador numa perspectiva superior e distanciada do mundo do jogo. A bonificação era dada por realizar ações criminosas (como roubar carros<sup>17</sup> e matar), mas não exigia que o jogador atropelasse pessoas, por exemplo. Contudo, ações violentas foram se tornando prática comum entre os fãs pela série. Além disso, desde o GTA 3 (Rockstar, 2011), os desenvolvedores adotaram gráficos 3D e uma estética 'realista'; uma narrativa mais profunda, envolvendo organizações mafiosas e vida amorosa; a perspectiva em terceira pessoa e os momentos de combate (primeira pessoa); além da inovação da jogabilidade em 'mundo aberto'. Os criminosos protagonistas, atuados pelo jogador, ganharam nuanças de anti-herói (são menos cruéis que outros criminosos com os quais contracenam), apesar de continuarem implicados em tráfico de drogas, prostituição, pornografia e na morte de muitos personagens, inclusive de policiais e transeuntes. Como Khaled Jr. (2018, p. 211) destaca:

[...] a sensação de empoderamento que o game entrega ao jogador é praticamente inigualável [...] Para muitos jogadores, a verdadeira diversão não está na estrutura narrativa do jogo, mas exatamente na liberdade de ação, ou seja, na possibilidade de experimentação e de estabelecimento de uma agenda própria, sem estar preso por um roteiro rígido de sequências obrigatórias.

Isso foi intensificado nos lançamentos subsequentes da série, incluindo sofisticados momentos de combate em primeira pessoa e destacando os headshots. A "liberdade de ação" no GTA cresceu juntamente com a brutalidade das jogadas. (KHALED JR., 2018)

Jogos de 'mundo aberto' exteriorizam a ideia corrente de que, em mundos virtuais, barreiras podem ser atravessadas, valores transgredidos e ações revertidas. Até mesmo a morte pode ser desfeita, basta reiniciar o jogo. Mas todo 'mundo aberto' é limitado; nem tudo é válido, sequer possível. Portanto, para que o 'sentimento de liberdade' se realize no jogador, não basta compreender a lógica do mundo do jogo, é preciso pactuar com a ideologia que o sustenta e agenciar uma existência ali desde esta perspectiva. (FRASCA, 2004). Se o jogador lançar olhar crítico em relação aos valores em jogo, estará se distanciando

---

<sup>16</sup> *Headshot* é um termo que, na cultura digital, tem dois sentidos: nas mídias sociais, é a foto de perfil de um profissional, a qual visa expressar valores e atitudes próprios; nos jogos digitais, sentido aqui discutido.

<sup>17</sup> *Grand theft auto* é termo policial utilizado nos Estados Unidos para designar planos de roubo de automóveis.

e a máscara da liberdade provavelmente cairá por terra. Tanto é fato que os jogos dão retorno imediato e contínuo às ações do jogador, motivando-o a fazer certas escolhas e ações, bonificando as que são pertinentes àquele mundo. Assim, o jogador poderá fazer tais ações 'de novo' e melhor, desenvolvendo seu domínio sobre as mecânicas do sistema daquele (gênero de) jogo e aprimorando certas habilidades.

Por que alguns preferem jogos violentos e não outros jogos de 'mundo aberto'?

Buscando compreender os sentidos e efeitos de jogo violentos<sup>18</sup> na vida dos jovens que acompanhou, Alves (2004) concluiu que, apesar de não existir relação de causalidade entre jogar e ter comportamento violento, jogar tais jogos é importante nos processos de subjetivação desses jogadores. A popularidade da violência nos jogos digitais não se explica apenas porque 'violência vende'. Alves (2004, p. 189) coloca que jogar tais jogos é "uma forma de [o jogador] dizer o não dito", tendo um "efeito terapêutico".

[O sujeito-jogador] canaliza os seus medos, desejos e frustrações no Outro, identificando-se ora com o vencedor ora com o perdedor das batalhas. Visto dessa maneira, a violência passa a ser considerada de forma construtiva, como um dos motores propulsores do desenvolvimento afetivo e cognitivo dos sujeitos. Nesse sentido, os jogos podem se constituir em espaços de elaboração de conflitos, medos e angústias.

Na teoria da Tragédia, de Aristóteles, a arte cumpre esse papel de *kátharsis* (catarse) quando desperta as paixões *phóbos* (temor) e *eléos* (piedade). Ao assistir a uma encenação da dor, identificamo-nos com aquele que sofre, vivenciamos imaginariamente a dor, como se esta acometesse nosso próprio corpo. Assim, apaziguamos o pior dos medos: o medo da morte (SELIGMANN-SILVA, 2003). Para além do teatro, jogos e outras produções que abordam a violência e a dor humana nos permitem elaborar temores profundos, purgar angústias, funcionando como dispositivo de reequilíbrio subjetivo.

Portanto, a experiência com jogos violentos toca o jogador, ao menos por duas vias: uma humana, por ser espaço seguro para confrontar e trabalhar temores profundos; outra contextualizada na subcultura *gamer*, como desfrutar de um sentimento de liberdade e agenciar um modo próprio de existir num dado mundo, ali desenvolver habilidades, vivenciar narrativas, conviver com outros sujeitos, apreciar soluções estéticas e avanços tecnológicos – além de divertir-se, é claro! Nenhuma dessas vias justifica ou implica dizer que o aprendido nas jogadas será reproduzido no cotidiano, no modo como os jogadores atuam em sociedade, na realidade factual. As imagens vistas e antevistas nos jogos também constituem o sujeito jogador, influenciando o modo como este significa a si mesmo e o mundo. Contudo, tais significações não são mero decalque do que foi visto e vivido no jogo, são fruto de tensões e negociações simbólicas agenciadas pelo sujeito. Os jogos e as tecnologias permeiam, mas não determinam as ações do sujeito no mundo.

---

<sup>18</sup> Jogos de séries como *Quake* (id Software, 1996), *Counter Strike* (Nexon, 1999) e *Carmageddon* (Stainless, 1997).

No âmbito do ensino da arte, são bem-vindas as produções inquietantes, que demandam reelaboração do modo como percebemos a nós mesmos e o mundo. Menos interessantes são produções que reafirmam estereótipos, ou criadas com intenção moralista para reconhecimento da “lição do dia”. É importante que a produção abra espaço de diálogo, que permita ao sujeito adentrar processos cognitivos, afetivos e sociais mais abertos, que não subestime os anseios e possibilidades das crianças.

Então, a questão que volta é: como abordar as imagens da violência do repertório lúdico-digital dos alunos sem os expor, mais uma vez, a produções inadequadas ao momento de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em que se encontram?

## 4 COMO ABORDAR JOGOS VIOLENTOS NO ENSINO DA ARTE

Para acolher a demanda dos alunos por jogos que eles já ‘conhecem’, nem sempre é preciso – sequer indicado – jogar em sala de aula. Pode-se dialogar sobre as imagens que emergem das experiências com os jogos, trazidas à tona através de falas, gestos e desenhos produzidos pelas crianças. Desde aí, vale questionar: que aspectos afetivos, culturais e sociais tais imagens ecoam? Que significados tais jogos têm nas vidas desses sujeitos? Como eles se reconhecem e se mostram (e ocultam) através desses jogos? Essas, entre outras questões, devem considerar especificidades do contexto educacional.

Nesse sentido, a abordagem da Cultura Visual é potente. Ela explora articulações entre arte e vida, Arte e Mídia, sem se prender à concretude da produção, enfocando os modos de ver: como vemos, o que (não) vemos e como nos (des)construímos vendo.

### 4.1 A perspectiva da Cultura Visual

A Cultura Visual é um campo acadêmico transdisciplinar e transmetodológico que estuda as culturas visuais. Não junta imagens numa trama unificada; subverte essa ideia, buscando construir relações entre o visível e conceitos que permeiam o modo como vemos, incluindo assim os ocultamentos do ver. Tendo por base a “virada pictórica”<sup>19</sup>, discute como as imagens impactam em nossos afetos, pensamentos e comportamentos.

O primeiro uso da expressão “cultura visual” foi feito por Svetlana Alpers, em 1983, discutindo a importância de se considerar imagens de todo o tipo para se compreender a sociedade holandesa do século XVII (HERNANDEZ, 2005). A ideia casou bem com a diversidade atual de meios tecnológicos

---

<sup>19</sup> A “virada pictórica” (*pictorial turn*) é expressão de W. Mitchell (*What do pictures want?*, Chicago Press, 2005),

visuais, acolhendo, segundo Aguirre (2009, p. 7), “todos os artefatos geradores de experiência estética, provenham esses das belas artes, das artes populares ou da denominada cultura visual”.

Note-se que Cultura Visual não deixa de trabalhar visualidades da Arte e dos meios tradicionais; mas evidencia o caráter cambiante dos significados das obras e as relações de poder ali implicadas e de exclusão de outros contextos e meios visuais. Desloca a discussão de categorias e disciplinas artísticas tradicionais para as intertextualidades, ou *intervisualidades* (MARTINS, 2012). Sem enfatizar a concretude das produções visuais, discute as imagens que ali emergem e como essas permeiam os modos de ver e de conviver.

A Cultura Visual evidencia a dimensão política das imagens, a ética da estética. Aponta a visão como uma “construção cultural”, algo aprendido, cultivado e transformado de forma intersubjetiva, através de práticas educacionais e sociais em geral. Imagens nos interpelam e a relação que estabelecemos com elas nos constituem como sujeitos. Toda imagem é, conforme Martins (2012, p. 76), “parte e práxis de uma comunidade interpretativa”; e por mais íntima que ela nos pareça, sempre vem “revestida por ideias e pontos de vista gerais e individuais, por valorações e sotaques alheios e muitas vezes estrangeiros”.

Nesse sentido, Martins (idem, p. 72) aponta como papel da Cultura Visual “desenvolver uma visão crítica em relação ao poder das imagens”, de modo a ultrapassar a análise racional das imagens para “criar e aguçar um sentido de responsabilidade diante das liberdades decorrentes desse poder”.

A abordagem casa bem com o momento atual, no qual, para Aguirre (2009, p. 4), “um dos traços que melhor define o imaginário estético dos jovens é o elevado grau de ‘visualidade’ das imagens do seu entorno, o alto grau de intensidade visual ou de iconicidade que apresentam”. As imagens desse universo visual nem sempre são palatáveis aos adultos que ainda não experimentaram jogos digitais, que não compreendem os modos de ‘funcionamento’ das imagens ali. Daí a importância de dialogar com os alunos sobre suas experiências com (e não apenas sobre as representações que integram) os jogos. O desafio está em desenvolver a visão crítica, tecendo relações entre o ‘elevado grau de visualidade’ e os diferentes regimes de visualidade. Como defende Aguirre (2009, p. 7):

Do ponto de vista educacional e da formação pessoal, [importa] é que todas essas formas de manifestação cultural, populares, cultas, canônicas ou de massa, sejam entendidas como **diferentes respostas a necessidades análogas** de expressão ou experiência estética. Quer dizer, que os jovens não vivam como mundos distintos aquilo que corresponde a impulsos vitais análogos e a necessidades anímicas similares, ideológicas e, inclusive, políticas [grifo meu].

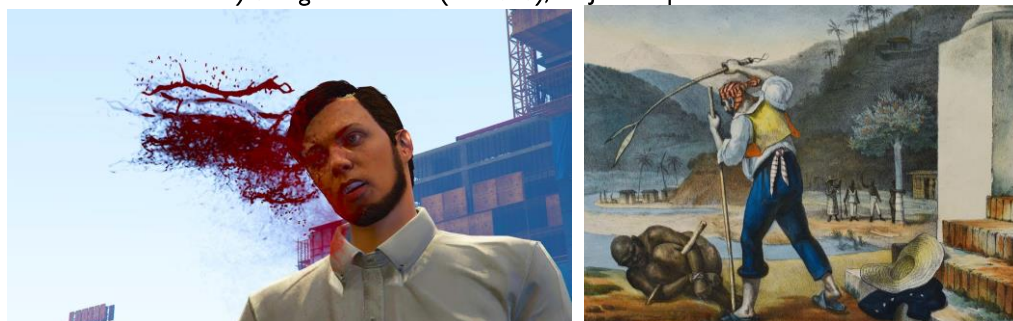
Então, a visão é uma construção, fruto de negociação de significados, atravessada por interesses e desejos do sujeito que vê, por apelos do contexto do olhar, por relações sociais forjadas a partir da coisa vista. É possível injetar pluralidade a um modo de ver, por exemplo, relacionando as imagens que emergem de FPSs com outras imagens da violência, inclusive da arte institucionalizada. Isso permite discutir o *modo* como nos relacionamos com a violência nos jogos e em outras mídias, identificar o que gera

fascinação, envolvimento e mobiliza a participação com tais jogos, evidenciar que nem todos veem (e significam) imagens violentas – como *headshot* – de uma mesma maneira.

## 4.2 Imagens da violência

A construção do olhar crítico-poético sobre (e a partir) das imagens que emergem de jogos violentos pode ser mediada, estabelecendo aproximações e confrontamentos com obras da arte institucionalizada que também tematizam a violência. Entretanto, relações não devem ser buscadas apenas no plano narrativo, ou estilístico das produções. Há cruzamentos complexos a serem estabelecidos, abarcando semelhanças e diferenças nos modos de ver e no ‘funcionamento’ da imagem, alçando aspectos mais profundos da estética e da dimensão mecânica e tecnológica<sup>20</sup> desses artefatos visuais, inclusive, evidenciando tensões entre cultura erudita e subcultura gamer.

Figura 3 - a) *GTA 5 Funny Moments - Bloody headshot* (2016), de JoblessGarrett;  
b) *Castigo de escravo* (cc. 1835), de Jean-Baptiste Debret.



Fonte: a) <https://youtu.be/j5P8aYplqms>; b) [Domínio Público] Wikimedia Commons.

Em que medida a captura estetizada de um *headshot* do *GTA 5* dialoga com a pintura neoclássica de Debret, de um escravo sendo açoitado [Figura 3]? Qual delas invisibiliza a crueldade, gera repulsa, expõe o orgulho do agressor, ou desperta revolta?

A diferença do modo como lemos a violência num caso e noutro não depende da temática em si, mas do modo como esta ganha forma e orchestra um modo de nos aproximarmos da violência. A estética nunca é mera aparência: plasma uma forma de ver o mundo, de interpretar a vida, de reconhecer o outro e a si próprio, de conviver. Toda estética ecoa questões políticas, a ética do seu contexto sociocultural.

Isso é evidente da estética clássica. Márcio Seligmann-Silva (2003) lembra que a representação da dor teve importância de destaque na cultura grega, quando se incluía o contraponto da dor, do temor, ou seja, o belo, a harmonia. O filósofo oitocentista Lessing observou isso quando discorreu sobre a escultura

<sup>20</sup> Tomo a Tétrade Elementar de *game design* de Jesse Schell (2011) para pensar tanto jogos digitais quanto obras de arte analógicas. A Tétrade inclui: mecânica (regras, objetivos e procedimentos; limites e possibilidades de interação), narrativa (histórias, personagens, contextos e tudo que dá sentido aos eventos do jogo), estética (como o jogo se mostra, o que percebemos por meio dos sentidos) e tecnologia (recursos utilizados para tornar o jogo possível).

*Laocoonte* [Figura 4a]: apesar de o protagonista tentar desesperadamente salvar seus filhos da morte, sua expressão facial não condiz com a situação; a abertura da boca que grita é comedida, evita deformar a face e a grandeza do personagem – solução radicalmente diferente a adotada por Edvard Munch, em *O grito* (1893). Na estética clássica, o equilíbrio entre temor e beleza é fundamental para envolver o espectador daquele contexto e gerar catarse, de modo que define o próprio limite entre arte e não arte na cultura clássica.

O idealismo classicista foi problematizado na arte barroca. A pintura de Artemisia Gentileschi, *Judite e Holofernes* (1620) [Figura 4b], é exemplar nesse sentido: temos corpos se contorcendo, mas agora a ênfase está justamente no dilaceramento do corpo; a heroína bíblica Judite está decapitando o comandante Holofernes e os personagens são mostrados com tamanho natural, em primeiro plano, no momento em que a cabeça está quase desconectada do tronco; Holofernes parece olhar desesperado para o espectador, pois este fica em posição privilegiada para ver a viceralidade do acontecimento. Gerar assombro e certa repugnância é algo buscado nessa obra para envolver o espectador num certo modo de ver aquela cena bíblica, assim como, a violência e a mulher<sup>21</sup>.

Figura 4 - a) *Laocoonte* (cc. 40 a.C.), de Hagesandros, Athenedoros e Polydoros/Museu do Vaticano;  
b) *Judite e Holofernes* (1620), de Artemisia Gentileschi/Galeria Uffizi.



Fonte: [Domínio Público] Wikimedia Commons

Apesar das diferenças temática e estética, essas duas obras abordam a violência num espaço de *representação*. Desde o seu pedestal ou requadro, elas evidenciam a descontinuidade existente entre o espaço ocupado pelo espectador e o da cena retratada. O espectador é resguardado dos perigos daquele mundo alternativo. Ele pode aproximar-se para ver a materialidade da obra, mas terá que se distanciar para compreendê-la, pois é assim que ‘funciona’ esse tipo de imagem. Portanto, como discute Lev

---

<sup>21</sup> A ação que dilacera o corpo masculino é feita por uma mulher forte, subvertendo padrões de representação da mulher. Artemisia também subverteu limites, sendo a primeira mulher a entrar na Academia de Belas Artes de Florença.



Manovich (2006), a experiência estética que se realiza a partir de uma *representação* (como num *quadro*<sup>22</sup>) tem diferenças substanciais daquela vivenciada numa *simulação* (como num jogo FPS).

As simulações são imersivas e interativas. Exigem que o espectador mergulhe e atue na realidade ficcional, agenciando um percurso a partir de regras que constituem aquele mundo. Isso não vale apenas para produções em meio digital. É algo que vem da tradição dos afrescos (MANOVICH, 2006) e muito explorado em Arte Contemporânea. Em instalações e performances, artistas têm se apropriado de processos e espaços da vida cotidiana. Menos ocupados com a dimensão *narrativa* e *estética* da arte – algo problematizado desde as vanguardas modernistas –, estão atentos às dimensões *tecnológica* e *mecânica* de meios expressivos não tradicionais, ampliando as possibilidades de imersão, interação e agenciamento do espectador.

Figura 5 - a) Foto durante a *Rhythm 0* (1974) de Marina Abramović/Morra Arte Studio/Itália;  
b) Foto de instalação sobre *Rhythm 0* no MAC Barcelona/Espanha (2011), por Rafael Vargas.



Fonte: a) <http://www.iea.usp.br/noticias/marina-abramovic>; b) <https://saltonline.org>

A diferença entre a *representação* e a *simulação* da violência fica evidente em performances da artista sérvia Marina Abramovic, pois a decisão de cada sujeito-espectador de como interagir com o contexto-obra colocado pela artista é central, não apenas para a significação, mas para a realização da obra. Na série *Rhythm*, por exemplo, Abramovic submeteu o próprio corpo ao risco extremo da dor, do dano físico e até da morte. Em *Rhythm 0* (1974) [Figura 5] ela permaneceu por seis horas sentada num banquinho, ao lado de uma mesa com 72 objetos (como facas, lâminas de barbear, martelo, pregos, correntes, chicote, fósforos, vela, agulhas, tesouras, além de um revólver carregado) que poderiam ser usados pelo público, à vontade de cada um, no corpo da artista. O resultado foi que ela teve as pernas acorrentadas, as roupas rasgadas; recebeu cortes e sangrou (BIESENBACH, 2010). Quanto mais o tempo avançava, mais agressivo o público se comportava, ao ponto de um participante performatizar um *headshot* – sem atirar ‘de verdade’. Não foi dito que os objetos deveriam ser usados de modo agressivo, mas, ao selecionar certos objetos e plasmar a vulnerabilidade do corpo humano, a artista evocou (ironicamente) a violência e fez eclodir ações surpreendentemente agressivas no público, as quais ficaram circunscritas ao

<sup>22</sup> Sobre isso, discuti em “Do quadro ao jogo de fruição: *Bosch Adventure Game*” (BAHIA, 2014).

momento de acontecimento da obra – semelhante ao que ocorre com a grande maioria dos jogadores de FPS.

A obra *Rhythm 0* exterioriza a dimensão coautoral da fruição. Sabemos que fruir uma obra não é mero desvelamento de um significado ‘dado’. É resultado do diálogo que cada espectador estabelece com a obra, num certo contexto. Portanto, a fruição é parcial e provisória, mas não é arbitrária. Segundo Barthes (2004, p. 28), “a leitura mais subjetiva que se possa imaginar nunca passa de um jogo conduzido a partir de certas regras”. Para que se estabeleça a relação de fruição, o espectador precisa ‘jogar’ a partir das regras da obra, mesmo se for para subverter certas regras, caso contrário ele sairia do ‘jogo’.

Essa dimensão coautoral da fruição também é evidenciada em produções que fazem referência direta a outras produções. Aqui são trazidos e discutidos exemplos de obras de Arte Contemporânea concebidas em diálogo com jogos digitais *mainstream*. Exemplos são as pinturas do italiano Stefano Spera, problematizando a imagem na “era da simulação generalizada” (apud BITTANTI, 2019). Enfocando a violência, ele trabalha capturas de tela do *GTA* e brinquedos de guerra, questionando a ‘encenação’ nas mídias e os modos de ver a violência (como um jogo) na sociedade contemporânea.

A crítica de Spera se apresenta como pintura, mas há proposições semelhantes que exploram e subvertem o próprio meio digital. Trata-se de artistas que, utilizando estratégias *hack* e *remix*, produzem obras de *art mod*: modificação crítico-poética de um sistema computacional, geralmente jogos digitais, subvertendo convenções e funções do sistema através da alteração estética, narrativa, de interface, por vezes até da mecânica. O fenômeno *mod* começou nos anos 90 com jogos FPS da empresa Id Software, como *Wolfenstein 3D* (1992), *Doom* (1993) e *Quake* (1996), pois o desenvolvedor deu acesso a editores de nível de jogo a seus usuários. Fãs começaram a alterar mapas e outros gráficos do jogo, personalizando sua experiência com o jogo. Já os artistas tiraram outro tipo de proveito dos editores abertos, criando versões que desconstruíam e discutiam a imersão e interação que os jogadores experimentam no jogo (HIERONYMI, 2005). Semelhante aos artistas da Vídeo Arte dos anos 70, os artistas da *art mod* buscam problematizar o modo como vemos e interagimos com as mídias ali modificadas.

Exemplos são as obras do artista Kent Sheely. Em *Cities in Flux* (2010), Sheely modificou parâmetros do campo de visão do jogador no *GTA: San Andreas* (Rockstar, 2004), de modo que paisagens e elementos de cenário do jogo aparecem radicalmente distorcidos [Figura 6a]. Formas e texturas se mesclam, convergindo ao ponto de fuga, geralmente no centro, mas que varia conforme a direção do olhar do jogador. Assim, Sheely desestabilizou o ilusionismo da simulação, subverteu o ‘realismo’ do jogo e propicia ao jogador a imersão num mundo quase abstrato (BITTANTI, 2016).

Sheely trabalha com o *GTA* desde 2007, mas reconhece que as primeiras obras eram como “cartas de amor aos jogos” (apud BITTANTI, 2016). Avançou em sua pesquisa poética ao mesmo passo que desenvolveu um olhar mais crítico sobre os jogos e o meio digital. Então, passou a abordar temas

polêmicos, como política e violência. Em *dust 2 dust* (2012) [Figura 6b], apropriou-se do *Counter-Strike: Source* (Valve, 2004), um FPS no qual duas equipes armadas lutam pelo controle de uma cidade do Oriente Médio. No *mod* de Sheely, essa narrativa se perde, pois os personagens foram suprimidos: não vemos pessoas, sequer corpos caídos, apenas armas flutuando, disparando e muito sangue jorrando. O jogo evidencia a desumanização da violência em jogos de guerra.



Fonte: [site do artista] <http://www.kentsheely.com>

Outra subversão da série *Counter-Strike* é o *Velvet Strike* (2002) [Figura 7b], dos artistas Anne-Marie Schleiner, Joan Leandre e Brody Condon. O jogo original já permitia que os usuários incluíssem grafites customizados sobre as paredes e chão do mundo do jogo. A proposta dos artistas foi inserir grafites antiguerra e antimilitar. E como o jogo é multiusuário, o jogador grafita figuras sobre afeto, sexo e paz em meio a tiros, sangue e sob o eminente perigo de morrer no jogo.

Os artistas incentivaram que outros jogadores criassem seus próprios “sprays de protesto” em [www.Opensorcery.net/velvet-strike](http://www.Opensorcery.net/velvet-strike). Diferente dos *mods* de Sheely, o *Velvet Strike* integra o ‘mundo’ *gamer*. Os artistas ocuparam o próprio ambiente do jogo online e interagem com usuários em geral. Isso gerou indignação em *gamers* que afirmavam que os artistas “não tinham entendido” que aquilo era “apenas um jogo”. Muitos argumentaram que o “problema” estava em haver mulheres no grupo – evidenciando outro tipo de violência recorrente na subcultura *gamer*. Uma das coautoras de *Velvet Strike*, Anne-Marie, comentou que a ideia era justamente problematizar aspectos que circundam jogos FPS, como o machismo, a ficção militarista disfarçada de realismo e a lógica binária do atirador (RHIZOME, 2002).

Vale lembrar que o próprio jogo modificado por Anne-Marie e seus colegas – o *Counter-Strike* – nasceu como um *mod* do FPS de ficção científica *Half-Life* (Valve, 1998). Foi entre 1999 e 2000, quando fãs alteraram a narrativa e os gráficos do jogo, substituindo o objetivo de matar alienígenas por matar terroristas do Oriente Médio (ou agentes do governo, dependendo do ‘lado’ no qual o jogador se coloca). Então, o ódio despertado pelo *Velvet Strike* não se deve à modificação em si, mas ao questionamento de valores pilares dos FPS. Relembrando o já pontuado: ações realizadas num jogo são sempre

ideologicamente guiadas (FRASCA, 2004), de modo que o sentimento de liberdade somente se realizará se o jogador compactuar a ideologia que sustenta aquele mundo, sem maior estranhamento. Portanto, enquanto as modificações feitas por fãs costumam alterar aspectos da aparência (como *skins*) sem abalar a ética daquele mundo, os *mod* crítico-poéticos mexem com camadas mais profundas da estética – e da ética – dos jogos, problematizando os modos de existir e de conviver no mundo.

Mas isso não quer dizer que os artistas ‘não entendem’ os jogos, nem que desprezem as produções midiáticas. Há de lembrar que artista é um *ironista*, alguém que lança um olhar corrosivo sobre algo que o agrada e o inquieta (AGUIRRE, 2009). Logo, passar das “cartas de amor” aos jogos à construção de um discurso crítico-poético sobre os jogos digitais faz parte do processo de construção artística. Exige que o artista vá mais fundo no assunto escolhido, enfocando questões humanas e pertinentes ao nosso tempo, transitando da subcultura *gamer* a outras instâncias da sociedade contemporânea. O percurso de Sheely exemplifica isso, pois ele vem buscando abordar questões que atravessam os jogos, sem se restringir a esse tipo de artefato estético.

Uma das questões problematizadas em modificações crítico-poético de FPS é o ‘realismo’. Kent Sheely discute a questão em outros dois trabalhos. Em *DoD* (2013), o artista modificou o jogo *Day of Defeat: Source* (Valve, 2005) que simula combate da II Guerra Mundial: suprimiu os painéis (de pontuação, vitalidade, entre outros) e as armas, também aplicou filtros de cor, definição e granulação nos gráficos, tendo como referência as fotos tiradas na II Guerra por Robert Capa, cujo visual é levemente desfocado e surreal [Figura 7a]. Ainda alterou a função do botão que, ao invés de atirar, passou a capturar a tela do jogo, salvando-a no computador. A arma tornou-se uma câmera, deslocando o sentido da palavra *shot* (tiro) do contexto de guerra para o fotográfico (foto tirada). O jogo tornou-se um gerador de memórias fictícias da II Guerra, registradas em fotos que se confundem com aquelas tiradas por Capa em campo de batalha.

Figura 7 - Capturas de tela de art mods: a) *DoD* (2013), de Kent Sheely;  
b) *Velvet Strike* (2002), de Anne-Marie Schleiner, Joan Leandre e Brody Condon.



Fonte: a) <http://www.kentsheely.com>; b) <http://www.Opensorcery.net/velvet-strike>.

Kent Sheely também discute inconsistências e a impossibilidade da simulação da vida real. No décimo trabalho da série *Ready For Action* (2016), trabalhou com o *GTA 4*, um jogo baseado em exaustiva pesquisa da 'vida real' na cidade de Nova York. Sheely posicionou (e capturou em vídeo) seu personagem num ponto de ônibus do jogo, como se estivesse à espera do transporte público. Por ficar parado, seu personagem expressa impaciência através de pequenas animações, alertando o jogador que aquele é um jogo de ação, mas tal impaciência tem outro sentido na jogada subversiva de Sheely, pois o personagem fica à espera de um transporte público que nunca chega. A não ação do personagem agenciado por Sheely trouxe à tona um realismo irônico, intensificado pelos áudios (gravados em pontos de transporte público) e incluídos pelo artista no vídeo.

Essa obra evidencia as imprecisões conceituais das discussões sobre a estética 'realista' dos jogos digitais. Galloway (2006) diferencia *realismo mimético* e *realismo social*. A primeira noção remete ao fotorrealismo, ao ato fotográfico como captura objetiva da realidade aparente, à ideia de que não há um indivíduo conduzindo aquele processo técnico, nem há expressão de uma visão de mundo. Tanto é fato que "tiramos" uma foto (do mundo), mas "fazemos" uma pintura (sobre/para o mundo). Esse entendimento asséptico de realismo diverge radicalmente do *realismo social*, cuja origem está no Realismo – movimento literário oitocentista, com desdobramentos na pintura, no cinema e que vem sendo esboçado no "realismo em ação" dos jogos digitais (ibidem).

No *realismo social* discute-se criticamente a vida cotidiana, explicitando lutas e dramas pessoais, além de injustiças que a constituem. Mas o recorte dado deve focar aspectos sociais e morais próprios da realidade factual do espectador. Galloway (2006) nomeia isso de "requisito da congruência": o jogador precisa estar familiarizado com o mundo simulado e este deve ser percebido como extensão da sua vida real; precisa haver fidedignidade (não apenas visual) no contexto simulado e vivido, de modo a "transliterar a realidade social do jogador" para o ambiente do jogo, e vice-versa. Em tempos de globalização, não é simples realizar o realismo social. Até por isso, Galloway identifica um *protorealismo* nos jogos digitais – mas nada que corresponda ao realismo do cinema de *Ladrões de Bicicleta* (De Sica, 1948), ou das pinturas de Courbet (1819-77).

Tal reflexão foi tecida por Galloway há mais de uma década. Então, será que esse *protorealismo* vem progredindo? Alguns poucos jogos de guerra mais recentes vêm aportando densidade realista, incluindo aspectos subjetivos, sociais e políticos pouco considerados em FPS. *Homefront* (Kaos Studios, 2011) e *Spec Ops: The Line* (Yager, 2012) buscam humanizar a experiência de estar em combate, tanto de quem sofre quanto de quem causa danos, evidenciando as contingências e responsabilidades de atuar num contexto de extrema violência. Será que tais jogos nos permitem desconstruir as imagens espetacularizadas e glamorizadas da violência militar, tão presentes em jogos FPS?

Vale lembrar que a preferência pelo mimetismo em jogos violentos é recente. Em títulos antigos, o dano era representado de forma icônica – em *Death Race* (Exidy, 1976), uma cruz substituía o corpo do personagem que morria. Os gráficos até se tornaram mais elaborados nos Anos 90, mas ainda de forma caricatural – em *Mortal Kombat* (Midway, 1992) há corpos dilacerados, membros desgarrados, vísceras expostas, sangue espirrado e até *fatalities*<sup>23</sup>, mas são mostrados com cores Pop e figuras clichê que conferem tom burlesco às cenas e comicidade ao jogo. Recentemente, com os avanços em computação gráfica 3D e nas plataformas de jogo, a estética mimética foi tomada com a opção ‘certeira’ para jogos de ‘última geração’, sendo um modo de diferenciar produções de alto orçamento e promover a indústria *mainstream*. Mas esse “efeito realista” também alimenta os argumentos contra os jogos digitais, proferido por aqueles que apontam a agressividade juvenil como reprodução do que é aprendido jogando (KHALED JR., 2018).

Até que ponto nos deixamos iludir pelo realismo mimético de um FPS?

Amanda Philips (2018) discute o assunto. Afirma que a superavaliação do *headshot* na comunidade *gamer* já evidencia a ‘falsidade’ do realismo dos FPS. O ‘tiro na cabeça’ não é encorajado na formação militar (indica-se a região triangular entre pescoço e peito) em função da exposição do atirador (que tenta mirar) e da dificuldade técnica (alvo pequeno e em constante movimento). Portanto, em combate real, seria escolha de um atirador inexperiente e desinformado. *Headshot* é usado em contextos de execução ilegal (como na máfia) para reafirmar o desprezo pelo executado e dramatizar a brutal relação de poder ali colocada. Nos jogos digitais, mesmo nos de guerra, é explorado na dimensão dramática e técnica. A desfiguração do rosto reafirma, não apenas o aniquilamento físico, mas o apagamento simbólico da subjetividade do adversário. E o virtuosismo do *headshot* não está apenas no jogador que acerta a mira, mas na própria indústria de jogos que não mede esforços para exibir seu domínio de produção gráfica: escolha pelo fascínio cinematográfico, ao custo da perda de conexão com anseios políticos da sociedade atual (ibidem).

Então, o que é naturalizado e o que é ocultado na violência ‘realista’ dos FPS?

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui, buscou-se ‘ouvir o dizer não dito’ pelos alunos que fizeram referência ao GTA na aula de Tonin (2018). O assombro que aquela fala trouxe está ligado ao fato de provir de crianças do 3º Ano, referindo-se a jogos com Classificação Indicativa para maiores. Uma escuta possível dessa fala é o clamor

---

<sup>23</sup> No jogo *Mortal Kombat*, *fatalities* são movimentos especiais que o jogador pode usar quando está vencendo uma luta, mesmo quando o oponente já está acabado. É uma forma de humilhar o oponente, marcar pontos ou apenas assistir a cena, mas demanda ao jogador ter armas e/ou habilidades específicas conquistadas ao longo do jogo.

pela acolhida, não dos jogos digitais violentos em si, mas dos interesses estéticos e de fruição daqueles alunos. Isso pode ser trazido para sala de aula através de falas, gestos e desenhos das crianças, fazendo emergir imagens que também ecoam temores humanos profundos, que integram os processos de construção subjetiva das crianças.

O olhar-crítico (na *fruição*) sobre as imagens da violência que emergem dos jogos pode ser trabalhado na escola de forma articulada com práticas de produção (*fazer artístico*), pela apropriação crítico-poética dos jogos. Mas é importante buscar estratégias adequadas a cada contexto educacional, pensar em *como* acolher o repertório daqueles alunos, em *como* utilizar os recursos tecnológicos (sempre limitados) disponíveis.

Atender ao clamor dos alunos não implica substituir, mas combinar. Não afasta a possibilidade (sequer diminui a importância) de trabalhar obras da arte institucionalizada. A Arte não deve ser tomada como rival da subcultura *gamer*. De fato, é importante criar lastros entre um âmbito da cultura e outro, reconhecer proximidades e diferenças, propor modos de convivência entre regimes de visualidade diversos. Tendo por base a Cultura Visual, sabemos que a pluralização dos modos de fazer e ver imagens é fundamental para desconstruir a estetização, espetacularização e glamorização da violência na sociedade contemporânea – como vimos nos *mod* artísticos de jogos FPS, aqui citados.

Ainda, vale reforçar a importância de se reconhecer que há características próprias da experiência de fruição com jogos digitais. Daí a importância de buscar entender como as imagens ‘funcionam’ nesse tipo de mídia, nem tanto em sua dimensão computacional, mas cultural e comunicacional. Não fará sentido a um jogador discutir a captura de tela de um jogo como se fosse um *quadro*, janela para um espaço de *representação*. Os jogos *transcodificam* meios e conceitos artísticos pré-digitais, especificamente aqueles ligados à tradição da *simulação*, demandam imergir e agenciar percursos no mundo ali apresentado (MANOVICH, 2006). Portanto, para se discutir a experiência de fruição de um jogo, não podemos nos limitar a sua aparência e narrativa, temos que considerar a mecânica e os recursos que nos permitem existir no jogo, alçando camadas profundas de sua estética.

Nossa existência dentro de um jogo é sempre ideologicamente guiada. A simulação é uma “forma caleidoscópica de representação” que nos oferece a possibilidade de explorar um sistema dinâmico (FRASCA, 2004), e, como todo sistema é pautado em valores, o ‘senso de liberdade’ que os jogos oferecem somente se realizará se o jogador compactua a ideologia que sustenta tal sistema. Daí que discutir níveis mais profundos da experiência com um jogo é atender ao apelo de Márcio Seligmann-Silva (2003): o campo do estético não pode seguir sendo pensado como algo independente do ético.

A violência em jogos FPS não é uma representação, é um dispositivo mecânico-político (PHILLIPS, 2018). Como ocorre com outras produções artísticas e culturais, a experiência com tais jogos afeta o modo como pensamos e lidamos com a violência, mas não nos ‘adestra’ a agir de forma violenta na

sociedade. De qualquer forma, isso enseja novas pesquisas que abordem: o modo como somos afetados por imagens da violência em espaços de *representação* e de *simulação*; as experiências imersivo-interativas na subcultura *gamer* e no sistema das artes; os processos de fruição nos novos regimes de visualidade que a cultura digital aporta. Também demanda aprofundar a ideia de um “realismo em ação” (GALLOWAY, 2006) nos jogos digitais e discutir a fluidez das imagens que emergem com jogos violentos, como elas vêm permeando o modo como percebemos, retratamos, narramos e significamos nossos medos e a própria morte.

## REFERÊNCIAS

AGUIRRE, I. Imaginando um futuro para a educação artística. In: TOURINHO, I.; ARTINS, R. **Educação da cultura visual**. Santa Maria: UFSM, 2009.

ALVES, L. **Game Over: Jogos eletrônicos e violência**. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

ALVES, L. A nova classificação indicativa e a violência nos games. I **Seminário Multidisciplinar sobre Games do Vale do São Francisco**. Petrolina, mai. 2014.

APA (Estados Unidos). **Resolution on Violent Video Games**. 2015. Disponível: [www.apa.org/about/policy/violent-video-games](http://www.apa.org/about/policy/violent-video-games). Acesso: 20/07/2019.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 2001.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BITTANTI, M. **Game Video/Art**. A Survey [site da exposição realizada em 2016, na Itália]. Disponível: [www.gamevideoart.org/news](http://www.gamevideoart.org/news). Acesso 20/07/2019.

BITTANTI, M. **Gamescenes: Art in age of videogames** [desdobramento de exposição e livro, desde 2006]. Disponível: [www.gamescenes.org](http://www.gamescenes.org). Acesso: 20/07/2019.

BIESENBACH, K. **Marina Abramović: The Artist is Present**. Nova York: MoMA, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2018

BURGESS, A. **Laranja Mecânica**: edição especial de 50 anos. São Paulo: Aleph, 2012.

GALLOWAY, A. **Gaming: essays on algorithmic culture**. Mineapolis: UMPress, 2006.

FRASCA, G. Videogames of the Oppressed: Critical Thinking, Education, Tolerance, and Other Trivial Issues. In: HARRIGAN, P.; WARDRIP-FRUIIN, N. *First Person: New Media as Story, Performance, and Game*. Cambridge: MIT Press, 2004.

HERNANDEZ, F. ¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? **Educación & Realidade** [UFRGS], v. 30, n. 2, p. 09-34 jul./dez. 2005.

HIERONYMI, A. **Playtime in the White Cube: game art between interactive art and video games**. 50 f. Masters of Fine Arts – Univ. da Califórnia, Los Angeles, 2005.



KHALED JR. S. **Videogame e Violência**: cruzadas morais contra os jogos eletrônicos no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

MANOVICH, L.. **El lenguaje de los nuevos medios de comunicación**: La imagen em La era digital. Buenos Aires: Paidós, 2006.

MARTINS, R. Porque e como falamos da cultura visual? **Visualidades** [UFG], v. 4, n. 1 e 2, p.64-79, abr./2012.

PHILLIPS, A. Shooting to Kill: Headshots, Twitch Reflexes, and the Mechropolitics of Video Games. **Games and Culture** [SAGE], v.13, n.2, p.136-152, mar./2018.

RHIZOME. **Velvet-Strike**: Anne-Marie Schleiner, Joan Leandre, Brody Condon. 2002. Disponível: [anthology.rhizome.org/velvet-strike](http://anthology.rhizome.org/velvet-strike). Acesso: 20/07/2019.

SCHELL, J. *A arte de Game Design*: o livro original. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SELIGMANN-SILVA, M. Arte, dor e Kátharsis ou variações sobre a arte de pintar o grito. **Alea: Estudos Neolatinos** [UFRJ], v. 5, n. 1, p. 29-46, jul./2003.

TONIN, L. **Respawning**: Um jogo sobre jogos e artes visuais. 70 f. 2018. TCC (Licenciatura em Artes Visuais) - UDESC, Florianópolis, 2018.