

Multiludoletramento: Uma literacia contemporânea pelas manifestações da ludicidade

Multiludoliteracy: A contemporary literacy through playfulness manifestations

Daniel de Sant’Anna Martins¹, Geraldo Bonorino Xexéo¹, Guilherme Xavier²

¹LUDES - Laboratório de Ludologia, Engenharia e Simulação
Programa de Engenharia de Sistemas e Computação
COPPE - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – RJ – Brazil
dsm@cos.ufrj.br, xexeo@cos.ufrj.br

²LINC-Design - Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos/Design.
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) – RJ – Brazil

guix@puc-rio.br

Abstract. Introduction: This article presents the concept of multiludoliteracy, formulated from an expanded approach to playfulness as language and social practice and grounded in the authors' prior research trajectory on ludic literacies. **Objective:** In dialogue with frameworks such as ludoliteracy (ZAGAL, 2010) and recent postdigital revisions of videogame literacies (BACALJA et al., 2024), it aims to recognize games and other manifestations of playfulness - such as interactive narratives, tabletop experiences, hybrid and performative practices - as legitimate literacies, systematizing their constitutive dimensions. **Methodology:** The study is a conceptual essay structured as a narrative review, transdisciplinary in scope, articulating game studies, new literacy studies and critical pedagogy, and informed by the authors' prior empirical work on playful literacies. **Results:** The article proposes four practical dimensions of multiludoliteracy - fruition, criticality, expressiveness and authorships -, maps manifestations of playfulness in which they operate, discusses the ludopathologies as antitheses of the concept, and outlines implications and a research agenda for education, digital culture and emerging forms of knowledge production.

Keywords: Multi-ludoliteracy; Ludoliteracy; Games; Playfulness; Literacies.

Resumo. Introdução: Este artigo apresenta o conceito de multiludoletramento, formulado a partir de uma abordagem expandida da ludicidade como linguagem e prática social e ancorado na trajetória prévia de pesquisa dos autores sobre literacias lúdicas. **Objetivo:** Em diálogo com propostas como a de ludoliteracy (ZAGAL, 2010) e com as revisões recentes dos videogame literacies em chave postdigital (BACALJA et al., 2024), busca-se reconhecer o jogo e outras manifestações da ludicidade - narrativas interativas, jogos de tabuleiro, experiências híbridas e performáticas - como práticas legítimas de letramento, sistematizando suas dimensões constitutivas. **Metodologia:** Trata-se de ensaio teórico estruturado como revisão narrativa, de caráter transdisciplinar, articulando estudos de jogos, novos estudos de letramento e pedagogia crítica, e informado pela atuação empírica prévia dos autores com literacias lúdicas. **Resultados:** O texto propõe quatro dimensões práticas do multiludoletramento - fruição, criticidade, expressividade e autorias -, mapeia manifestações da ludicidade em que essas dimensões se realizam, discute as ludopatologias como antíteses do conceito e esboça implicações e agenda de pesquisa para a educação, a cultura digital e as formas emergentes de produção de conhecimento.

Palavras-chave: Multiludoletramento; Letramento Lúdico; Jogos; Ludicidade; Letramentos.

1. Introdução

A noção de letramento, tradicionalmente associada ao domínio da língua escrita, passou nas últimas quatro décadas por sucessivas ampliações. Estudos fundadores como os de Street (1984) e Gee (1996) deslocaram o letramento da esfera puramente técnica para a de prática social situada, abrindo caminho para sua pluralização. A Pedagogia dos Multiletramentos (Grupo de Nova Londres, 2021 [1996]; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) consolidou a compreensão de que os sujeitos contemporâneos transitam entre linguagens verbais, visuais, sonoras, gestuais e digitais, exigindo abordagens educacionais que acolham essa pluralidade semiótica. No Brasil, Rojo e Moura (2019) estenderam essa agenda ao enfatizar a relação entre letramentos, mídias e linguagens em ambientes digitais de produção e circulação de sentidos.

Nesse mesmo período, consolidou-se um campo dedicado a investigar jogos e práticas lúdicas como formas legítimas de aprendizagem e produção cultural (Gee, 2003; Salen; Zimmerman, 2012). Contribuições como a de

Zagal (2010), que cunhou o termo *ludoliteracy*, e revisões contemporâneas como a empreendida por Bacalja et al. (2024), em *Postdigital Videogames Literacies*, demonstram o amadurecimento e, ao mesmo tempo, os limites desse campo: os letramentos lúdicos têm sido pensados predominantemente a partir dos jogos digitais, frequentemente em chave crítica-analítica. Manifestações analógicas, performativas e híbridas da ludicidade, que também produzem sentido e ensinam modos de estar no mundo, receberam até aqui menor atenção teórica.

Este artigo propõe, como contribuição teórica, o conceito de multiludoletramento: uma literacia contemporânea ancorada nas manifestações plurais da ludicidade, compreendidas como linguagens e práticas sociais de produção de sentido. O objetivo é articular um quadro conceitual que (1) amplia o escopo analítico da ludoliteracy para além dos jogos digitais, (2) sistematiza quatro dimensões práticas do multiludoletramento - fruição, criticidade, expressividade e autorias lúdicas - e (3) mapeia manifestações da ludicidade em que tais dimensões se realizam. A formulação se inscreve em uma trajetória de pesquisa conduzida pelos autores ao longo da última década, que incluiu estudos sobre letramento digital e lúdico mediados por jogos (Martins; Xavier; Dias, 2017), e a sistematização inicial do conceito de Letramento Lúdico em comunicação acadêmica (Martins; Xexéo, 2024). O presente artigo é a primeira formulação madura, pluralizada e publicamente submetida à crítica acadêmica dessa linha de pesquisa. Os neologismos mobilizados ao longo deste artigo, a começar por multiludoletramento, não são adotados por estilo, mas quando o vocabulário disponível se mostra insuficiente para nomear o fenômeno em causa; cada um é justificado no ponto em que é introduzido.

O texto está organizado em seis seções, além desta introdução. A Seção 2 explicita o percurso metodológico. A Seção 3 apresenta o referencial teórico, articulando estudos de letramento, game studies e teorias do jogo como linguagem. A Seção 4 discute as ludopatologias como antíteses do multiludoletramento. A Seção 5 detalha as quatro dimensões práticas propostas. A Seção 6 mapeia manifestações da ludicidade. A Seção 7 traz as considerações finais, incluindo limites do estudo e agenda de pesquisa.

2. Percurso Metodológico

Este artigo caracteriza-se como um ensaio teórico de natureza conceitual, estruturado como revisão narrativa (Rother, 2007) com propósito de construção de conceitos. Distingue-se de revisões sistemáticas por não pretender exaustividade do campo, mas articulação crítica e fundamentada entre autores e tradições teóricas selecionadas pela relevância para o problema investigado: a ampliação do conceito de literacia lúdica em direção a uma multiplicidade de manifestações da ludicidade.

Os critérios de seleção dos referenciais seguiram três eixos complementares. Primeiro, autores fundadores dos campos de estudos de letramento e de jogos (Street, 1984; Gee, 2003; Zagal, 2010; Bogost, 2007; Juul, 2013; Aarseth, 1997), cuja estabilidade conceitual permanece referência obrigatória. Segundo, produção recente (2019–2024) que atualiza, revisa ou tensiona esse núcleo (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Rojo; Moura, 2019; Bacalja et al., 2024; Zimmerman, 2022; Sousa et al., 2023). Terceiro, literatura brasileira sobre ludicidade em chave pedagógica e cultural (Luckesi, 2002; Lopes, 2004; Brougère, 2003; D'Ávila, 2006), fundamental para ancorar a discussão no contexto linguístico e educacional em que o conceito é formulado.

A construção do conceito foi informada ainda pela trajetória empírica dos autores em design e aplicação de jogos autorais, oficinas formativas e projetos pedagógicos mediados pela ludicidade ao longo de mais de uma década de prática, registrada em publicações prévias (Martins; Xavier; Dias, 2017; Martins, 2024). Essa ancoragem empírica não constitui, neste artigo, objeto de análise de dados, mas fornece, ao processo de conceitualização, o chão prático que distingue a proposta de um exercício puramente especulativo. A discussão empírica aprofundada é objeto de agenda futura, conforme explicitado nas considerações finais.

3. Fundamentação Teórica

3.1. Dos letramentos aos multiletramentos: da palavra ao jogo

A noção de letramento, inicialmente circunscrita à capacidade de ler e escrever dentro de convenções alfabéticas, expandiu-se com o avanço dos estudos socioculturais da linguagem. Street (1984) e Gee (1996;

2003) passaram a compreender o letramento como prática social situada, que envolve não apenas o domínio técnico da escrita, mas a inserção em formas específicas de participação cultural, discursiva e identitária. Roger Chartier (1994) e Mikhail Bakhtin (apud Fiorin, 2006) já haviam ampliado o entendimento de texto para além da palavra escrita: para Bakhtin, texto equivale ao enunciado, inseparável da linguagem como evento social; para Chartier, a representação por textos e imagens é instrumento pelo qual sujeitos constroem significados para seu mundo social. O "texto" dos jogos, nesta chave, não é diferente.

A teoria de Aarseth (1997) oferece uma chave conceitual decisiva nessa extensão, ao introduzir a noção de cibertexto e a categoria dos textos ergódicos, aqueles que exigem do leitor um esforço não trivial para sua travessia. Diferentemente dos textos lineares, o cibertexto é operado por uma máquina textual que inclui a mídia e os símbolos, mas só se completa com o operador, isto é, a pessoa jogadora. Essa formulação permite compreender o jogo não apenas como conteúdo simbólico, mas como estrutura interativa e performática de produção de sentido: para ler, é preciso agir. Embora Aarseth se concentre em obras verbais e digitais, sua concepção de textualidade como sistema ergódico pode ser estendida a formas não verbais de engajamento expressivo. É essa extensão que permite propor a noção de sistema expressivo ergódico, cunhada aqui não por ornamento, mas para nomear, sem multiplicar categorias desnecessárias, aquilo que o conceito de cibertexto de Aarseth (1997) já implicava sem tematizar: sistemas de sentido cuja fruição exige a ação do operador e que não se restringem ao registro verbal. A noção abarca as categorias sobrepostas formuladas por Juul (2001), jogos, quase-jogos e não-jogos, e estende-as a formas não digitais de engajamento expressivo.

Gee (2003) afirma que todo letramento é, por definição, um "aprendizado sobre como estar no mundo de uma determinada maneira", associando competências linguísticas a práticas culturais e identitárias. Revisões recentes dessa obra, como a empreendida coletivamente por Bacalja et al. (2024) em torno dos *Postdigital Videogames Literacies*, reafirmam a centralidade de Gee e ao mesmo tempo tensionam seus 36 princípios de aprendizagem, argumentando que a relação entre videogames e aprendizagem depende hoje de considerar interfaces, práticas sociais, políticas educacionais e materialidades digitais que escapam à formulação original. Os estudos de multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Grupo de Nova Londres, 2021 [1996]; Rojo; Moura, 2019) ampliam esse escopo ao reconhecer que os sujeitos transitam entre múltiplas linguagens, demandando abordagens pedagógicas que respeitem essa complexidade semiótica. Jogos e práticas lúdicas aparecem, nesse quadro, como instâncias legítimas de produção de sentido, operando não como distrações periféricas, mas como veículos centrais de significação e aprendizado.

3.2. Ludoliteracy e suas limitações epistemológicas

O termo ludoliteracy, proposto por Zagal (2010), emerge no contexto dos estudos de jogos digitais e propõe o desenvolvimento de uma competência crítica e interpretativa sobre jogos enquanto artefatos culturais, especialmente tecnológicos. Para Zagal, ser "letrado ludicamente" envolve três capacidades: jogar, compreender significados relativos aos jogos e fazer jogos. Ainda que relevante para o campo da ludologia, essa proposta permanece atrelada a uma abordagem centrada na leitura técnica e formal dos jogos digitais, com ênfase na decodificação e na apreciação crítica de elementos como narrativa, jogabilidade, estética e design.

Bacalja et al. (2024) reconhecem essa limitação ao defender uma virada postdigital nos estudos de letramentos de videogames, argumentando que é necessário ir além da análise do objeto-jogo para considerar as ecologias sociais, materiais e políticas em que o jogar se dá. O multiludoletramento aqui proposto dialoga com essa virada e a radicaliza em outra direção: amplia o escopo analítico e empírico para incorporar expressões da ludicidade que extrapolam o universo digital, constituindo um multiverso hibridizado que inclui brincadeiras, jogos de tabuleiro, RPGs narrativos, práticas performativas improvisacionais, humor, rituais e brincadeiras tecnológicas (Gordinho, 2009). Trata-se de reconhecer no lúdico uma gramática particular, multissensorial, corpórea, relacional e cultural, capaz de engendrar modos próprios de leitura e autoria de mundo.

3.3. A ludicidade como linguagem: do signo ao sistema

O jogo, entendido como linguagem, oferece um vasto campo de experimentação simbólica. Zimmerman (2022, p. xv) postula que um jogo é uma linguagem: sentar-se para jogar Xadrez, Pôquer ou *Encontro Cósmico* é iniciar

uma conversa em que cada movimento é uma forma de se expressar com o parceiro, criando significado. Essa linguagem, porém, é artificial: foi construída pela pessoa designer ou desenvolvida ao longo da evolução histórica de jogos como o Xadrez, com a intenção de conduzir as pessoas jogadoras a uma coleção prevista de estados finais. Diferentemente de outras obras estéticas, apenas os sistemas expressivos ergódicos conferem às pessoas agência e uma sensação (por vezes ilusória) de controle conversacional. Há, portanto, além da conversa mediada entre jogadores, uma conversa assíncrona entre eles e a pessoa designer, tornada ainda menos acoplada em casos como o dos RPGs de mesa, em que quem modera age como cocriador e se integra à máquina textual descrita por Aarseth (1997).

Bogost (2007, p. 3), ao discutir a retórica procedimental, argumenta que jogos constituem argumentos por meio de regras e simulações, isto é, são sistemas que expressam ideias pela própria estrutura formal. Juul (2013, p. 4) complementa com a tese do "paradoxo do fracasso": falhar em um jogo é experiência singular por ter sido projetada como parte integral da experiência. Ao contrário do fracasso cotidiano, o fracasso lúdico é percebido como instrucional, formativo e engajador, operando como métrica inversa de sucesso de aprendizagem. Como sintetiza De Koven (2013, p. 39), jogar bem não é seguir regras com perfeição, mas honrar a experiência e as pessoas que a partilham. O jogo bem jogado é, portanto, uma ética da presença, da escuta e da relação.

Importa, neste ponto, demarcar com precisão o que está sendo afirmado. Reconhecer o jogo como linguagem não equivale a torná-lo substituto da palavra escrita, nem a medi-lo pela régua de outras mídias. O argumento é inverso: a ludicidade se sustenta como linguagem própria, dotada de gramática específica, e é justamente nessa especificidade que reside sua potência formativa. Diferentemente da leitura silenciosa do texto verbal, a experiência lúdica mobiliza simultaneamente visão, audição e tato, articula corpo, gesto e decisão em tempo real e se realiza na relação entre presenças (Isbister, 2016). Essa condição multissensorial e performática, longe de ser acessória, é constitutiva, pois opera diretamente sobre os níveis de atenção e engajamento do sujeito e produz um modo de significação que nenhuma outra linguagem reproduz integralmente. Quando este artigo estende a noção de letramento ao território lúdico, não o faz para assimilar o jogo à literatura, mas para reivindicar que ele seja lido em seus próprios termos, como linguagem que não é menor nem derivada, mas outra. O jogo não é a escrita por outros meios; é uma forma de inscrição no mundo que pede um letramento próprio.

3.4. Espaços de afinidade, mundos figurados e discurso lúdico

Gee (2004; 2005) introduz o conceito de espaços de afinidade (affinity spaces) como ambientes nos quais indivíduos se engajam em torno de interesses comuns, independentemente de laços hierárquicos, geográficos ou institucionais. Diferentemente de comunidades de prática tradicionais, os espaços de afinidade são abertos, flexíveis e múltiplos, caracterizando-se pela fluidez própria da cultura digital. Em complemento, o conceito de mundos figurados (figured worlds) permite compreender os mundos possíveis construídos por meio da linguagem e da imaginação coletiva que o jogo ativa. Tais noções seguem férteis na produção recente: Bacalja et al. (2024) e Sousa et al. (2023), em revisão sistemática sobre jogos analógicos na educação, reforçam que o valor pedagógico dos jogos está menos no conteúdo transmitido e mais nas práticas sociais, afetivas e semióticas que se formam em torno deles.

O próprio conceito de discurso adquire inflexão singular no contexto do jogo, distanciando-se das concepções tradicionais que o reduzem a função meramente comunicativa. Em práticas lúdicas, linguagem e ação se entrelaçam de modo indissociável, compondo formas de expressão situadas, performáticas e relacionais. Flanagan (2009) sustenta que esse processo permite exame cuidadoso de temas sociais, culturais, políticos e pessoais, projetando o jogo como meio legítimo de autoexpressão e crítica cultural. Sutton-Smith (1997) complementa ao apontar que o brincar é também dispositivo de formação cultural, por meio do qual se constroem vínculos, pertencimentos e identidades coletivas. A percepção do jogo, contudo, nem sempre se alinha com essas potencialidades. Quando esse alinhamento falha, emergem os obstáculos que a próxima seção examina e que aqui se denominam, sem qualquer sentido clínico, ludopatologias.

4. Ludopatologias: obstáculos culturais ao multiludoletramento

Toda proposta de letramento convive com aquilo que a limita ou a deforma. No caso do multiludoletramento, esses limites não residem no jogo nem no sujeito tomados isoladamente, mas na relação entre forma, conteúdo, sujeito e contexto, e nos modos empobrecidos pelos quais essa relação por vezes se estabelece. Há a tentação de nomear tais empobrecimentos como ludopatologias, e o termo tem força evocativa; convém, porém, recusar de saída qualquer leitura clínica. Não se trata de distúrbios do indivíduo, nem de defeitos do meio, mas de disfunções de natureza cultural, simbólica e pedagógica, historicamente produzidas e, portanto, historicamente transformáveis. Em um tempo marcado pela medicalização e pela patologização crescentes da experiência, o último gesto que interessaria a este trabalho seria transferir para a ludicidade o vocabulário do déficit. O que se descreve a seguir são obstáculos relacionais, não diagnósticos.

Convém lembrar que o olhar que desqualifica uma linguagem emergente não é novidade histórica. A própria escrita, hoje sinônimo de letramento, foi recebida com desconfiança: no Fedro, Platão faz Sócrates advertir que ela enfraqueceria a memória e ofereceria a aparência do saber no lugar do saber (Platão, 2016, 275a). O romance, entre os séculos XVIII e XIX, foi tratado como leitura menor e moralmente perigosa, sobretudo quando associado a mulheres e jovens. Os quadrinhos, em meados do século XX, foram acusados de corromper a infância em campanhas como a que Wertham (1954) ajudou a articular. E os videogames, mais recentemente, ocuparam o mesmo banco dos réus nos pânicos morais sobre violência e dependência, mesmo sem nenhuma evidência científica que comprove ambos como atributos inerentes dos mesmos. Cada nova linguagem portadora de letramento foi, em seu surgimento, lida como forma empobrecida ou ameaça formativa, antes de ser reconhecida em sua especificidade. Huizinga (2008 [1938]) já situava o jogo como elemento fundante da cultura, anterior à própria seriedade que mais tarde o marginalizaria; Sutton-Smith (1997) demonstra que o brincar foi historicamente enquadrado por retóricas culturais que ora o exaltam, ora o reduzem à frivolidade; e D'Ávila (2006) descreve precisamente esse eclipse do lúdico no pensamento educacional. Reconhecer essa genealogia desloca o problema: a desqualificação do jogo diz menos sobre o jogo e mais sobre a cultura que o desqualifica.

Sobre as ludopatologias, três obstáculos recorrentes ajudam a especificar o argumento. O primeiro é o que se pode chamar de analfabetismo lúdico funcional, em analogia ao analfabetismo funcional já consagrado nos estudos educacionais: a participação meramente mecânica ou instrumentalizada em jogos e atividades lúdicas, sem apropriação crítica, estética ou simbólica. Como observa Zagal (2010), o letramento lúdico implica mais do que jogar, pois envolve compreender e interpretar sistemas de significado; quando a experiência se reduz à execução de tarefas, o jogo perde sua densidade formativa. Importa notar que esse empobrecimento é, com frequência, induzido pelo próprio modo como o jogo é proposto, e não uma falha de quem joga.

O segundo obstáculo é a opacidade lúdica: a dificuldade de decodificar estruturas lúdicas e de nelas se orientar, decorrente de barreiras cognitivas, culturais ou educacionais. Desloca-se aqui deliberadamente a nomeação do sujeito para a experiência, pois o que está em jogo raramente é uma limitação individual e quase sempre uma lacuna de mediação, seja por experiências mal desenhadas, ausência de repertório partilhado ou falta de acolhimento pedagógico. A dificuldade revela, portanto, sobretudo as fragilidades do design inclusivo e da mediação das práticas lúdicas (Isbister, 2016; Sousa et al., 2023), e não um déficit a corrigir no jogador.

O terceiro obstáculo é a tensão entre ludofobia e ludofilia. De um lado, persiste o rechaço histórico ao jogo, herdeiro de tradições religiosas, iluministas e produtivistas que o relegaram à frivolidade (Sutton-Smith, 1997; Brougère, 2003); de outro, proliferam sua idealização acrítica como solução universal para qualquer problema pedagógico ou social. Ambos os pólos empobrecem a relação com o lúdico, pois a ludofobia nega ao jogo o estatuto de linguagem e a ludofilia o esvazia ao prometer o que ele não pode garantir sozinho. Entre a marginalização e a euforia, o que o multiludoletramento busca sustentar é uma escuta lúcida e situada da ludicidade como linguagem cultural.

Por fim, nenhum desses obstáculos é socialmente neutro. O acesso às manifestações da ludicidade, o repertório para fruí-las e a legitimidade para delas se apropriar distribuem-se de modo desigual, atravessados por marcadores de classe, gênero, geração e território. No contexto brasileiro, em que o brincar e o jogar ainda disputam reconhecimento como práticas formativas e em que o acesso a bens culturais e tecnológicos é

profundamente estratificado, tratar os obstáculos ao multiludoletramento sem considerar essas assimetrias seria incorrer no mesmo reducionismo que este trabalho recusa. A ludofobia que recai sobre determinados jogos, sujeitos ou territórios não raro se confunde com julgamentos de classe e de gosto, e qualquer projeto de multiludoletramento lúdico que se pretenda crítico precisa fazer dessas assimetrias parte de seu objeto, e não nota de rodapé.

5. As dimensões práticas do Multiludoletramento

Nomear um conjunto de competências não basta para avançar na aplicação do conceito. É preciso especificar dimensões operacionais, ou seja, os planos em que o multiludoletramento se realiza. A pergunta orientadora é: como "ler" as manifestações da ludicidade? Propõem-se quatro dimensões práticas: fruição, criticidade, expressividade e autorias lúdicas. A formulação decorre da articulação entre os referenciais discutidos e da trajetória empírica dos autores em oficinas, jogos autorais e projetos pedagógicos (Autor, 2024), na qual se identificaram padrões recorrentes de relação entre sujeitos e práticas lúdicas.

5.1. Fruição Lúdica

A fruição lúdica refere-se à capacidade de usufruir de uma manifestação lúdica como linguagem. Trata-se de engajar-se com suas estruturas, atmosferas e símbolos não apenas para vencer, mas com disposição sensível ao que ela evoca, encena e provoca. O termo "fruição" carrega sentidos de gozo, proveito e apropriação significativa. No campo lúdico, aponta para abertura estética e experiencial diante da partida, da brincadeira ou da simulação.

Juul (2011) identifica três orientações possíveis ao jogar: busca da vitória, busca de experiência e busca de gestão social. A fruição plena requer que a pessoa jogadora não fique presa apenas à vitória, mas usufrua da experiência integral. É também nesse registro que o autor desenvolve o paradoxo do fracasso (Juul, 2013), em que o falhar, longe de ser defeito, é elemento integrante que motiva, convida à reconsideração de estratégias e revela profundidade. Sutton-Smith (1997) defende que o jogo é meio de exploração simbólica e ressignificação das normas sociais, funcionando como modelo do existencialismo cotidiano.

Em contextos educativos, a fruição lúdica convoca práticas pedagógicas que reconhecem as manifestações da ludicidade como espaços de imaginação, escuta e presença. Ela se realiza quando o sujeito se permite ser afetado, construindo repertórios, refletindo sobre si e reconfigurando o que entende por saber, linguagem e experiência.

5.2. Criticidade Lúdica

A criticidade lúdica refere-se à capacidade de perceber, interpretar e responder às camadas simbólicas de uma manifestação lúdica, compreendendo-a como linguagem, prática discursiva e proposição cultural. Trata-se de escuta expandida, que ultrapassa a superfície da experiência e atenta aos modos como valores, ideologias e afetos se manifestam na forma, nas regras, nas dinâmicas e nas ausências do jogo ou da brincadeira.

Hunicke, LeBlanc e Zubek (2004) argumentam que as dinâmicas emergentes da interação trabalham para criar experiências estéticas, revelando sentidos que não estão explicitamente escritos, mas se tornam legíveis à medida que se joga, e escuta. Bogost (2007) define os jogos como formas de retórica procedimental: sistemas que expressam argumentos por meio de suas regras. A criticidade lúdica emerge quando o sujeito compreende essa linguagem e a situa culturalmente, reconhecendo que jogos e demais expressões lúdicas não são neutros: eles carregam visões de mundo, organizam relações e afetam identidades.

Tharp e Tharp (2018) reforçam essa ideia ao proporem o design discursivo como prática de transmitir ideias mais do que resolver problemas. Jogar torna-se ato hermenêutico: exige interpretação situada, sensibilidade ética e análise das implicações sociais do que se joga. Em títulos como *This War of Mine* (11 bit studios, 2014), *Papers, Please* (Lucas Pope, 2013) ou *Animal Crossing* (Nintendo, 2006), a experiência só se realiza plenamente quando a pessoa jogadora escuta e responde às lógicas, tensões e contradições presentes.

5.3. Expressividade Lúdica

A expressividade lúdica refere-se à capacidade de atuar em manifestações da ludicidade como formas de expressão simbólica, estética e relacional. Trata-se de reconhecer que o sujeito que joga, brinca ou simula não apenas reage a estímulos, mas encena sentidos, habita papéis, mobiliza gestos e estiliza a ação. Em cada movimento, escolha ou improviso, expressam-se subjetividades, narrativas e formas de estar no mundo. Sutton-Smith (1997, p. 192) reconhece essa camada ao afirmar que muito da autoestima associada ao jogo está em aspectos pessoais e quase moleculares da performance.

Essa expressividade é, simultaneamente, individual e coletiva. A ludicidade se realiza em espaços de encontro, nos quais a presença de um afeta a do outro, mesmo em silêncio. Seja numa brincadeira colaborativa, numa narrativa encenada ou numa simulação compartilhada, o sentido emerge do entrelaçamento entre presenças. Gee (2004; 2005) descreve esses espaços como espaços de afinidade, contextos nos quais sujeitos se agrupam em torno de práticas e linguagens comuns, produzindo sentido conjuntamente. Participar de uma manifestação lúdica, nesse sentido, é também construir comunidade simbólica e performar coletivamente em estado de fluxo (Csikszentmihalyi, 1990).

Mais do que estado individual, a expressividade lúdica opera como ética da presença: estar atento à situação, ao outro e à linguagem da ludicidade, permitindo-se ser afetado e responder com invenção. Em contextos educativos, essa dimensão revela que aprender não é apenas absorver conteúdos, mas estar presente com o corpo e com o outro, construindo sentidos de forma sensível e compartilhada.

5.4. Autorias Lúdicas

As autorias lúdicas dizem respeito à capacidade dos sujeitos de criar, modificar ou reconfigurar manifestações da ludicidade, atuando como agentes criativos e produtores culturais no que chamamos de ludoverso. Essa dimensão desloca o sujeito da posição de consumidor para a de coautor, capaz de intervir, reimaginar e reinventar regras, narrativas e estruturas simbólicas. Jogar dá lugar ao projetar, transformar e expandir, seja em jogos digitais, analógicos, brincadeiras estruturadas ou simulações performáticas. Trata-se de reconhecer o sujeito como prossumidor: produtor e consumidor simultâneo de cultura lúdica.

A perspectiva valoriza autonomia criativa, design participativo e envolvimento direto na construção das experiências. Envolve práticas como criação de jogos originais, modificação de estruturas preexistentes, desenvolvimento de narrativas autorais e experimentação de formas expressivas inusitadas: hacking, modding, (re)mixagens e criações híbridas nas quais o sujeito mobiliza saberes técnicos, sensíveis e relacionais para gerar novos sentidos. Bacalja et al. (2024) reforçam que a produção de jogos e a participação em práticas metajogo são hoje dimensões centrais dos novos letramentos de videogame.

Para que tais autorias se tornem consistentes, é fundamental o reconhecimento e a aplicação consciente dos padrões que estruturam a linguagem lúdica: ludemas, esquemas de ação, métodos de interação e frameworks de design. Em contextos educativos, essa dimensão convoca práticas pedagógicas que reconheçam o estudante como designer de experiências e o jogo como campo legítimo de produção de conhecimento.

6. Manifestações da Ludicidade

O multiludoletramento não se dá no vácuo nem se limita a jogos estruturados ou mediados por tecnologias digitais. Ele emerge da vivência sensível e crítica de manifestações plurais da ludicidade, que atravessam o cotidiano em múltiplas formas: improvisadas ou sistematizadas, simbólicas ou poéticas. A ludicidade, como destaca Luckesi (2002), é antes de tudo um estado interno, uma disposição subjetiva que se manifesta em práticas diversas, como jogar, brincar, contar histórias, rir e fantasiar, e que carrega potência de transformação simbólica.

Autores como Brougère (2003) e Lopes (2004) identificam dimensões distintas e complementares: o jogo como sistema de regras, o brinquedo como artefato cultural e a brincadeira como ação simbólica performada pelo sujeito. D'Ávila (2006) amplia esse entendimento ao defender que o lúdico deve ser pensado como campo

complexo de linguagem, não reduzido a entretenimento. O humor, frequentemente marginalizado no contexto escolar, revela-se aqui como expressão legítima da ludicidade: ele desestabiliza, ironiza e reconfigura códigos sociais, ativando leitura crítica e afetiva do mundo.

Nesse contexto, as brincadeiras tecnológicas (Gordinho, 2009) emergem como campo fértil no qual a ludicidade se hibridiza com os meios digitais. Trata-se de experiências de criação lúdica em ambientes de programação visual como o *Scratch*, nas quais crianças não apenas interagem com a tecnologia, mas brincam com ela, modificando, narrando e representando mundos possíveis. Revisão sistemática recente de Sousa et al. (2023) sobre jogos analógicos na educação evidencia ainda o papel formativo desse polo não digital, reforçando a pertinência de um conceito que abarque o contínuo digital-analógico.

As manifestações da ludicidade que podem compor práticas multiludolétricas incluem, entre outras: brincadeiras simbólicas; jogos tradicionais, analógicos e digitais; brinquedos; narrativas interativas; performances; simulações pedagógicas; práticas de humor; rituais; e brincadeiras tecnológicas. Cada uma articula códigos, afetos, estéticas e potências próprias. O multiludoletramento não depende de um tipo específico de jogo ou de suporte tecnológico, mas da capacidade de se engajar criticamente com essas formas, escutando-as como linguagem e habitando-as como mundos possíveis.

7. Considerações Finais

Este artigo propôs o conceito de multiludoletramento como literacia contemporânea situada nas práticas expressivas da ludicidade. Ao estender os limites da ludoliteracy e dialogar com a virada postdigital dos videogame literacies (Bacalja et al., 2024), sustentou-se que jogos, brincadeiras, simulações e narrativas lúdicas operam como linguagens legítimas de produção de sentido, dotadas de gramática própria, e não como substitutos empobrecidos ou versões aproximadas da palavra escrita. Foram sistematizadas quatro dimensões fundamentais (fruição, criticidade, expressividade e autorias) e mapeadas manifestações da ludicidade em que essas dimensões se realizam, bem como suas antíteses na forma de ludopatologias.

A contribuição do artigo é predominantemente conceitual, e esse é, ao mesmo tempo, seu principal limite. A proposta reclama validação empírica em contextos educacionais, culturais e de design, bem como refinamento das categorias de ludopatologias e das dimensões práticas a partir de dados observacionais. A formulação também não esgota o mapeamento das manifestações, mas oferece quadro aberto para sua expansão.

Como agenda de pesquisa, vislumbram-se três frentes: (i) desenvolvimento de instrumentos metodológicos para diagnóstico do multiludoletramento em contextos educacionais; (ii) estudos empíricos que investiguem, em escolas e espaços culturais, a realização diferencial das quatro dimensões em distintas manifestações lúdicas; (iii) aprofundamento das ludopatologias a partir de estudos de caso e pesquisa-ação em formação de educadores. Essas frentes dão continuidade à trajetória de pesquisa dos autores e abrem caminho para o diálogo crítico com a comunidade acadêmica brasileira e internacional dedicada aos jogos, à ludicidade e aos letramentos contemporâneos.

Referências

- AARSETH, E. *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.
- BACALJA, A. et al. Postdigital Videogames Literacies: Thinking With, Through, and Beyond James Gee's Learning Principles. *Postdigital Science and Education*, v. 6, n. 4, p. 1103–1142, 2024. DOI: 10.1007/s42438-024-00510-3.
- BOGOST, I. *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. Cambridge: MIT Press, 2007.
- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora UnB, 1994.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row, 1990.

- D'ÁVILA, C. M. Eclipse do lúdico. *Revista da FAEEBA — Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 15, n. 25, p. 15–25, jan./jun. 2006.
- DE KOVEN, B. *The Well-Played Game: A Player's Philosophy*. Cambridge: MIT Press, 2013.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FLANAGAN, M. *Critical Play: Radical Game Design*. Cambridge: MIT Press, 2009.
- GEE, J. P. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press, 1996.
- GEE, J. P. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- GEE, J. P. *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. London: Routledge, 2004.
- GEE, J. P. Semiotic social spaces and affinity spaces: From the age of mythology to today's schools. In: BARTON, D.; TUSTING, K. (eds.). *Beyond Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 214–232.
- GORDINHO, S. S. V. *Interfaces de comunicação e ludicidade na infância: brincadeiras na programação Scratch*. 2009. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.
- GRUPO DE NOVA LONDRES. *Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais*. Trad. Adriana Alves Pinto et al. Belo Horizonte: LED, 2021 [1996].
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2008 [1938].
- HUNICKE, R.; LEBLANC, M.; ZUBEK, R. MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. In: *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI*, 2004.
- ISBISTER, K. *How Games Move Us: Emotion by Design*. Cambridge: MIT Press, 2016.
- JUUL, J. Games Telling Stories? A Brief Note on Games and Narratives. *Game Studies*, v. 1, n. 1, 2001.
- JUUL, J. *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge: MIT Press, 2011.
- JUUL, J. *The Art of Failure: An Essay on the Pain of Playing Video Games*. Cambridge: MIT Press, 2013.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- LOPES, M. C. *Ludicidade humana: contributos para a busca dos sentidos do humano*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.
- LUCKESI, C. C. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*. Salvador: GEPEL/FACED/UFBA, 2002.
- MARTINS, Daniel de Sant'Anna. *Letramento Lúdico e Visual*. In: SIMPÓSIO FLUMINENSE DE JOGOS E EDUCAÇÃO, 4.; SIMPÓSIO NACIONAL DE JOGOS E EDUCAÇÃO, 1., 2024, Rio de Janeiro. [Palestra]. Rio de Janeiro: ESDI/UERJ, 2024.
- MARTINS, D.D.S.A.; XAVIER, G.; DIAS, C.M. *Game Design Thinking: propostas lúdicas no letramento digital infantil*. SBC—Proceedings of SBGames | ISSN, pp.2179-2259, 2017.
- PLATÃO. *Fedro*. Edição bilíngue. Tradução e apresentação de José Cavalcante de Souza; posfácio e notas de José Trindade Santos. São Paulo: Editora 34, 2016.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 20, n. 2, p. v–vi, 2007.
- SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. *Regras do jogo: fundamentos do design de jogos*. São Paulo: Blucher, 2012.
- SOUSA, M. et al. Playing at the school table: Systematic literature review of board, tabletop, and other analog game-based learning approaches. *Frontiers in Psychology*, v. 14, 2023. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1160591.
- STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- SUTTON-SMITH, B. *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University Press, 1997.
- THARP, B. M.; THARP, S. M. *Discursive Design: Critical, Speculative, and Alternative Things*. Cambridge: MIT Press, 2018.
- WERTHAM, F. *Seduction of the Innocent*. New York: Rinehart & Company, 1954.

ZAGAL, J. P. Ludoliteracy: Defining, Understanding, and Supporting Games Education. Pittsburgh: ETC Press, 2010.

ZIMMERMAN, E. Foreword. In: ENGELSTEIN, G.; SHALEV, I. Building Blocks of Tabletop Game Design: An Encyclopedia of Mechanisms. 2. ed. Boca Raton: CRC Press, 2022. p. xv–xviii.