

Alternate Reality Edutainment: um projeto experimental

Thaiane Moreira de Oliveira
Universidade Federal Fluminense (Rio de Janeiro, Brasil)

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar um projeto de *Alternate Reality Game* com finalidades educacionais desenvolvidos pelos alunos de graduação do curso Estudos de Mídia, pela Universidade Federal Fluminense. Através deste projeto, busca-se apresentar o uso deste gênero de game com abertura para exploração de conteúdos paradidáticos diversificados, servindo de uma ferramenta estimulante tanto para os alunos quanto para os profissionais da área de educação.

Palavras-chave: Educação; Entretenimento; Jogos.

Authors' contact:

Thaiane.moliveira@gmail.com

1. Introdução: Edutainment

Edutainment é a união entre as áreas de educação e entretenimento, unindo tecnologias midiáticas para a prática de ensino-aprendizagem. Segundo Rapeepisam et al. (2006), “*Edutainment* é o ato de aprender concentradamente através das várias mídias como programas de televisão, videogames, filmes, música, multimídia, *websites* e *softwares* de computador”. Já Randy White (2003) estabelece duas categorias que englobam o *edutainment*, chamadas, segundo o autor, de interativas e não-interativas. Para White, nos *edutainments* interativos, os jogadores podem participar enquanto nas práticas não-interativas, os jogadores tendem a se tornar expectadores que refletem sobre a experiência apreendida. Contudo, se formos pensar nas mais diversas formas de interatividade desenhadas por Alex Primo (2007), é possível observarmos uma ingenuidade nesta categorização binária apontada por White. Alex Primo propõe a discriminação de interatividades mútuas e reativas, entre outras categorizações e taxionomias defendidas por outros autores. Primo considera, ainda, que tais classificações parecem “referir apenas às possibilidades de navegação, e não aquilo que se refere ao aprendizado” (*Idem*, 1999, p. 71). Contudo, a preocupação do nosso enfoque é da relação entre o sujeito com o que lhe é externo, o que vai ao encontro do pensamento de Piaget:

Os conhecimentos não partem, com efeito, nem do sujeito (conhecimento somático ou introspecção) nem do objeto (porque a própria percepção contém uma parte considerável de organização), mas das interações entre sujeito e objeto, e de interações inicialmente provocadas pelas atividades espontâneas do organismo tanto quanto pelos estímulos externos (PIAGET, 1996, p. 39).

Piaget define que o sujeito age sobre o objeto, ao mesmo tempo em que sofre sua ação, e é nesta relação construtivista de interatividade entre os agentes envolvidos é que o conhecimento vai sendo delineado. Antes mesmo das contribuições de Piaget sobre o conhecimento e a aprendizagem, Henri Bergson já defendia a memória e percepção como partes cognitivas do sujeito que estariam voltadas para o agir do homem no mundo.

Ao mesmo tempo em que se desenvolve esse processo de percepção e adaptação que resulta no registro do passado sob forma de hábitos motores, a consciência, como veremos, retém a imagem de situações pelas quais passou sucessivamente, e as alinha na ordem em que elas sucederam (BERGSON, 1999, p. 91).

Para Bergson, a percepção humana captaria não a sua totalidade, mas sim a sua necessidade, condicionamento da sua ação sobre as imagens externas a ele. Observa-se, ainda, uma outra vertente em relação às abordagens de interações apresentadas anteriormente, pois nesse caso, o foco recai sobre o corpo do sujeito, uma imagem especial dentre todas as outras imagens presentes no mundo, mesmo que esta relação a interação com o objeto não esteja totalmente ausente.

Assim como Alex Primo teve a perspicácia em definir a interatividade como estratégia marketing (inclusive no campo teórico), segundo palavras do autor (PRIMO, 2007, p. 13), e indo de encontro à proposta inicial deste trabalho, o termo de *edutainment*, apesar de estar em escala visivelmente menor do que o termo de interatividade, também se tornou tanto um conceito de marketing como é o seu conteúdo. Decerto, devido ao apelo de marketing causado por esta palavra, muitos produtos de entretenimento educacional se apropriam desta conceituação a fim de aumentar o seu valor percebido (WHITE, *Op. Cit.*).

O *ludus* pelo alcance do *logos* não é algo recente e nem sequer inovador. Tradicionalmente, a aprendizagem lúdica sempre fora mais evidentes em escolas primárias do que para alunos de idades mais avançadas. Porém, com o surgimento de tecnologias digitais, a estrutura de comunicação passou a desenvolver uma nova concepção. Passou a se encarregar de uma nova produção de identidade no indivíduo enquanto indivíduo e nele enquanto pertencente a uma sociedade, em um fluxo imagético que legitima a representação do mundo pelas telas dos computadores. Como uma revolução digital, essas neotecnologias estão permeando a sociedade e construindo novos valores, padrões sociais e comportamentos, nas diversas esferas da sociedade, desde o âmbito comunicativo, cultural e principalmente educacional. Com isso, não apenas os nativos digitais (que hoje tem uma

idade média de até 15 a 20 anos) estão se beneficiando e se expondo aos recursos tecnológicos em sua aprendizagem, mas também, adultos de diferentes faixas etárias, chamados de imigrantes digitais, por Marc Prensky (2001). O autor defende que os chamados nativos digitais apreendem de forma não-linear devido às imersividades propiciadas pelas novas tecnologias de comunicação e informação que estão em sua volta. Cabe ressaltar que, apesar de certa contribuição para a área da educação, Marc Prensky delimita a forma de aprendizagem desta geração, como se a mesma não se relacionasse com o mundo salvo pelas telas de seus computadores. Contudo, Marc Prensky contribui para a área do conhecimento, ao perceber que existe uma reconfiguração perceptiva nesses chamados “nativos digitais”. Reconfiguração esta que irá mudar radicalmente a forma de aprendizado desses jovens imersos em uma diversidade de tecnologias digitais que rondam suas vidas cotidianas. Segundo a visão do autor, baseado em estudos de neurociências e psicologia social (C.f. PRENSKY, 2001, p. 09-10), estas configurações cognitivas desta nova geração nascida e criada diante de uma diversidade tecnológica vai bruscamente de encontro aos processos lineares dos sistemas educativos propagados pelos lecionadores-imigrantes digitais.

Marc Prensky ainda observa que os nativos digitais “prosperam na gratificação instantânea e recompensas frequentes. Eles preferem os jogos ao trabalho sério”. (Ibidem, p. 02). E é a partir desta premissa que a área de edutainment busca atuar: na possibilidade de integração criativa dos conteúdos programáticos pela educação lúdica.

2. Alternate Reality Edutainment

Os Alternate Reality Games são um gênero de jogo que transcende a realidade e a ficcionalidade através de enigmas que ocupa tanto os espaços virtuais, como também, os espaços urbanos. Originados da experiência do *Role Playing Games*, os *Alternate Reality Games* são considerados uma subcategoria dos jogos pervasivos¹. Neste gênero de jogo, os jogadores são instigados a desvendar enigmas propostos por um personagem real, envolto em uma narrativa de mistério capaz de gerir a imersividade, metáfora derivada da experiência física de submergir na água e ficar envolvido por uma realidade diferente (MURRAY, 2003, p. 97-99). Com uma narrativa multilinear complexificada, os ARGs exigem do jogador uma multiplicidade cognitiva baseada em compartilhamento social e informacional de suas descobertas² (C.f. OLIVEIRA, 2010)

¹ Jogo pervasivo, também chamado de ubíquo, é um gênero de game que busca transcender suas ações para além do suporte material mediador entre o jogador e o programa, explorando além dos espaços virtuais eletrônicos, os espaços físicos urbanos da realidade concreta.

² O interesse desta pesquisa, contudo, não se refere a questões neurofisiológicas do indivíduo em relação ao objeto, descartando assim pesquisas empírico-quantitativas, mas sim, a compreensão do fenômeno perceptivo proveniente da relação entre o homem e as coisas que lhe são exteriores. Para tanto, este estudo utiliza a fenomenologia como suporte metodológico a partir da precisão de que o próprio corpo do observador-participante é agente do ato

Geralmente, os ARGs se iniciam com um pedido de ajuda na internet, chamado como *Rabbit Hole* pela comunidade *gamer*, uma expressão utilizada em alusão ao livro *Alice in Wonderland* de Lewis Carrol, para indicar a estratégia utilizada pelos produtores (*puppetmasters*³), para fisgar o seu público-alvo e levá-los à imersividade no game de uma maneira em que a realidade e a ficcionalidade se tornam fluidas. No desenrolar da narrativa diversos enigmas, dos mais simples aos mais complexos, vão sendo apresentados aos jogadores que utilizam o preceito de Inteligência Coletiva (LÉVY, 1999) e compartilham dúvidas e descobertas com os outros jogadores nas comunidades de redes sociais para assim dar continuidade na narrativa.

Para Randy White, para o desenvolvimento do jogo adequado é necessário ter as seguintes características: ser agradável, não ter objetivos direcionados salvo pelo jogador, ser aberto à participação e proporcionar liberdade imaginativa isento de regras e tarefas impostas pelos gerenciadores do jogo. De acordo com estas características, é possível considerar os *Alternate Reality Games* com uma adequação propícia para seu uso em *Edutainment*. A partir de uma estimulação participativa, os jogadores consentem sua perspectiva criadora, sentindo-se parte do game, mesmo que seu conteúdo tenha sido gerado por um emissor, pois a imaginação dos jogadores é constantemente estimulada através da narrativa. Mas não apenas estes fatores contribuem para a construção do conhecimento através dos *Alternate Reality Games*. Existe uma série de paratextualidades que podem ser trabalhadas que vão além do enquadramento paradidático presentes nos jogos educacionais, o que proporciona ao jogador um aumento de suas capacidades cognitivas, o que vai ao encontro de Piaget (1975) ao afirmar que os jogos não são apenas uma forma de entretenimento, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Vygotsky (1989) ainda acrescenta que o jogo é uma maneira de aprendizagem como parte de um processo de interação entre os indivíduos e o meio ao qual está inserido, sendo assim, considerado uma atividade social e cultural que contribui para o conhecimento individual a partir da interação com a alteridade, onde aprende suas regras por observação do outro.

Destarte, é nos observado que nos diversos momentos presentes no processo de se jogar um *Alternate Reality Game*, os processos de construção cognitiva vai sendo delineado a medida em que os jogadores interagem com o game, seja pela memória, percepção, organização mental de objetivos e conteúdos informacional, ou até mesmo o próprio partilhamento de informações com as comunidades pares ou por outras fontes. Desta forma, defendemos que este gênero de game pode se tornar uma estratégia fundamental para se trabalhar ludicamente uma diversidade

perceptivo e, portanto, através deste método podemos compreender o corpo do outro, ou seja, dos outros sujeitos envolvidos no processo de construção e de aplicação deste gênero de game.

³ Termo utilizado para referenciar os produtores deste gênero de game, em alusão aos titereiros de fantoches.

de conteúdos didáticos e paradidáticos em escolas, principalmente em ensino fundamental visto que esta faixa etária já possui uma estruturação cognitiva para identificar as realidades e ficcionalidades fluidas e transitórias nos *Alternate Reality Games*.

4. Alternate Reality Edutainment: um projeto experimental

O uso de Alternate Reality Games em escolas não é uma novidade em si. Desde o surgimento deste gênero de game, em 2001, para promover o filme Inteligência Artificial, de Steven Spielberg, alguns projetos educacionais estadunidenses foram bem-sucedidos ao levar o ARG para escolas. Um dos casos de maior sucesso foi o game “*Black Could*” desenvolvido na Califórnia para se tratar da questão da poluição do ar. Porém, no Brasil, apesar de muitos conteúdos dos ARGs desenvolvidos terem potenciais educativos como a “*Fórmula do Conhecimento*”, desenvolvido pelo grupo Realidade Sintética ou o “*Zona Incerta*”, um dos maiores games brasileiros produzido pelo Núcleo Jovem da Editora Abril para promover o Guaraná Antártica que tinha como fundo narrativo a privatização da Amazônia, não houve nenhum projeto que tivesse como objetivo a implementação em âmbito escolar.

4.1. Objetivo

O objetivo deste trabalho é apresentar um projeto experimental desenvolvido pela Universidade Federal Fluminense, localizada no município de Niterói/RJ, Brasil para a aplicação de *Alternate Reality Game* em uma escola⁴ de ensino médio, situada no mesmo município da instituição federal, que tem como princípio metodológico um construtivismo experimental.

4.2. O desenvolvimento do projeto

Este projeto foi desenvolvido pela autora deste presente trabalho como parte do trabalho projetado em sua disciplina Oficinas de Roteiro II, que fora dividida em dois semestres. No primeiro, os alunos da universidade tiveram contato com as teorias desenvolvidas pelos *Games Studies*, aprofundaram seus conhecimentos sobre o objeto e puderam conhecer a escola e o público-alvo através de aplicação de questionários objetivo e subjetivo. No segundo bimestre, fechado em julho deste ano, os alunos puderam desenvolver o argumento narrativo que fundamentará o Alternate Reality Game a ser aplicado, através de uma dinâmica em sala de aula na qual os alunos participaram ativamente desenvolvendo senso de equipe e colaboratividade, com formação de equipes temáticas que se articulavam constantemente tanto em sala de aula como

através de canais sociais, como Orkut, Twitter e em lista de e-mail.

Após a construção coletiva da narrativa que fundamentará o game, foram estruturadas seis equipes nas quais iriam se responsabilizar pelo desenvolvimento dos seguintes temas: perfil psicológico dos personagens, material virtual, embasamento histórico e científico, argumento fechado com sequência cronológica, elementos paratextuais e estratégias de inserção de enigmas. Cada uma destas equipes dependia das outras para construção dos seus conteúdos. E o conteúdo produzido pelas equipes foi avaliado como nota final do primeiro semestre lecionado.

4.2.1. A narrativa

A narrativa construída coletivamente foi estruturada a partir de um fundo narrativo de uma fórmula secreta defendida pelos índios Termiminós, presentes da região Leste Fluminense no período de descobrimento. Esta fórmula será composta por elementos naturais, consideradas drogas do sertão, desenvolvidos pelos índios em contato com os africanos em quilombos da região do Rio de Janeiro. Contudo, após a chegada de cientistas neste quilombo protegido por forças ocultas, esta fórmula foi fragmentada em 3 partes e escondidas pelo território das “terras escondidas” (Niterói, em Tupi). Um dos elementos histórico reais apresentados neste fundo narrativo será a figura de Araribóia, cacique que lutou com os portugueses, liderado por Martim de Sá, pelas terras ocupadas pelos franceses.

Um dos fragmentos da fórmula foi escondido nas matas que pertence à escola e por isso, os personagens da trama irão pedir ajuda aos alunos para que estes encontrem esta parte e os ajudem a resolver os enigmas.

4.3. Agentes envolvidos

Enquanto o projeto foi facilmente aceito pela universidade, no âmbito escolar o projeto se deparou com algumas implicações. Apesar do apoio da coordenação pedagógica da escola (que inclusive pretende transformar este projeto em experiências anuais), apenas alguns professores que já haviam experimentado a educação lúdica em suas disciplinas se interessaram em aderir à proposta. Todavia, estes mesmos professores participaram ativamente deste primeiro estágio do curso, frequentando as aulas e enviando ideias e propostas diferenciadas na construção do roteiro, principalmente contribuindo para as estratégias de inserção de enigmas.

Em contato com os outros professores, percebe-se uma hegemonia discursiva sobre a necessidade de alcance dos alunos de ensino médio que “twittam em sala de aula”⁵ e não se concentram nos conteúdos tradicionais da prática pedagógica. Contudo, apesar desta constatação por parte dos professores, nem todos compreendem a lógica da aprendizagem lúdica não demonstrando interesse em aderir ao projeto. Este posicionamento desta parcela de lecionadores indica uma barreira ao qual Marc Prensky referenciou como um choque cultural proveniente de

⁴ Como se trata de *Work in Progress*, que será aplicado, segundo cronograma, em outubro a novembro deste ano, preferimos isentar o nome da escola a fim de que esta informação não gere uma quebra do TINAG (This Is Not A Game) comum neste gênero de jogos, ou seja, o ato de fingir que não se trata de um jogo a fim de proporcionar aos jogadores uma maximização de suas experiências, propiciando uma transitoriedade entre realidade e ficcionalidade.

⁵ Palavras proferidas por um dos professores da escola durante conversa informal.

mentalidades entre os nativos e imigrantes digitais. Contudo, espera-se que, com a aplicação deste game na escola, esta barreira cultural possa ser dissipada a fim de que a figura docente não seja encarada pelos discentes como retentora de um único saber, mas sim como mediadora da construção coletiva de saberes múltiplos.

4.4. Primeiros desafios

Por se tratar de uma graduação em Ciências Sociais Aplicadas a grande dificuldade apresentada pelos alunos-*puppetmasters* foi a adesão apenas dos professores de outras áreas, como Matemática, Física e Biologia. Contudo, esta barreira foi superada pela participação destes mesmos que trouxeram constantemente conteúdos paradidáticos que se tornaram verdadeiros aprendizados aos alunos de graduação.

5. Conclusões

Por se tratar de um *Work in Progress* as conclusões da recepção deste game ainda não podem ser delineadas a não ser no âmbito da produção e mediação dos conteúdos do game. Pode-se perceber que os alunos-*puppetmasters* da graduação puderam exercer uma colaboração em sala de aula, desenvolvendo senso de equipe e trazendo constantemente conteúdos inovadores para o game, seja presencialmente, após pesquisa em casa, ou até mesmo durante as aulas, com auxílio de palmtops individuais, visto que, no planejamento da aula não fora solicitado o uso de laboratórios de informática. Outro ponto relevante a ser ressaltado é que, como equipe, cada ideia levada em sala de aula era debatida ou contestada racionalmente, com muito respeito pelos demais colegas de sala. Todo conteúdo debatido era postado voluntariamente por um dos alunos da graduação que levantava os tópicos apresentados em aula do dia anterior a fim de que a multiplicidade de ideias não fosse perdida no meio a tantas informações elencadas. Destarte, o mais importante é que os alunos evidenciaram que o processo criativo coletivo requer um esforço maior dos envolvidos, mas que os resultados são muito mais interessantes, visto que o conteúdo produzido em conjunto pode se tornar complexo, o que provavelmente não teria o mesmo feito individualmente.

Evidentemente, o projeto ainda se encontra em vias de construção. A proposta de aplicação do mesmo será em outubro a novembro deste ano e muito trabalho ainda será proposto aos alunos de graduação. Desta forma, as conclusões aqui apresentadas ainda estão em transformação. Porém, com base na concepção de aprendizado lúdico através de participação coletiva e colaboração mútua vivenciada nesta experiência com os alunos de graduação pode-se deduzir que a aplicação deste game no ensino médio terá tantas surpresas quanto alcance dos objetivos pedagógicos ao qual este gênero de game tem a potência de promover.

Agradecimentos

A autora agradece à coordenação do curso Estudos de Mídia pelo apoio incontestável de um projeto inovador. Agradece, também, ao companheiro de disciplina, Afonso de Albuquerque, pela aposta no curso, por todos os ensinamentos e provimentos durante este primeiro semestre. Agradece à coordenação do colégio e seus professores visionários que compraram a ideia do ARG como projeto experimental, mostrando presentes em cada etapa experimentada. Mas principalmente, aos alunos de graduação do curso ministrado pela autora, pois sem a participação deles, nenhuma linha deste projeto poderia ter sido escrita.

Referências bibliográficas

- BERGSON, H., 1999. *Matéria e memória*. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes.
- LÉVY, P., 1999. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.
- MURRAY, J., 2003. *Hamlet no Holodeck*. O futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú cultural; UNESP.
- OLIVEIRA, T. Cognição e Percepção nos Alternate Reality Games. In: *Revista Plurais*. Salvador, Vol. 1, Nº. 02, 2010. (Em prelo).
- PIAGET, J., 1975. *A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo*. São Paulo: Zahar, 1975.
- _____, 1996. *Problemas de Psicologia Genética*. São Paulo: Ed. Forense.
- PRENSKY, M., 2001. *Digital natives, digital immigrants*. In: *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9, Nº. 5, October, 2001. Disponível em: http://web.me.com/nancyyoung/visual_literacy/site_map_and_resources_files/Digital_Natives_Digital_Immigrants.pdf. Acessado no dia 06 de julho de 2010.
- PRIMO, A., 2007. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina.
- _____, CASSOL, M., 1999. Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias. In: *Revista Brasileira de Informática na Educação*, UFRGS-RS, v. 2, n. 2, p. 65-80.
- RAPEEPISAM, K.; WONG, K. W.; FUNG, C. C.; DEPIKERE, A., 2006. Similarities and differences between “learn through play” and “edutainment”. Australasian Conference on Interactive Entertainment, 3, 2006, Perth, Australia. *Proceedings of...* Australia: Murdoch University.
- VYGOTSKY, L., 1989. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- WHITE, R., 2003. *That's edutainment*. White Hutchinson Leisure & Learning Group, 2003. Disponível em: <http://www.whitehutchinson.com/leisure/articles/edutainment.shtml>. Acesso em: 24 out. 2007.