

# 1 Introdução

Os jogos têm uma qualidade sedutora. Quando jogamos, entramos em transe, nos desconectamos do mundo natural e somos elevados a um plano poético por onde transitamos livremente, em movimentos ao mesmo tempo tensos e relaxados, equilibrados e instáveis, planejados e improvisados. Jogar é estar em conflito, mas um conflito prazeroso, com consequências negociáveis e, geralmente, inofensivas. *Desenvolver* jogos, por outro lado, introduz uma ruptura neste movimento prazeroso. Quando criamos jogos, as sessões aprazíveis e descompromissadas do jogar viram, simplesmente, trabalho. Ao engendrarmos os planos do jogo, ficamos apáticos às descobertas. As recompensas das quais desfrutamos – com frequência – quando jogamos não são instantâneas e, na passagem de jogador para criador, demandam um compromisso que poucos estão dispostos a assumir.

Todavia, fazer jogos continua sendo uma profissão sonhada por muitos e, enquanto docentes de Design em Mídia Digital, convivemos com estes sonhadores diariamente. Assim sendo, neste trabalho discorreremos sobre um movimento protagonizado por tais sonhadores, ou seja, alunos que idealizaram seguir esse caminho – e que conseguiram descobrir como tornar o fazer jogos em prazer.

Concebida em 2016, a Rio PUC Games (RPG) nasceu como uma iniciativa estudantil, desvinculada de qualquer Laboratório, Núcleo, grupo de estudos, Departamento, Centro, ou instância formal da Universidade – apesar do apoio e da presença de professores. Sua proposta é oferecer aos membros uma experiência de estudo e prática em jogos – tanto digitais quanto analógicos – e, para isso, comporta-se como um estúdio de desenvolvimento – apesar da sua natureza voluntária e sem fins lucrativos. No início, para que controlassem a vontade desenfreada de fazer jogos, recorre-

ram internamente a figuras de liderança. Tiveram que se organizar, negociar e entrar em acordo sobre quem se responsabilizaria pelo empreendimento e como o coletivo poderia emular uma experiência profissional que pudesse aprimorar, de forma saudável, suas proficiências técnicas. Com uma estruturação preliminar, convidaram professores para que pudessem acompanhar suas práticas, desde que também estivessem interessados em respeitar e preservar a autonomia do grupo.

Desde sua gênese, a RPG apresentou um caráter interdisciplinar, em que alunos das graduações de Design, Ciência da Computação, Engenharias e, mais tarde, Comunicação e Economia, trocaram saberes e construíram seus próprios papéis dentro da ainda incipiente estrutura organizacional: designers atuavam como artistas e *game designers*; esta última função era compartilhada com cientistas da computação, que por sua vez eram responsáveis também pela programação dos jogos; e ainda havia uma camada de produção executiva, liderada pelos engenheiros. Embora os nomes dos cargos sejam convenções praticadas na indústria de jogos, a maneira como eles seriam desempenhados nas características particulares deste time foi sendo descoberta empiricamente – com muitos erros, mas muitos aprendizados.

Este grupo aprende fazendo. É através da experiência projetual que constrói a base de seu conhecimento. Tal abordagem é usual àqueles que frequentam cursos de design e não é diferente para os alunos do curso de Design da PUC-Rio que fazem parte da RPG. É a partir da descoberta de oportunidades e desenvolvimento de alternativas que sondam o mundo e a sociedade, em busca de respostas a questões complexas. Dada a esfera de interesses do grupo, transformaram o ato de projetar em um processo estruturado de iterações rápidas e contínuas, praticando um fazer crítico. Porém, apesar de operar como um estúdio de desenvolvimento, as atividades da Rio PUC Games não se restringem aos projetos. Através dos diferentes domínios presentes, promovem oficinas que cobrem variados assuntos acerca da profissão, voltadas tanto para os membros em momentos de pré-produção, quanto para seus colegas dentro da Universidade, ou aqueles de outras. São também oportunidades para que

compartilhem com a sociedade seus aprendizados, acreditando que jogos também podem ser instrumentos de transformação social.

Sua existência institucionalmente independente não permitiu ao grupo construir um ambiente físico de trabalho, tendo tido, no entanto, versatilidade para idealizar uma rotina de condução à distância de suas tarefas, sem abrir mão, contudo, de encontros presenciais uma vez na semana. Esta alternância de dinâmicas, constituída por experiências remotas e presenciais, permitiu a criação de um espaço fluido no qual caminham entre estudos autodirigidos e entre pares, exigindo disciplina e perseverança para que – mesmo guiados por paixão – pudessem trabalhar nessas condições.

Através da vivência com este grupo enquanto docente, observando e participando de suas atividades, percebi que suas práticas, mesmo que desenvolvidas espontaneamente, pertencem a um movimento mais amplo – o de renovação das formas de ensinar. Escolas, ao redor do mundo e inclusive no Brasil, estão experimentando novas abordagens pedagógicas em resposta às demandas e questões do século XXI. Nessas propostas, há um entendimento que os alunos (educandos) devem exercer protagonismo sobre suas jornadas de construção de conhecimento, retirando (ou ao menos reduzindo) a centralização dos professores (educadores); o ensino precisa ser personalizado de acordo com as características de cada aluno, respeitando seus interesses particulares e ritmos de aprendizado; a práxis deve ser estimulada, conectando teoria à resolução criativa das questões reais apresentadas pelo nosso ambiente; a sala de aula precisa ser fluida, dinâmica e (artificialmente) inteligente, conjugando experiências presenciais com remotas, pessoais com virtuais (on-line), individuais com coletivas, assistidas com autônomas, entre pares e entre educando-educador; e, finalmente, é trabalhada a noção que o processo de aprender nos acompanha por toda a vida e não está confinado apenas aos muros das escolas.

Para Penido (2016), o impulso para reconstruir a Escola exige que ela se comprometa formalmente com o desenvolvimento integral dos educandos, ou seja, não apenas intelectualmente, mas também socialmente, emocionalmente, fisicamente e culturalmente. A autora expande esta linha de pensamento enumerando que a Escola

precisa ajudar a cuidar do nosso corpo-mente; a construir um senso crítico e científico para resolver criativamente os problemas complexos do mundo; a reconhecer e respeitar a diversidade; a comunicar, nos relacionarmos e a cooperar com os demais; a exercer cidadania com ética e respeito ao nosso ambiente; e a traçar, organizar e perseverar para conseguirmos cumprir nossos objetivos de vida (PENIDO, 2016, p. 25).

Mas Penido assume que tal esforço não é novidade, pois já se experimenta e teoriza com esta proposição há décadas. Segundo a teoria construtivista de aprendizado – na qual esta visão é ancorada – o conhecimento deve ser construído e reconstruído em cada indivíduo, pois é uma condição que depende também do que cada um já aprendeu antes. O que está contido nos livros, revistas, internet e professores, é apenas informação; são os estudantes quem estão no centro deste processo de aprendizado, com os professores deixando de ser os “sábios no palanque” (*sages on the stage*) para “guias nas laterais” (*guides on the side*),<sup>1</sup> conforme sugere Alison King (1993). Em concordância com esta perspectiva, o relatório *Worldwide Educating for the Future Index: A Benchmark for the Skills of Tomorrow* (WALTON, 2017) declara que a “educação será menos sobre *aprender* informação e mais sobre *analisar e usar* informação”<sup>2</sup> (p. 8, grifos dos pesquisadores). O documento ainda destaca um conjunto de proficiências que precisam ser trabalhadas na formação escolar: interdisciplinaridade; criatividade e senso analítico; empreendedorismo; liderança; fluência digital e técnica; e conscientização global e educação cívica.

Logo, estas transformações estão demandando uma releitura das práticas docentes e, por consequência, uma revisitação do papel e perfil do educador. O profissional de educação precisa ter flexibilidade para poder incorporar em sua didática a participação ativa de seus educandos. Isto vem acompanhado intimamente de cooperação e corresponsabilização, uma vez que o compromisso pela construção de conhecimento é compartilhado entre todas as partes. Como resultado, o educador aproxima-se do

---

1 Traduções dos pesquisadores.

2 “*Education will be less about learning information and more about analysing and using information*”, no original. Tradução dos pesquisadores.

educando, pois precisa compreender quais são seus interesses, prioridades e objetivos pessoais, para que consiga conectar seu conteúdo formal com o que os educandos já trazem como experiência de vida. Assim, torna-se um mentor, um curador de matérias que ajudará os educandos a percorrerem, criticamente, suas próprias jornadas nos seus respectivos ritmos. O que se cria é uma relação personalizada – ora próxima, ora mais afastada – que procura estimular a autonomia e o autodidatismo, alimentada por um ciclo constante de feedbacks que trabalha no discernimento crítico das escolhas tomadas e também das suas consequências.

À vista disso, entendemos que as práticas de ensino, para se tornarem compatíveis às necessidades do século XXI, devem engendrar um ambiente em que: a interdisciplinaridade se torne um importante instrumento para o compartilhamento e troca entre saberes – especialmente através da prática projetual; a criatividade auxilie no desenvolvimento de flexibilidade e adaptabilidade – tanto dos educandos, quanto dos educadores; os sentidos analítico e crítico sejam abastecidos pela curiosidade e mantidos através de um processo estruturado e contínuo de investigação – entendendo que errar é parte constituinte do acertar; a veia empreendedora seja oxigenada a partir da conexão entre as experiências em sala de aula com os problemas do mundo – dando sentido à prática cidadã; a liderança aflore naturalmente quando são desenvolvidas autonomia, responsabilidade, organização pessoal, comunicação e negociação; tenha-se acesso e fluência em relação às plataformas e linguagens digitais – particularmente as procedurais – para se navegar pelos oceanos de informação; seja possível lidar com cobranças de maneira saudável, desde que sejam tratadas com comprometimento, paixão e resiliência.

Diante deste cenário, é imperativo que sejam discutidas práticas de construção de conhecimento no sentido de encorajar reflexões sobre o novo papel da Escola. Assim sendo, este trabalho tem como questão central indagar: que práticas de ensino podemos desenvolver para aprimorar a formação de jovens que desejam atuar especificamente na indústria de jogos? Com isso, nosso objetivo geral é investigar a Rio PUC Games buscando descrever, caracterizar e compreender de quais formas suas ativida-

des podem inspirar novas práticas de ensino, em um contexto de design de jogos, pois defendemos que a RPG é um movimento que consegue aproximar a PUC-Rio – em particular – de práticas de ensino mais atuais, compatíveis com a preparação do profissional-cidadão que atua no século XXI.

Para atender ao objetivo geral da pesquisa, a primeira questão abordada diz respeito aos objetos de estudo considerados pela Rio PUC Games: os jogos e o ato de jogar. Assumimos, então, como primeiro objetivo específico construir uma fundamentação teórica sobre a formação lúdica da sociedade e o potencial expressivo e persuasivo dos jogos. Realizamos uma pesquisa bibliográfica que reuniu as teorias e pensamentos de autores como Johan Huizinga, Roger Caillois, Hans-Georg Gadamer, Richard Schechner, Brian Sutton-Smith e Ian Bogost, a partir da qual discorremos sobre o ato de jogar e o potencial expressivo e persuasivo dos jogos. Nos apropriamos do termo “espírito lúdico” – mencionado por Huizinga em sua obra *Homo Ludens* – e o redefinimos frente as teorias das ciências cognitivas e antropologia cultural, conforme apresentadas por John Dewey, Mark Johnson, Steven Johnson, Jack David Eller. Este é o conteúdo presente no Capítulo 2.

Como segundo objetivo específico, nos preocupamos em analisar criticamente os jogos enquanto setor produtivo, mostrando um panorama do estado da arte das indústrias de jogos digitais internacional e nacional, e elencando suas principais características e desafios atuais. Assim, o texto que compõe o Capítulo 3 foi resultado de uma pesquisa majoritariamente documental em que foram consultadas notícias, *websites*, postagens jornalísticas on-line, apresentações e palestras em conferências, vídeos de influenciadores digitais e relatórios.

Posteriormente, nossa investigação voltou-se para as escolas. O terceiro objetivo específico da pesquisa foi analisar a base curricular de universidades nacionais e internacionais para identificar o perfil de formação dos profissionais que atuarão na indústria de jogos digitais. Assim, a partir de uma pesquisa documental, apresentamos e comentamos no Capítulo 4 as grades curriculares de algumas relevantes instituições de ensino, nacionais e internacionais, discutindo quais perfis profissionais estão sendo

priorizados. Frente a estas informações, introduzimos o curso de Design em Mídia Digital da PUC-Rio e seu percurso curricular, com o objetivo de relacionar sua proposta com as escolas anteriormente citadas.

A discussão central da tese está exposta no Capítulo 5, quando apresentamos a Rio PUC Games (RPG). Por meio de uma observação participante que se estendeu por quase três anos, o quarto e último objetivo específico da pesquisa foi identificar e analisar criticamente as práticas dos discentes membros da Rio PUC Games (RPG), enquanto atividade extracurricular – incluindo seu modelo de gestão, sua identidade organizacional, seus processos de trabalho, seu vínculo com a Universidade, seus principais projetos, seu legado e, em última instância, suas práticas de construção de conhecimento. E, no Capítulo 6, são apresentadas nossas considerações finais e perspectivas de aplicação e desdobramento das questões estudadas.