

Roteiros de *gameplay* e ensino de história: experiências didáticas e prática docente

RESUMO

George Leonardo Seabra
Universidade Federal do Tocantins,
UFT, Palmas, Tocantins

Christiano Britto Monteiro dos Santos
Universidade Federal Fluminense,
UFF, Niterói, Rio de Janeiro

Fillip Julia da Silva
Universidade Federal Fluminense,
UFF, Niterói, Rio de Janeiro

Este artigo apresentará as possibilidades de diálogo entre as tecnologias digitais e as ações pedagógicas libertadoras/empoderadoras no Ensino de História. Defendemos que a intersecção entre docente - conhecimento acadêmico - e discente - comunidade - tem a capacidade de produzir e/ou abrir novos caminhos para o ensino de História na Educação Básica. Veremos neste texto como a elaboração de roteiro de *gameplay*/jogos eletrônicos abrem possibilidades didáticas para o diálogo entre o ensino de História e os jogos eletrônicos, e ao mesmo tempo, oferece outros caminhos para trabalhar com as representações históricas dos estudantes da Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Cultura digital. Roteiros de *games*

INTRODUÇÃO

Ao entender que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) vem se aproximando cada vez mais dos processos educativos, entendemos que a proposta de elaboração de roteiros de *gameplay*/jogos eletrônicos pode ser utilizada no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos de História. Esta proposição tem a oportunidade de estimular diferentes representações simbólicas e históricas sobre as experiências humanas no tempo, assim como, (re) construir dialogicamente as relações entre universidade e comunidade.

Em nossa proposta, problematizamos a seguinte questão: Como contribuir para a consolidação da cidadania digital e, ao mesmo tempo, aproximar o conhecimento acadêmico histórico às representações históricas dos estudantes? Um primeiro passo é apresentar as possibilidades de diálogo entre as tecnologias digitais e as ações pedagógicas libertadoras/empoderadoras no Ensino de História, especialmente quando nos deparamos com os interesses econômicos das *Big Techs Corporations* que, de uma forma ou de outra, direcionam a produção do próprio conhecimento.

O uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) pode ser uma ferramenta para a implementação de uma pedagogia libertadora, pois, em algumas abordagens, permite a criação de espaços de diálogo e a construção colaborativa do conhecimento. É importante destacar que o uso de novas tecnologias na educação não basta para implementar uma pedagogia libertadora. É preciso considerar a forma como essas tecnologias são usadas, quem as controla e em que contexto social e político elas são empregadas. Além disso, é fundamental que os educadores e os alunos estejam capacitados para usar essas tecnologias de forma crítica e reflexiva, de modo a promover uma educação libertadora e transformadora.

Paulo Freire (2014) discute a pedagogia libertadora em vários de seus livros, mas o mais conhecido é a *Pedagogia do Oprimido*, publicado originalmente em 1968. Freire apresenta uma crítica à educação tradicional e propõe uma nova abordagem educacional baseada na conscientização e na libertação das pessoas oprimidas. O pensador brasileiro defende, também, que a educação deve ser um processo dialógico e transformador, que capacite as pessoas a se tornarem sujeitos de sua própria história e a lutar pela transformação social (FREIRE, 2014).

Em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paulo Freire (1996) discute a importância da autonomia e da participação crítica dos alunos no processo de aprendizagem. O autor sugere que as novas tecnologias podem ser utilizadas para criar espaços de diálogo e construção coletiva do conhecimento, desde que haja uma crítica à postura neoliberal de tecnologia enquanto produto e não enquanto ferramenta a ser apropriada por todos os setores da sociedade, mesmo nas camadas populares. Em resumo, o autor ressalta que:

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais

chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem (FREIRE, 1996, p.35).

Ao ressaltarmos as problemáticas que circundam a tentativa de aproximação das TDIC com o ensino de História. Sendo assim, nosso objetivo específico é descrever as experiências desenvolvidas através da elaboração de roteiros de *gameplay*/jogos de videogames em escolas públicas no estado do Rio de Janeiro. Proporemos, então, o diálogo entre as tecnologias digitais e as ações pedagógicas libertadoras/empoderadoras, as quais têm a possibilidade de proporcionar a cidadania na aprendizagem de jovens de baixa renda.

Vale destacar que o perfil desses alunos é de uma composição social de IDH baixo e frequentemente oriundos de comunidades dos arredores da região da Chatuba. Mesmo com falta de recursos para equipamentos digitais, tais jovens puderam acrescentar com suas reelaborações temáticas sobre conteúdos de *videogame*. Diante das contribuições dos estudantes, buscamos compreender as possibilidades de interferência positiva dos historiadores e professores nesse processo. Entendemos que tal interferência tem a capacidade de produzir elementos de ampliação do interesse dos jovens sobre diversos temas históricos tratados nos currículos escolares, entre eles, os impactos da guerra sobre as populações de distintas regiões, como o exemplo da Segunda Guerra Mundial.

Vale destacar que as ações apresentadas neste estudo ocorreram no segundo semestre de 2020 de forma remota, em razão da Pandemia da Covid-19. Originalmente, haveria uma série de atividades programadas presencialmente nas escolas C.E. Dr. Thiers Cardoso e Liceu de Humanidades de Campos dos Goytacazes, sob orientação das professoras preceptoras regentes e alunos das turmas de Educação Básica, e com estudantes da licenciatura em História da UFF.

Diante do novo cronograma, tivemos desafios que marcaram a exclusão digital de nossos alunos, principalmente os da Educação Básica, que não possuíam computadores. Esta condição forçou alguns desses alunos a assistirem às aulas em celulares e conexão *wi-fi* de alguma pessoa da vizinhança, por não terem em casa. Tal característica também marcou alguns bolsistas da licenciatura. Em princípio, a produção de roteiros seria com alunos dos dois níveis de educação, mas dadas as limitações, concentramos a produção entre universitários, para posterior apresentação aos alunos da Educação Básica.

Ao reconhecer, também, que a tecnologia digital está intrinsecamente associada à escola, não podemos minimizar o papel orientador do docente e o papel pró-ativo dos estudantes. Assim sendo, defendemos que tal intersecção – docente e discente – tem a capacidade de produzir e/ou abrir novos caminhos para o futuro da escola enquanto instituição e, particularmente para o ensino de História na Educação Básica. Por fim, veremos - ao longo deste texto - como a elaboração de roteiro de jogos eletrônicos pode ser uma possibilidade didática que possibilita o diálogo entre o ensino de História (pensamento acadêmico) e as representações históricas elaboradas pelos estudantes da Educação Básica (comunidade).

A origem desta pesquisa remete ao ano de 1999, em uma turma do Pré-Vestibular para negros e carentes oferecido pelo Educafro. Este projeto havia sido liderado pelo Frei David¹ e buscava a inclusão de jovens com condições sociais desfavoráveis por meio de ações afirmativas voltada para o acesso de jovens negros ao vestibular. Com este objetivo, organizou-se núcleos preparatórios para esses indivíduos buscarem um melhor preparo para o desafio na carreira estudantil. Neste espaço educacional, aos sábados e domingos, estávamos envolvidos com essa demanda e ao pensar que estava indo ensinar, na verdade, aprendemos, pois a temática exposta nestas atividades – *videogame* e ensino de História – começou a partir de dicas de alunos e alunas aficionados em jogos eletrônicos.

A partir deste relato, ressaltamos que não houve um saber acadêmico levado para a sala de aula, mas um saber discente levado para a Academia, de tal forma, que desenvolvemos um conjunto de reflexões históricas, mescladas com conceitos acadêmicos. Os resultados dessas experiências abriram um horizonte de expectativas para pensarmos as relações entre *videogame* e saber histórico, as quais possibilitaram a elaboração de roteiros para jogos eletrônicos criados pelos próprios estudantes.

Esses jogos propiciam, em termos mnemônicos, uma vivência indireta, e há uma série de disputas e incessantes obras para rever o passado, em função dos combates do presente e dos projetos para o futuro que cada ator delinea. O uso da categoria imaginário em nosso trabalho está em consonância com a perspectiva dada pelas pesquisadoras Maria Helena Capelato e Eliana Dutra (2000). Para estas autoras, o imaginário age como uma rede comum de significações, na qual símbolos (significantes) e significados (representações) são criações reconhecidas e apreendidas em circuitos que dão sentido. Esses sentidos são utilizados por um coletivo como dispositivos orientadores/transformadores de práticas, valores e normas, com capacidade de mobilização social de afetos, emoções e desejos (CAPELATO; DUTRA, 2000).

Nação é outro conceito que contribui para a compreensão e produção de nossa ficha de roteiros, pois é complementar aos elementos de apreensão desenvolvidos anteriormente. Consideramos que as abordagens feitas por Stuart Hall (2006) são importantes, uma vez que a noção de comunidade imaginada define um conjunto de crenças coletivas. É nesse conjunto que os sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre determinada Nação, assim como, as memórias que conectam o presente com seu passado possibilitam a produção de imagens. Tais elementos narrativos da Nação, como são contados e recontados na mídia, fornecem uma série de histórias, imagens, cenários e eventos históricos que simbolizam ou representam as experiências partilhadas como, por exemplo, os triunfos e as perdas, temáticas recorrentes nas histórias de guerra (HALL, 2006).

No que concerne à constituição de uma consciência histórica através dos *games*, Luis Fernando Cerri (2011) entende que “o ensino de história – escolar ou extraescolar, formal ou informal – é uma arena de combate em que lutam os diversos agentes sociais da atualidade” (CERRI, 2011, p.15-16). E por isso, o autor entende que o problema do ensino de História não é somente de ordem cognitiva ou educacional, mas também sociológica e cultural. O autor ressalta que existe a mobilização empresarial de distribuição do conhecimento histórico, que vai de editoras de livros acadêmicos a livros de divulgação para o grande

público, além de conteúdos digitais nas mais diversas mídias, entre elas os *games*.

Assim, a ideia de consciência histórica reforça a tese de que a história na escola é um tipo de conhecimento histórico diferente daquele conhecimento produzido pelos acadêmicos, pois ambos são “apenas parcelas do grande movimento social que é pensar historicamente, e não a forma de fazê-lo” (CERRI, 2011, p. 50). O momento exige que se reconheça que esses dois conhecimentos – o acadêmico e o escolar - não são os únicos, sob pena de delimitar a percepção dos fenômenos que envolvem o surgimento, a circulação e o uso dos significados atribuídos ao grupo no tempo. Essa perspectiva compreende que a aprendizagem não é um processo dominado pelo ensino escolar, mas ocorre em relação dialética entre o ensino, a aprendizagem e o meio social.

De acordo com este ponto de vista, a didática da história considera que todos os estudos históricos e conhecimentos históricos sejam submetidos a uma reflexão didática. Em nosso caso, os roteiros de *gameplay* podem e devem ser pensados dentro destes parâmetros. Deve-se realizar uma reflexão sobre o que é ensinado, sobre as lógicas internas, condições, interesses e necessidades sociais que envolvam o ensino e a aprendizagem de conhecimentos históricos na atualidade e, por fim, sobre o que e como se deveria ser ensinado. Nesse sentido, a educação histórica pode ser entendida como um processo que não deve ser encarado apenas na prática em sala de aula, mas em todos os espaços sociais e midiáticos. Por essa razão, concordamos com Cerri (2011) ao afirmar que a história que o aluno usa é diferente daquela que o professor ensina, e que por sua vez é diferente da história que os funcionários do Ministério da Educação e acadêmicos formadores de professores apreçoam.

Os modelos de fichas para roteiros de *gameplay* apresentados nas oficinas com os alunos da Educação Básica apresentam relações com elementos que permitem a catalogação de ambientação dos jogos históricos. No desenvolvimento da atividade observamos a ligação entre os conhecimentos históricos e a temática escolhida pelo grupo de alunos. Tais fichas permitiram registros de mediações de elementos desses jogos na construção de uma narrativa que se contraponha à memória mítica tradicionalmente exposta em jogos do mercado.

O projeto contou com reuniões semanais de duas horas com as professoras das escolas, bolsistas das licenciaturas e estudantes da educação básica por oito meses. Na culminância do final do projeto foram realizadas, por dois meses seis oficinas para alunos de 7º e 8º período, sendo três oficinas na escola C.E. Dr. Thiers Cardoso (com público de doze alunos) e três oficinas no Liceu de Humanidades de Campos dos Goytacazes (com público de oito alunos). Cada oficina *on-line* teve duração de três horas, perfazendo um total de 18 horas de duração.

Ao longo das oficinas, elaboramos um conjunto de ferramentas teórico-metodológicas para a construção de roteiros para *gameplay*/jogos eletrônicos que dialogaram com fontes históricas. Levamos em conta a natureza das fontes históricas e elementos da estrutura narrativa, assim como, a jogabilidade, a confecção gráfica e a escala de consumo. Recorremos, também, a materiais de livros didáticos que estabeleciam relações com as temáticas escolhidas. Por fim,

propomos a utilização desse acervo na confecção de roteiros de histórias jogáveis e/ou *gamificáveis*.

No campo acadêmico, destacamos o uso dos referenciais da dissertação de mestrado: *Medal of Honor* e a construção da memória da Segunda Guerra Mundial, na qual analisamos a postura das produtoras de *games* dos EUA de utilizarem várias fontes históricas (SANTOS, 2009). Para tanto, contamos com referenciais historiográficos desenvolvidos por mediações da análise imagética de *games*. Recorremos a referenciais teóricos metodológicos que contribuem para a percepção da análise dos games para além dos aspectos técnicos (gráficos, jogabilidade, inteligência artificial, entre outros), de forma que nossa compreensão nos remete a realização de analogias entre o conteúdo dos jogos e motivações mais profundas relacionadas com aspectos culturais da formação histórica social e política.

Desenvolvemos, portanto, um modelo de roteiro que apresenta uma sequência dividida em instituições, ambientes, biografias e eventos. A forma que esses elementos narrativos são apresentados foi analisada por um modelo de sequência da narrativa baseado em Tzvetan Todorov (1971), os quais serão desenvolvidos mais a frente. O resultado prático dessas referências conceituais foi a elaboração de uma ficha de produção de roteiro de games com uma possibilidade de uma espécie de inventário do passado e das sociedades analisadas, como veremos a seguir.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

Diversos autores, entre eles, Vani Kenski (2003), Monica Fantin e Pier Cesare Rivoltella (2010), destacam que as TDIC ocupam diversos lugares sociais e tem ou não a possibilidade de transformar os comportamentos humanos². Essa interpretação ressalta que muitas das atividades cotidianas podem ser realizadas graças a elas, assim como ampliou o universo da comunicação, da informação e da midiaticização. Nessa nova “cultura-mundo”, as mídias digitais se tornam mais que instrumentos na relação com o mundo, chegando a se configurar como formas de cultura que vem se consolidando como novas percepções marcadas pela interdependências e interconexões (FANTIN & RIVOLTELLA, 2012).

É nessa cultura digital que grande parte das crianças, jovens e alunos estão imersos. Nessa linha de pensamento, Kenski (2013), Maria da Graça Setton (2020) e Maria Luiza Belloni (2010) destacam o desencontro entre a formação do docente e os novos espaços e produção do conhecimento. No que se refere a modificação da formação de professores, os centros de formação docente devem problematizar

sobre as mídias a partir do ponto de vista da educação é admiti-las enquanto produtora de cultura. É também admitir que a cultura das mídias, suas técnicas e conteúdos veiculados pelos programas de TV, pelas músicas que tocam no rádio, ou mensagens de internet, nas mais variadas formas formam, ajudam-nos, juntamente com valores produzidos e reconhecidos pela família, pela escola e pelo trabalho, a nos constituir enquanto sujeitos, indivíduos e cidadãos, com personalidade, vontade e subjetividades distintas (SETTON, 2020, p. 13).

Para que se estabeleça esses usos, Belloni (2010) aponta dois caminhos: o uso pedagógico das mídias (ferramenta pedagógica) e a educação para as mídias (apropriação crítica). De todo modo, deve-se pautar pela noção da mídia-educação como formação para a apropriação e uso das mídias como ferramentas em dois níveis: “pedagógica para o professor, de criação, expressão pessoal e participação política para todos os cidadãos” (BELLONI, 2010, p. 56). No que concerne às novas linguagens midiáticas, Carla Viana Coscarelli (2016) ressalta que as tecnologias digitais – entre elas os games - precisam ser estudadas e compreendidas de forma crítica.

A partir deste ponto de vista, defendemos que nosso estudo pode contribuir com a formação docente, pois propomos construir novas representações da tecnologia digital como cultura e espaço de colaboração entre o conhecimento histórico da Academia e as representações históricas dos estudantes. Defendemos, ainda, que as experiências dos alunos com os usos dos jogos eletrônicos/*games* como forma de lazer devem e podem ser apropriadas no processo de elaboração de roteiros de *gameplay*, proporcionando novas práticas para o caminho da Educação Histórica.

Os jogos eletrônicos compõem um fenômeno econômico e comportamental relativamente recente. Surgiram comercialmente, em 1971, com o lançamento do videogame *Computer Space*, por Nolan Bushnell e Ted Dabney. Desenvolvidos por ocasião da aplicação de novos paradigmas técnico-científicos, daquilo que o sociólogo Manuel Castells (2020) chama de “Era da Informação³”. Reconhecemos que a popularização dos computadores domésticos – a partir dos anos de 1980 – proporcionaram uma crescente interatividade entre jogador e a interface dos jogos, de forma que se construísse um ambiente de virtualidade cada vez mais realista (CASTELLS, 2020).

Os jogos em primeira pessoa (*games first-person*), com o plano de ação dos personagens deslocado para o ponto de vista do jogador, trouxeram uma relação que está para além de comandar um personagem. O jogador é deslocado para a realidade virtual, assumindo a identidade do personagem. Essa visualidade proporciona um processo intenso de catarse individual e, mais, desenvolve um processo de sinestesia, no qual ocorre um cruzamento de sensações com associação de cenários que combinam experiências diferentes numa jogabilidade personificada/encarnada. Este ambiente virtual tornou-se elemento propulsor da aplicação de valores culturais e políticos em setores do entretenimento. Considerando a origem dos *games* nas instituições e mercados estadunidenses, detectamos características da mitificação nacional estadunidense.

Muitos destes jogos interferem na percepção de eventos históricos e entrelaçam linhas de pensamentos ligadas às visões, memórias e valores históricos derivados dos desenvolvedores de tais *games* dos EUA. Segundo Douglas Kellner (2001), a indústria cinematográfica assimilou - por meio de filmes como *Rambo* e *Top Gun* - a temática da guerra durante a Era Reagan (1981-1989). Para o autor, o cinema de Hollywood não é um entretenimento vazio de interesses e motivações, e que se manifesta como uma arma letal a serviço das forças socioeconômicas dominantes. O individualismo, a valorização da disputa e virilidade masculina são, também, temas recorrentes nas produções cinematográficas, assim como em diversos jogos eletrônicos. No momento em que os *games* incorporam essas temáticas e constroem abordagens sem evidências reais de temas históricos, sugerimos a necessidade de mistificar essas

narrativas. Assim sendo, defendemos que a produção de roteiros com a participação de docentes e discentes é fundamental para esse processo.

O mercado dos *games* tem um nicho gigantesco no mercado, inclusive superando outros setores da economia mundial. É possível constatar que quando esse produto - inspirados em eventos históricos - chega ao mercado ocorre a associação entre formação de opinião e alta lucratividade. Muitas destas narrativas revelam-se como uma caixa de ressonância amplificada das mitificações sobre o passado histórico americano - com destaque para a II Guerra Mundial - e das construções de memórias sobre o papel da Nação estadunidense. O passado é lido com os olhos do presente e os *games* exercem uma função de mestra da vida, como o orador e Cônsul Romano Marco Túlio Cícero (106 – 43 a.C.) defendia, que a história ensina aos homens do presente a agirem de forma melhor e com mais prudência.

Compreender as representações produzidas e difundidas por esses jogos é essencial para nosso modelo de roteiro de *gameplay*. O aporte teórico do linguista Roman Jakobson (1969) foi utilizado como caminho para nossa proposta. Em relação aos fatores e as funções do processo de comunicação, este teórico define dois pólos, o da recepção e o da emissão, que se situam entre a mensagem. Podemos apontar que o conteúdo destes jogos eletrônicos supõe uma troca que está circunscrita ao pólo da emissão e a mensagem, as cenas, quadros, depoimentos e estrutura dos jogos (JAKOBSON, 1969).

Com tais considerações apresentadas, propomos um modelo de produção de roteiros para *gameplay*/jogos eletrônicos. Com reflexões acerca dos elementos materiais e imateriais do passado, de tal maneira que nossos estudantes tenham acesso a materiais - *videogames* - que considerem suas linguagens no processo de elaboração de materiais didáticos e historiográficos.

Há nos *games* uma produção de sentido que é mostrada por meio de um padrão de exibição planejado e resultante de profundas pesquisas e, acreditamos que Todorov (2008) nos auxilia nesse processo. Tal método de análise de narrativa é organizado em cinco momentos (Estrutura da Sequência), vale lembrar que toda a trama apresentada a seguir foi produzida pelos estudantes que participaram da oficina:

- 1 – Situação inicial;
- 2 – Perturbação da situação inicial;
- 3 – Desequilíbrio ou crise;
- 4 – Intervenção na crise;
- 5 – Novo equilíbrio.

Os licenciandos bolsistas do PIRP produziram material para os estudantes das escolas C.E. Dr. Thiers Cardoso e Liceu de Humanidades de Campos dos Goytacazes, sob o título *Powstanie - O Levante de 1943*. Seguindo o modelo de Estrutura de Sequência da narrativa proposto por Todorov (1969) e apresentado na seção anterior, vejamos como os discentes desenvolveram o roteiro. Vejamos, então, a caracterização inicial deste produto elaborado pelos alunos em parceria com o professor⁴.

Quardo 1 – Estrutura geral do roteiro do game

Gênero	Ação, Simulação, Estratégia
Tipo	<i>puzzle/stealth</i> ⁵
Plataformas	PC
Biografias principais	Tsalig, 16 anos, e seu irmão Dawid, de 10 anos. Władysław, um homem de 44 anos, membro da ZOB.
Instituições principais	Resistência Polonesa: ŻOB (<i>Jewish Combat Organization</i>), ŻZW (<i>Jewish Military Union</i>); Forças Alemãs: Alemanha Nazista, <i>Waffen SS</i> , <i>Sicherheitsdienst</i> , <i>Ordnungspolizei</i> , <i>Gestapo</i> , <i>Wehrmacht</i> , <i>Sonderdienst</i> , Polícia do Gueto Judeu, Policial Azul.
Ambientes e eventos	Gueto de Varsóvia

Resumo executivo

Introdução: Este é um esboço de um enredo. A ideia é criar um jogo que retrate desde a ocupação nazista em Varsóvia, até o fim do “levante do gueto”, retratando os principais aspectos durante esse tempo.

Numa primeira parte, começando em outubro de 1939, o jogo retrataria a evolução das proibições impostas aos judeus, como a proibição de entrar em parques, transportes públicos e de outros lugares, até o estabelecimento do gueto, e a cassação de direitos civis e políticos em Varsóvia.

A outra parte do jogo seria dentro do gueto, e abordaria os seus principais aspectos; mostraria a luta constante pela vida, em busca de alimentos ou contando com a sorte como, por exemplo, sobrevivendo aos assassinatos e espancamentos genéricos cometidos pelos guardas.

Esta parte também mostraria pessoas mortas nas ruas e de mendigos, assim como também o movimento de pessoas e de gente trabalhando. Além disso, haveria fases em que o jogador passaria pelo “pequeno gueto”, uma parte privilegiada dentro do gueto, habitada por judeus ricos, incluindo restaurantes frequentados por estes. O jogo propõe mostrar também a grande extorsão dentro do gueto de oficiais nazistas aos judeus, subornando-os por melhores apartamentos ou comida.

Existiu também, na luta pela sobrevivência, uma cultura dentro do gueto, além do ambiente de terror, como teatro, escolas clandestinas, artes, dentre outras maneiras de resistência. Muitas pessoas dentro do gueto também buscavam documentos falsos, para não serem relacionadas com a nacionalidade polonesa ou alemã e buscarem a conquista da extradição para países como EUA ou Inglaterra. Judeus estrangeiros também eram um valor de troca por outros prisioneiros para a Alemanha nazista. Muitos judeus estrangeiros, ou não,

também foram deportados da Alemanha para os EUA, a partir de tratados ou negociações entre os Aliados e a Alemanha.

Não pensamos em colocar todos esses eventos por meio de fases para não sobrecarregar o jogo e o jogador de informações, tendo em vista que o excesso de informação pode levar a distorções ou mesmo desinformação, correndo o risco também de fugir da história principal do jogo. Mas achamos interessante colocar aqui para possíveis ideias, ou histórias secundárias, ou mesmo introduzidas dentro do jogo por meio de pensamentos ou falas, numa perspectiva parecida com *This War of Mine*⁶ (2014).

Sinteticamente, essa segunda parte retrataria as condições do gueto entre 1939-1942. Pensamos em criar um enredo mostrando essa constante luta pela sobrevivência, as condições horríveis do gueto, assim como o “outro lado”, como as atividades culturais dentro do gueto, ou simplesmente retratar atividades recreativas comuns, como Tsalig dançando ou fazendo alguma peça para Dawid, ou assistindo a um espetáculo entre amigos em alguma viela, crianças ou pessoas pintando muros, enfim, dentre outras atividades de entretenimento, assim como as já mencionadas escolas ou teatros clandestinos. Isso, segundo Leyson – um sobrevivente do holocausto e personagem fictício inserido no roteiro do *game* – era mais do que uma maneira de tentar se divertir, era também um símbolo de resistência, mostrando para os nazistas que, apesar de todas as circunstâncias, eles ainda poderiam resistir e sorrir um pouco. Isso também era, de acordo com Leyson, uma forma de se ocupar, já que a todo tempo só se pensava em duas coisas: “em comer” e “se manter vivo”.

A terceira parte, a parte final do gueto, retrataria os momentos finais, a partir da *Grossaktion*, que se deu a partir de julho de 1942. Essa parte retrataria as deportações vivenciadas pelos judeus, e o aumento da precarização dentro do gueto. Os subornos já não significam muita coisa, e as condições, já horríveis, pioraram. O jogo terminaria em um dos três finais apresentados no final deste enredo.

As fases e o enredo do jogo têm como principal objetivo retratar as condições e as angústias dos judeus que vivenciaram o gueto, como uma forma de se ensinar esta parte da história do Holocausto, tendo em vista que, ao longo de todo o jogo, seja por meios de pensamentos, falas, imagens, dentre outras possíveis formas de se contar/mostrar os fatos do gueto, havia essa preocupação do ensino/aprendizagem deste evento histórico.

Para a bibliografia do jogo, seriam usados diários de sobreviventes, como “O menino da lista de Schindler”, “O diário de Mary Berg”, e “O diário de Rywka”, assim como outros conforme uma breve pesquisa. Também seriam usados filmes, o mais emblemático “A lista de Schindler”, e documentários.

Enredo: o jogador controla Tsalig, um jovem de 16 anos que conseguiu permanecer no gueto junto com seu irmão Dawid de 10 anos. Os pais são deportados para o campo de Extermínio de Treblinka. Os dois órfãos passaram a morar com Władysław, um homem de 44 anos, antigo amigo da família, e que posteriormente entrou para a ZOB, organizada desde julho de 1942 para atividades furtivas dentro do gueto, como falsificação de documentos, e contrabando de armas, munições e principalmente comida e resistência armada.

Primeira missão: “*Grossaktion* de Varsóvia. 22 de julho de 1942”. Dia.

Parte 1: (Mesma cena: *cutscene* e jogável). Mostra oficiais da SS reunindo judeus para deportação. Em uma das filas organizadas, estão a mãe, Mirian, o pai, Wojek, Tsalig e Dawid. O jogador precisa caminhar com Tsalig, seguindo a fila. A parte termina quando o grupo chega na estação para embarque no trem.

Parte 2: Neste momento, o pai entrega a Tsalig o seu relógio de bolso, e, percebendo que não era um bom sinal a deportação, pede para pegar o irmão dele e fugir do local. O pai também pede para sempre proteger seu irmão e cuidar dele. Eles se despedem brevemente do pai e da mãe, e o pai consegue com as mãos forçar o arame farpado para que os dois consigam passar. Os dois conseguem passar pelo arame, que dá num estreito muro. O jogador passa a controlar Tsalig e, junto com Dawid, precisam seguir para um local no mapa. A parte termina quando eles conseguem chegar ao local.

Parte 3: (apenas *cutscenes*). Os dois se escondem atrás de um galpão de um edifício, entre umas vigas no teto dentro do galpão. Ali eles ficam por dois dias. Ao longo desses dois dias, Tsalig fica acordando e dormindo, assim como Dawid. A cada vez que abrem os olhos, ouvem barulhos de tiros, cachorros latindo, judeus gritando, guardas gritando.

Parte 4: (Dia) (*Cutscene*). Depois de dois dias, quando a situação parece se acalmar, Tsalig escolhe sair com Dawid, e procurar um abrigo. As ruas estão com um pouco de movimentação. As ruas também estão com cadáveres de pessoas que resistiram à deportação, ou simplesmente fuziladas aleatoriamente. O jogador começa a controlar Tsalig e precisa encontrar o lugar onde mora Wladyslaw, um antigo amigo da família. Depois de ir a alguns lugares determinados no mapa, encontra-o. A mulher e a filha dele haviam sido levadas. Wladyslaw estava trabalhando quando isso aconteceu. Seria também improvável que seu cartão de trabalho pudesse salvá-las, já que garantiria a salvação da deportação apenas para ele, e mesmo assim, ele também correria o risco de ser deportado, visto que muitos guardas também não estavam respeitando esses vistos. Tsalig também conta sobre a deportação dos pais, e como conseguiu fugir junto com Dawid. Os dois passam a morar com Wladyslaw.

Segunda missão: "Comida - 1 de agosto de 1942". Manhã

Parte 1: (História: A fome era algo comum dentro dos guetos, e milhares de pessoas morriam por dia de inanição. Esta fase tem como objetivo mostrar um pouco da rotina de sempre procurar algo comestível dentro dos guetos, muitas vezes procurando apenas por raspas de batatas, pedacinhos de pão, ou qualquer coisa comestível).

O jogador precisa procurar com Tsalig por pedaços de comida, vasculhando por ruas, vielas e becos. Ao longo dessa fase, mostrará pessoas caídas no chão, mendigos, mortos, e outras pessoas vasculhando em busca de comida. Verá também movimento de policiais judeus e outras pessoas andando ou indo para o trabalho.

O jogador também encontrará uma criança pintando em uma parte da parede um desenho, mostrando um pouco também da cultura e da resistência das pessoas que procuravam ocupar suas mentes dentro do gueto. A parte termina quando Tsalig encontra algumas lascas de batata e retorna para a casa para dividir com Dawid e Wladyslaw.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha da temática do roteiro ficou livre entre os licenciandos, foi dito aos bolsistas que escolhessem temas que fossem compostos por questões socialmente vivas e estivessem dentro do escopo conceitual do campo do Ensino de História. Com base na perspectiva da cultura digital, percebemos que na escolha do tema identificamos uma predominância, mesmo entre estudantes de História, de temáticas massivamente trabalhadas nos games e produções cinematográficas, demonstrando uma forte relação com debates do Estado-Nação estadunidense.

A mídia (console de *videogame*/EUA) influencia na mediação (conteúdo do roteiro) e mesmo diante da oportunidade de expor aspectos da cultura e história local e regional, ainda assim emergem culturas da grande mídia que se tornam centrais nas práticas de produção cultural. Mesmo com esse domínio cultural de uma temática estadunidense, foi respeitada a escolha dos licenciandos, mas abrimos o debate sobre as contribuições referentes à temática da tortura, das liberdades individuais e prisões sem julgamento. Após as produções de roteiros, tivemos uma roda de leitura e problematização, para a reflexão de como contribuir para a formação de professores, propusemos ir além de modelos importados e olhar para nossas trajetórias múltiplas na sociedade brasileira sob referenciais decoloniais, antifascistas, antirracistas, no combate ao machismo, ao elitismo e à homofobia.

Entendemos que a produção de roteiros foram ferramentas pedagógicas interessantes no ensino de história e desenvolvimento da consciência histórica no envolvimento de acadêmicos do Curso de História da UFF, pois foi no debate e reelaboração temática que desenvolvemos nossas ferramentas, no contato com estudantes no chão da escola. Desta forma, vale destacar que o saber acadêmico precisa ser construído em sala de aula, onde as experiências e debates com alunas e alunos são fundamentais para a inovação no campo do ensino de História. Como visto, este estudo compreende que a perspectiva da consciência histórica nos impõe outro ponto de vista sobre a nossa disciplina e sobre os usos das mídias e tecnologias na prática docente. Consideramos que a consciência histórica “é resultado de necessidades sociais e políticas na formação da identidade de novas gerações e, portanto, o seu problema não é somente de ordem cognitiva ou educacional, mas também sociológica e cultural” (CERRI, 2011, p. 17).

Enfim, ao abrir diálogo entre a pesquisa histórica, o ensino de História, os usos dos *games* e a produção de roteiros consideramos que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (TARDIF, 2014, p. 11). Não se trata aqui de usar as tecnologias e as mídias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno.

Como foi possível perceber, este artigo levantou as diversas possibilidades dos usos dos recursos da comunicação – elaboração de roteiros – na pesquisa histórica e no ensino de História. Defendemos que a formação de um novo ser

humano capaz de compreender plenamente esse novo mundo de comunicação e informação exige uma nova escola e um novo professor. Ressaltamos o desencontro entre a formação do docente – centrada na sua atuação em espaços presenciais formais de escolarização – e as necessidades de habilidades que os novos espaços profissionais demandam. Apesar da ampliação dos usos tecnológicos e midiáticos nos últimos vinte anos, defendemos que deve-se formar um novo profissional docente, que esteja presente e preparado para dimensionar, programar e orientar com habilidades a produção de ações educativas.

Ao propor estudos sobre os usos dos games e produção de roteiros no ensino de história, não podemos deixar de levantar algumas questões pertinentes: a desigualdade social o que leva a dificuldade de acessibilidade à Internet e aos equipamentos tecnológicos, entre eles os *videogames* e *softwares* para desenvolver jogos; a precariedade de suporte tecnológico encontrados em escolas públicas e privadas; a falta de domínio técnico por parte do professor, que precisa de mais investimentos, o que muitas vezes, leva a rejeição aos usos das Tecnologias Digitais no ensino, e, por fim, a defasagem no processo formação inicial do professor, assim como, a pouca oferta de cursos de formação continuada voltada para a apropriação das TDIC no dia a dia desses profissionais.

GAMEPLAY SCRIPTS AND HISTORY TEACHING: DIDACTIC EXPERIENCES TEACHING PRACTICE

ABSTRACT

This article will present the possibilities of dialogue between digital technologies and liberating/empowering pedagogical actions in History Teaching. We argue that the intersection between teachers - academic knowledge - and students - community - has the capacity to produce and/or open new paths for the teaching of History in Basic Education. We will see in this text how the elaboration of gameplay scripts/games opens didactic possibilities for the dialogue between History teaching and electronic games, and at the same time, offers other paths to work with the historical representations of students in Basic Education.

KEYWORDS: Teacher training. Digital culture. Game scripts

NOTAS

¹ Fundador da Educafro, ONG que já garantiu o acesso de mais de 60 mil negros no ensino superior, ele contou sua história e foi às lágrimas com a homenagem preparada pelo programa. Inconformado com a Ditadura e desigualdade, o religioso decidiu que atuaria para melhorar o mundo, e ingressou no seminário.

² David Buckingham (2010) nos faz lembrar que Seymour Papert – um dos gurus americanos da tecnologia – afirmava que os computadores teriam a capacidade de transformar a educação e, mais, a informática tornaria a própria educação algo redundante. O autor nos lembra, também, que Steve Jobs – fundador da Apple Computers – e Bill Gates – fundador da Microsoft – eram contumazes defensores do potencial revolucionário dos computadores nos espaços escolares

³ Essa nova temporalidade é marcada pela revolução da tecnologia da informação, a reestruturação do capitalismo, a formação de uma sociedade em rede e a globalização.

⁴ Gostaríamos de deixar nossas mais sinceras gratidões às colegas professoras de História Carolina Muniz Soares Rangel Pereira – do Colégio Estadual Dr. Thiers Cardoso Campos dos Goytacazes – e Cláudia Márcia Genásio de Souza – do Liceu de Humanidades de Campos, uma vez que, na função de bolsistas preceptoras, essas profissionais exerceram grande contribuição junto ao nosso projeto, o qual foi realizado em meio a uma das piores pandemias da história da humanidade. Em um segundo momento, mas não menos importante, deixaremos nosso reconhecimento aos diversos alunos graduandos – bolsistas e voluntários – do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense de Campos de Goytacases. Entendemos que a participação de discentes bolsistas e/ou voluntários foram e são fundamentais para o encaminhamento das produções acadêmicas, inclusive a produção que será exposta neste artigo.

⁵ Nesse tipo de jogo, o *gamer* deve montar elementos que faltam em um cenário, e com furtividade fugir das vistas e fogos dos inimigos.

⁶ Esse *game* criado e desenvolvido pelo *11 bit studios* em 2014. Desenvolvido para várias plataformas, entre eles, *Android*, *Microsoft Windows*, *PlayStation 5*, *Xbox Series X e Series S*, *Linux* e *Mac OS*, este *game* colocam o jogador em meio a situações de sobrevivência em cenários de guerra, mais precisamente apresenta uma *playgame* em que coloca os jogadores no cerco de Sarajevo.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: Contextos, histórias e interrogações. In. FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2010.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. Educação e realidade, v. 35, n. 03, p. 37-58, 2010.

CAPELATO, Maria Helena Rolim e DUTRA, Eliana. Representação política. O reconhecimento de um conceito na historiografia brasileira.

CASTELLS, Manuel. Fim de Milênio – A Era da Informação. 3º Volume. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERRI, Luís Fernando. Ensino de História e consciência histórica. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COSCARELLI, Carla Viana. Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs.). Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papyrus, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

JAKOBSON, Roman. Linguística e Comunicação. Editora Cultrix e Universidade de São Paulo, São Paulo, 1969.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e as alterações no espaço e tempos de ensinar e aprender. Da escola presencial à escola virtual. As tecnologias e as mudanças necessárias as instituições de ensino e no trabalho docente. In: KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial a distância. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 29-68

_____. Tecnologias, vida contemporânea e organização temporal. Organização temporal na educação escolar. Tempos tecnológicos e uma nova cultura de ensino e aprendizagem. In: KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e tempo docente. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 41-68

SANTOS, Christiano Britto Monteiro. Medal of Honor e a construção da memória da Segunda Guerra Mundial. Dissertação, Mestrado em História. Rio de Janeiro/Niterói. Universidade Federal Fluminense, 2009.

SETTON, Maria da Graça. Mídia e Educação. São Paulo: Contexto, 2020.

TZVETAN, TODOROV. Poétique de la prose. Paris, Le Seuil, 1971.

TODOROV, Tzvetan. La littérature en péril. Estudios humanísticos. Filología, n. 30, p. 415-417, 2008.

Recebido: 02/02/2023

Aprovado: 11/10/2023

DOI: 10.3895/rts.v19n58.16374

Como citar:

SEABRA, G. L.; MONTEIRO, C. B.; SILVA, F. J. da. Roteiros de gameplay e ensino de história: experiências didáticas prática docente. *Tecnol. Soc.*, Curitiba, v. 19, n. 58, p. 394-410, out./dez., 2023. Disponível em:

<https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/16374>

Acesso em: XXX.

Correspondência:

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

