



DOI: 10.12957/transversos.2023.73015

**EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS, VIDEOGAME E DOCÊNCIA: ROTEIROS DE  
GAMEPLAY NO ENSINO DE HISTÓRIA**  
**DIDACTIC EXPERIENCES, VIDEOGAMES AND TEACHING: GAMEPLAY  
SCRIPTS IN HISTORY TEACHING**

**Christiano Britto Monteiro**

Universidade Federal Fluminense

[christianomonteiro@id.uff.br](mailto:christianomonteiro@id.uff.br)

**George Leonardo Seabra Coelho**

Universidade Federal do Tocantins

[george.coelho@hotmail.com](mailto:george.coelho@hotmail.com)

**Resumo:**

Este artigo tem o objetivo de apresentar as possibilidades de diálogo entre as tecnologias digitais e as ações pedagógicas libertadoras/empoderadoras no Ensino de História. Ao reconhecer que a tecnologia digital está intrinsecamente associada à escola, não podemos minimizar o papel orientador do docente e o papel pró-ativo dos estudantes no processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, defendemos que a intersecção entre 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. 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 e os games, e ao mesmo tempo, oferecer diferentes caminhos para trabalhar as representações históricas.

**Palavras-Chave:** Formação de professores; Cultura digital; Roteiros de games; Ensino de História.

**Abstract**

This article aims to present the possibilities of dialogue between digital technologies and liberating/empowering pedagogical actions in History Teaching. By recognizing that digital technology is intrinsically associated with school, we cannot minimize the guiding role of the teacher and the proactive role of the students in the teaching-learning process. Thus, we argue that the intersection between teacher and student has the capacity to produce and/or open new paths for the future of the school as an institution, and particularly for the teaching of history. Finally, we will see - throughout this text - how the elaboration of an electronic game script can be a didactic possibility that enables the dialogue between history teaching and games, and at the same time, offer different paths to work the historical representations.

**Keywords:** Teacher education; Digital culture; Game scripts; History teaching.

## 1. Introdução

No que concerne aos usos e apropriações das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos processos educativos, entendemos que o campo da didática da História deve se abrir às novas possibilidades abertas pela Cultura Digital. Baseado nessa premissa, este artigo apresenta um modelo de produção de roteiro para jogos eletrônicos desenvolvido pelo Prof. Dr. Christiano Britto Monteiro dos Santos (UFF-Campos)<sup>1</sup>. Consideramos que a proposta pedagógica elaborada pelo pesquisador fluminense pode ser utilizada no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos de História, uma vez que ela tem – como fundamento didático – a oportunidade de estimular diferentes representações simbólicas e históricas sobre as experiências humanas no tempo.

Antes de desenvolvermos nossa proposta, entendemos que é primordial lançarmos algumas indagações: Como buscar uma efetiva organização democrática da gestão de sala de aula e, ao mesmo tempo, contribuir para a consolidação da cidadania digital? Ou ainda: Como usar o espaço da escola para formar cidadãos que sejam plenos diante dessas máquinas digitais colocadas com profunda intensidade em nossos cotidianos? E mais: Qual a solução para essa efetiva disparidade entre relação de uso das tecnologias para consumir e tecnologias para o exercício da cidadania?

Vemos soluções para esses questionamentos elaboradas por alguns autores, entre eles, Nestor Garcia Canclini (2010). Este autor alerta para a armadilha presente no processo de globalização subsidiada pelas TDIC, a qual é armada pela tensão entre global e local, onde o global se apresenta como substituto do local. Conjuntamente às tensões entre o local e o global – que interferem sistematicamente no campo do ensino de História – é fundamental reconhecer os diversos desafios para Ensino de História em consonância com a aplicação TDIC, 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.

Reconhecemos que um dos maiores desafios para as escolas – no sentido de promoção da cidadania com uso das TDIC – está em não ceder às duras investidas das Big Techs Corporations, que apostam sistematicamente no fim da escola. David Buckingham (2010) nos faz lembrar que Seymour

---

<sup>1</sup> Em 2003, na UFPB, em João Pessoa, foi apresentado texto acadêmico sobre videogames no XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa, sob o título II Guerra Mundial, a construção da memória através dos jogos eletrônicos. Esse foi o primeiro texto sobre História e videogames apresentado no Brasil e vale evidenciar que saiu das aguçadas mentes de alunos do PVNC - Pré-vestibular para Negros e Carentes da Educafro, sob liderança do Frei David.

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.

Simultaneamente a problemática das Big Techs, a qual deve ser levada em consideração, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proposta pelo governo brasileiro tem um ponto de vista um tanto otimista. Este documento entende que a escola deve contribuir para a capacitação de estudantes no sentido de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018).

Sobre as orientações deste documento não devemos esquecer que elas dependem de diversos fatores, entre eles, os locais sociais que irão definir quais abordagens são realmente críticas, significativas e/ou éticas. Ressaltando as problemáticas que circundam a tentativa de aproximação das TDIC com o ensino de História, nosso intuito é apresentar as experiências desenvolvidas através da elaboração de roteiros de gameplay/jogos de videogames. Ao abordamos os usos das estruturas midiáticas – especialmente aos videogames – no campo do ensino-aprendizagem, não podemos deixar de fazer referência aos estudos da professora Lynn Alves, que analisou os potenciais didático-pedagógicos dos games e contribuiu para a aplicação de referenciais de História local da Bahia<sup>2</sup>.

Com base nestes apontamentos iniciais, propomos o diálogo entre as propostas tecnológicas digitais que somente tem valores por meio de ações pedagógicas libertadoras/empoderadoras<sup>3</sup> que incluam os setores populares num modelo de educação crítica da sua realidade e desenvolvedora da cidadania. Ao reconhecer que a tecnologia digital está

---

<sup>2</sup> Professora da UFBA, que coordenou projetos em jogos digitais como *Búzios: ecos da liberdade* (FAPESB) *Guardiões da floresta* (CNPq), que tiveram como objetivo a análise dos aspectos, durante o Beta Test e conhecer os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais presentes nos jogos

<sup>3</sup> Nesse caso, com uma relação com áreas da produção capitalista temos um paradoxo, no qual os equipamentos resultantes da Terceira Revolução Industrial da década de 1970 (personal computer, web, smartphones, etc.) são elementos de opressão, pois geram desempregos e definem os indivíduos apenas como consumidores, mas podem ser operados como recursos de libertação, como a liberdade de imprensa, open source, acesso gratuito à wikipedia, dentre outros. Portanto, não basta os jovens entenderem que estão numa relação dialética com o opressor, mas superar – por meio de uma práxis libertadora – o estado de dominados e se assumam como sujeito da história (FREIRE, 2013). Assim sendo, defendemos uma postura educadora frente aos games através de elaboração de narrativas empoderadoras das diversas identidades de grupos minoritários que precisam e devem anunciar ao mundo seus percursos sociais.

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 e os jogos eletrônicos e oferece diferentes caminhos para trabalhar com as representações históricas elaboradas pelos estudantes da Educação Básica.

## **2. TDIC, Cultura Digital, Games e Educação Histórica**

As TDIC podem ser encontradas em diversos lugares e, segundo Vani Kenski (2003) elas já fazem parte da vida de grande parte da população, pois as atividades cotidianas mais comuns podem ser realizadas graças a elas. O crescimento exponencial das mídias, do audiovisual e da web, segundo Monica Fantin e Pier Cesare Rivoltella (2010), possibilitou a ampliação do universo da comunicação, da informação e da midiatização, de modo que a “mercantilização da cultura também pode significar uma parcial culturalização das mercadorias” (FANTIN & RIVOLTELLA, 2010: p. 118). Ressaltamos que o processo de culturalização das mercadorias digitais produziu novos códigos, linguagens e estratégias de comunicação.

Essa cultura digital é, também, uma cultura da intermedialidade e da portabilidade, pois é possível fazer muitas coisas ao mesmo tempo: conectar-se, comunicar-se, editar textos e imagens (FANTIN & RIVOLTELLA, 2010). Sendo assim,

a cultura digital é uma cultura em que a mídia Pessoal, *personal media*, é a protagonista. Os celulares e as redes sociais, *social network*, ao lado de outras tecnologias, permitem que o leitor se torne cada vez mais autônomo, e, graças a essa cultura, cada leitor pode se tornar também um autor (FANTIN & RIVOLTELLA, 2012: p. 120).

Nessa nova “cultura-mundo”, as mídias digitais se tornam mais que instrumentos na relação com o mundo, mas se configuram como formas de cultura que vem se consolidando como novas percepções marcadas pela interdependências e interconexões (FANTIN & RIVOLTELLA, 2012). Pensando desta forma, a cultura digital participa de nossa prática sociocultural na produção e socialização de conhecimentos e, concomitantemente na construção de significados de nossa inteligibilidade do mundo (FANTIN & RIVOLTELLA, 2012).

É nessa cultura digital que grande parte das crianças, jovens e alunos estão imersos.

Nessa linha de pensamento, Kenski (2013) destaca o desencontro entre a formação do docente e os novos espaços e produção do conhecimento. Para a autora, o momento atual requer que se prepare

um novo profissional docente – conhecedor profundo das inter-relações pedagógicas, psicológicas, políticas e tecnológicas nas atividades de ensino e aprendizagem – esteja presente para dimensionar, programar e orientar com habilidades a produção de ações educativas que vá ao encontro das necessidades de formação continuada das pessoas em diferenciados caminhos (KENSKI, 2013: p. 9-10).

Em relação a ampliação dos recursos tecnológicos no campo educacional, Fantin e Rivoltella (2010) e Maria Luiza Belloni (2010) fazem as seguintes perguntas: Quais as mudanças que a cultura digital tem colocado para a escola? Como os professores usam as mídias e as tecnologias em sua vida pessoal e profissional? Quais os consumos culturais dos professores e o que fazem em seu tempo livre? Por que é tão difícil provocar mudanças na educação, especialmente na formação de professores? A partir dessa constatação, podemos fazer um novo questionamento: quais são os conteúdos, as formas e as possibilidades da formação de professores?” (FANTIN & RIVOLTELLA, 2012: p. 120).

Como caminho para buscar respostas para esses questionamentos, lançaremos mão dos apontamentos de Fantin e Rivoltella (2012), para a autora:

Pensar essa realidade nos leva a refletir sobre as possibilidades de educar para a cidadania digital por meio de uma abordagem crítica da mídia-educação, integrada a uma abordagem culturalista (*media-culture*), que, além de educar *para, sobre, com e através* das mídias [...] reconhece a mídia como forma de cultura em relação estrutural à dimensão política (FANTIN & RIVOLTELLA, 2010: p. 132).

A partir deste ponto de vista, defendemos que esse artigo pode contribuir com a formação de professores, pois propomos construir novas representações da tecnologia digital como cultura e espaço de colaboração. Defendemos, ainda, que as experiências dos estudantes com os usos dos jogos eletrônicos/games como forma de lazer devem e podem ser apropriados no processo de elaboração de *gameplay*, proporcionando novas práticas para o caminho da Educação Histórica.

Fantin e Rivoltella (2010) destacam que é frequente ouvirmos que os professores não sabem usar o computador, que eles não aproveitam as potencialidades que as tecnologias oferecem e, que isso os deixaria cada vez mais “atrasados” em relação aos seus alunos. Por outro lado, ouve-se dizer que os estudantes estariam alguns passos à frente, usando os meios digitais com grande habilidade. Para solucionar esse impasse, ressaltamos a necessidade da formação de professores com políticas de valorização e financiamento de melhores condições de trabalho e

remunerações.

Maria da Graça Setton (2020) também aponta para a necessidade de discutir as relações entre Mídia e Educação na formação de professores. Para que a formação de professores seja pautada nestas relações, 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).

No que concerne a popularização de equipamentos tecnológicos e novas linguagens midiáticas, Carla Viana Coscarelli (2016) ressalta que as tecnologias digitais – entre elas os games – precisam ser estudadas e compreendidas de forma crítica. Em outras palavras, os “mais diversos contextos escolares precisam discutir e se apropriar dessas tecnologias para que os alunos também incorporem em suas vidas as inúmeras possibilidades oferecidas por equipamentos [...] e aplicativos” (COSCARELLI, 2016: p. 11). Para Belloni (2010: p. 35), torna-se necessário

provocar a reflexão sobre a importância de integrar essas máquinas maravilhosas à escola em todos os seus níveis numa perspectiva de mídia-educação e partilhar a convicção de que, neste início de século, a mídia-educação faz parte do conjunto de competências a que as crianças e os adolescentes têm direito, sendo indispensável, como o letramento, à formação do cidadão.

Para que se estabeleça esses usos, a autora aponta dois caminhos: o uso pedagógico das mídias (ferramenta pedagógica) e a educação para as mídias (apropriação crítica). De todo modo, deve-se pautar-se 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). De acordo com Belloni (2010: p. 62), da interação entre as “crianças e as interfaces digitais surgem novas formas de perceber e apreender as informações visuais, sonoras, semânticas, de interpretá-las”, e mais, “classificá-las e utilizá-las em outras situações, ou seja, novos modos de aprender”.

No que concerne especificamente aos professores de História, Selva G. Fonseca (2009: p. 192) entende que as redes digitais se apresentam como um importante meio de comunicação e fonte de informação, onde os sujeitos entram em contato com “uma multiplicidade de registros de experiências históricas das diferentes sociedades do planeta”. A autora afirma, ainda, que elas requerem do “professor alguns cuidados, para que as informações ali obtidas não sejam tomadas

como verdades absolutas sobre determinado tema” (FONSECA, 2009: p. 192). Marcos Silva e Fonseca (2010: p. 111) ressaltam que:

As redes de comunicação colocam professores e alunos em contato permanente com catálogos de museus, arquivos e bibliotecas, bem como textos e imagens pertencentes a esses acervos e sites que oferecem informações e análises de diferentes tópicos daquela área do saber (SILVA & FONSECA, 2010: p. 111).

Apesar das incríveis possibilidades, os autores consideram que o “pior risco oferecido pela informática para o ensino é a tola sensação de que os sujeitos e instrumentos clássicos da aprendizagem caíram em desuso” (SILVA & FONSECA, 2010: p. 115). Por essa razão, o “entusiasmo por essas conquistas técnicas deve estar mesclado a algumas cautelas, para evitar que se transformar num deslumbramento com a aparelhagem, destituído de pensamento sobre os instrumentos e as conclusões a que eles nos dão acesso” (SILVA & FONSECA, 2010: p. 111). Sendo assim, alertamos que “o computador é um instrumento de trabalho, que o trabalho de pensamento continua a cargo dos seres humanos” (SILVA & FONSECA, 2010: p. 115).

Ainda sobre as relações entre os usos das tecnologias digitais e o ensino de história, Circe Bittencourt (2009) defende que “os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à cultura das mídias” (BITTENCOURT, 2009: p. 107). Para a autora, as novas tecnologias “estão revolucionando [...] as formas de conhecimento escolar, por sua capacidade e poder de estabelecer comunicações mais pessoais e interativas”, e por isso “geram sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo” (BITTENCOURT, 2009: p. 108). Apesar do entusiasmo, a autora ressalta a necessidade de tutela quanto às mídias e tecnologias digitais articuladas ao ensino, pois “tais suportes merecem atenção redobrada e métodos rigorosos que formem práticas de uso não alienado” (BITTENCOURT, 2009: p. 110).

E é nesta problemática que podemos inserir o debate entre as TIDC, as Culturas Digitais, os games e a educação histórica, assim como, as discussões que tratam da consciência histórica. No que concerne ao conhecimento histórico, Luis Fernando Cerri (2011) aponta que é o passado que constitui o presente e, esta relação, está diretamente ligada ao tema da consciência histórica. Nesse sentido, podemos compartilhar com as proposições do autor sobre as problemáticas sobre usos que são feitos da história, não somente para significar o tempo vivido coletivamente e vincular projetos contemporâneos de sociedade, cultura e política, mas os difundidos pelos meios de comunicação em massa, inclusive pelos videogames.

Para este autor, “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, torna-se fundamental questionar até que ponto os saberes sobre o tempo adquiridos antes, durante e apesar da escolarização afetam o aprendizado, suas características e sua qualidade? A partir desse questionamento, Cerri (2011) entende que o problema do ensino de História não é somente de ordem cognitiva ou educacional, mas também sociológica e cultural.

No que concerne aos usos e apropriações das TIDC na docência, defendemos que os professores entendam o universo ao qual o jovem está inserido para encontrar utilidades didáticas para esses recursos eletrônicos. Em relação à apropriação da História pelas TIDC, as contribuições de Cerri (2011) são pertinentes. O autor entende que existe a mobilização de um complexo 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. Frente a oferta e distribuição de conhecimento histórico, surgem novos problemas para a reflexão didática da história, visto que, 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, mas mais do que isso, 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. E, por essa razão, “o conceito de consciência histórica ajuda a perceber a presença de muitos outros saberes históricos” (CERRI, 2011: p. 51). 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 deve ser entendida como um processo que não pode ser encarado apenas na prática dentro da sala de aula, mas em todos 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 apregoam.

Como dito, nosso objetivo neste artigo é demonstrar as experiências da residência pedagógica na produção de roteiros de jogos eletrônicos com os jovens. Vale destacar, que tais relações se deram remotamente, no segundo semestre de 2020, por conta da Pandemia da Covid-19 que nos atingiu. Originalmente haveria uma série de atividades programadas presencialmente nas escolas C.E. Dr. Thiers Cardoso e Liceu de Humanidades de Campos dos Goytacazes sob a orientação das professoras preceptoras 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 já sabida exclusão digital, principalmente os da Educação Básica, que, frequentemente, não possuíam computadores e assistiam às aulas em celulares em redes de 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 estudantes dos dois níveis de educação, mas dadas as limitações, concentramos a produção entre universitários para – posterior – apresentação aos discentes das escolas.

Apesar das possibilidades, sabemos das dificuldades consideráveis referentes aos usos das tecnologias digitais por grande parte das pessoas. No entanto, não podemos menosprezar seus impactos no cotidiano e, por isso, as TDIC precisam ser estudadas e compreendidas. Defendemos que os mais diversos contextos escolares precisam discutir e se apropriar dessas tecnologias para que os jovens também incorporem em suas vidas as inúmeras possibilidades oferecidas por equipamentos e aplicativos. Vejamos, então, no próximo tópico como entendemos a produção de roteiros para gameplay proposta por nós.

### **3. Relato da experiência e produção de roteiro para gameplay**

A origem desse projeto remete aos anos de 1999, em uma turma do Pré-Vestibular para negros e carentes oferecido pelo Educafro<sup>4</sup> sob a regência do professor Christiano Britto

---

<sup>4</sup> O objetivo geral da EDUCAFRO é reunir pessoas voluntárias, solidárias e beneficiárias desta causa, que lutam pela inclusão de negros, em especial, e pobres em geral, nas universidades públicas, prioritariamente, ou em uma universidade particular com bolsa de estudos, com a finalidade de possibilitar empoderamento e mobilidade social para população pobre e afro-brasileira. In: [https://www.educafro.org.br/bkp\\_site/conheca-educafro/](https://www.educafro.org.br/bkp_site/conheca-educafro/)

Monteiro dos Santos<sup>5</sup>. Este projeto havia sido liderado pelo Frei David 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. Ali, aos sábados e domingos, estávamos envolvidos com essa demanda e ao pensar que estava indo ensinar, na verdade, aprendemos, pois a temática exposta neste estudo – videogame e ensino de História – começou a partir de dicas de alunos e alunas aficionados em jogos eletrônicos.

A partir deste relato, entendemos 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 reelaborações com reflexões combinadas com conceitos acadêmicos. Os resultados dessas experiências abriram um horizonte de expectativas para pensarmos as relações entre videogame e saber histórico, o qual possibilitou a elaboração de roteiros para jogos eletrônicos criados pelos próprios estudantes.

Vale destacar que o perfil desses adolescentes 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 de tais 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.

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 Informação”. Essa nova temporalidade, segundo o autor, é marcada pela revolução da tecnologia da informação, a reestruturação do capitalismo, a sociedade em rede e a globalização. A popularização dos computadores domésticos representou a base para a

---

<sup>5</sup> Christiano Britto Monteiro dos Santos (UFF-Campos) havia iniciado sua docência como docente no município de Nilópolis, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, lugar em que o projeto Educafro havia estabelecido seu plano-piloto.

incorporação das tecnologias digitais capazes de garantir 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 americanos, detectamos características da mitificação nacional americana. 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.

Desenvolvendo um apanhado sobre as principais referências teóricas que se relacionam com as temáticas de estudos de comunicação de massa e cultura política e política internacional pautadas nos valores ocidentais, torna-se importante apresentar algumas das referências bibliográficas com as quais dialogamos.

O conceito de cultura da mídia, de Douglas Kellner (2001) contribui com a análise para entender os comportamentos, medos e anseios da sociedade contemporânea, sob um método chamado por ele de diagnóstico crítico. A análise que Kellner (2001) identificou que a indústria cinematográfica assimilou – por meio de filmes como Rambo e Top Gun – à temática da guerra durante a Era Reagan (1981-1989). O autor destaca que 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 temas recorrentes nestas produções cinematográficas e desempenham o papel também de atribuir desejos a signos militares cuja função é matar (KELLNER, 2001).

No momento em que os games incorporam essas temáticas e constroem abordagens sem evidências reais de temas históricos, entendemos a necessidade de desenvolver desconstrução dessas mistificações por meio de uma abordagem que use elementos do conhecimento histórico,

especialmente por meio da ludicidade. A produção de roteiros com a participação de professores de diversas áreas é fundamental para esse processo.

A filósofa Sissela Bok (2001), em audiência pública da UNESCO, dá destaque na relação entre violência e a utilização dos jogos de guerra<sup>6</sup>. Segundo a autora, a violência pública se torna parte da formação das crianças (BOK, 1999). Os estudos da filósofa são importantes no sentido de indicar a atenção dada aos jogos. Entretanto, nosso olhar é norteado pela historicidade e o que mais nos chama atenção é a identificação de jovens com personagens como Rambo<sup>7</sup>, onde há uma identificação na escala de 93% com essa identificação.

A economia dos games tem um nicho gigantesco no mercado, inclusive superando outros setores da economia mundial. É possível constatar que quando uma ideia é lançada neste mercado ocorre uma associação entre formação de opinião e alta lucratividade, particularmente os games que são produzidos por meio da apropriação de eventos históricos. 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 contidas nestes artefatos culturais virtuais. 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.

Michael Pollak (1989) nos diz que a memória é um fenômeno individual, todavia submetido à construções coletivas. Sendo composta por pontos variáveis e pontos invariáveis, tomando solidez por meio dessas construções coletivas. A memória é constituída por elementos vividos pessoalmente (conhecidos diretamente) e aqueles vividos por tabela (conhecidos indiretamente). Identificamos, então, que os jogos eletrônicos inspirados em eventos históricos podem ser concebidos como um artefato cultural que contribui para a produção de uma vivência indireta, nos termos de Pollak, dos processos históricos da jogabilidade (POLLAK, 1989).

Compreender as representações produzidas e difundidas por esses jogos é essencial para

---

<sup>6</sup> Discordamos da visão de que jovens se tornem violentos com uso de games, mas percebemos identificações de viés conservador em alguns nichos de consumo deste produto cultural. Para nós, a violência na identidade de jovens é derivada de diversas variáveis no campo da psicologia e assistência social como: abandono e/ou abuso na infância, ausência de cuidados no desenvolvimento da infância, lares marcados pelas agressões à mãe, etc.

<sup>7</sup> Rambo é um personagem do cinema marcado pela identidade de um militar perturbado, veterano da Guerra do Vietnã, que passa a andar à margem da sociedade, rejeitando e desestabilizando as instituições e sua postura como aquele que nega o sistema, sua ação é de ruptura, não é integradora.

nosso modelo de roteiro de gameplay. O aporte teórico do linguista Roman Jakobson (1969) é 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 gamificado 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).

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 aquela Nação, assim como, as memórias que conectam o presente com seu passado possibilitam a produção de imagens. Tais elementos narrativos da Nação, como são contadas e recontadas 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).

Com tais considerações 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.

Os modelos de fichas para roteiros apresentados nas oficinas apresentam relações com elementos que permitem a catalogação de ambientação dos roteiros de jogos históricos com

acontecimentos históricos, observando a ligação entre os conhecimentos históricos e a temática escolhida pelo grupo. Tais fichas permitem registros de mediações de elementos desses jogos na construção de uma narrativa que se contraponha à memória mítica nacional tradicionalmente exposta em jogos do mercado. Ao longo das oficinas, elaboramos um conjunto de ferramentas teórico-metodológicas para a construção de roteiros para gameplay/jogos eletrônicos que dialoguem com fontes históricas, que leve em conta a natureza este tipo de fonte, incorporando elementos como análise de sua estrutura narrativa, jogabilidade, confecção gráfica e escala de consumo.

Inicialmente, iríamos diretamente ao acervo e reserva técnica do fazer levantamento do acervo do Museu Histórico Nacional (MHN), com o qual desenvolvemos parceria, todavia ficamos com materiais digitais deste e outros museus que podemos encontrar digitalizados. Recorremos também a materiais de livros didáticos que possuam relação com as temáticas escolhidas, buscamos a problematização e utilização desse acervo em roteiros de histórias jogáveis e 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 (1970), vejamos: 1. Situação inicial; 2. Perturbação da situação inicial; 3. Desequilíbrio ou crise; 4. Intervenção na crise; 5. Novo equilíbrio. Essa estrutura auxiliou na identificação de elementos constituintes dos jogos que são consensualmente do campo da história, pois todos os jogos das franquias analisadas - que nos serviram de referência para o desenvolvimento do modelo de produção de roteiro - foram divididos claramente e de forma

objetiva em: 1. Eventos (expostos no jogo); 2. Biografias (personagens e citações); 3. Instituições (ligadas aos personagens e eventos); 4. Cronologia (contexto do evento em maior ou menor escala); 5. Narrativas (que conectam personagens e instituições); 6. Conceitos: analíticos e/ou nativos (termos usados no decorrer dos acontecimentos do jogo).

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.

#### **4. Roteiro elaborado pelos bolsistas da Residência Pedagógica: da Guerra no Afeganistão à Base Militar de Guantánamo**

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 *Escape*. 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 professor<sup>8</sup>.

Tabela 1 - Estrutura geral do roteiro do game<sup>9</sup>

<b>Gênero</b>	Side scrolling, point and click <sup>10</sup>
<b>Tipo</b>	Suspense/Thriller
<b>Plataformas<sup>11</sup></b>	PC/Android/IOS
<b>Biografias principais</b>	Ramin, Azad Hadi
<b>Instituições principais</b>	Al-Qaeda, Exército americano, Aliança do norte.

---

<sup>8</sup> 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 Goytacazes. 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.

<sup>9</sup> Esse é um dos roteiros feitos na atividade de oficinas de roteiro da Residência Pedagógica. Ao final da revisão, caso seja aceito colocaremos os nomes dos bolsistas.

<sup>10</sup> O personagem se move para esquerda ou para a direita, caminhando ou com saltos, são aplicados recursos de perspectiva para simular profundidade.

<sup>11</sup> Nas plataformas são “rodados os jogos” podendo ser PC, Xbox, celular, etc.

Ambientes e eventos	Guerra do Afeganistão e Guantánamo
---------------------	---------------------------------------

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 (1969) 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.

Na “Situação Inicial” temos um padrão de cotidiano que apresenta os personagens Ramin, Azad e Hadi de origem iraniana que conseguiram oportunidade de emprego na Inglaterra. Depois de trabalharem alguns anos no país, eles decidem conhecer um pouco mais sobre a região de origem em uma viagem de aventuras e novas experiências. Os personagens principais viajam pela Ásia Meridional e chegam ao seu destino final: Cabul, capital do Afeganistão. Os viajantes/aventureiros não possuíam muitas informações sobre os confrontos nesse território, pois estavam preocupados em fazer uma viagem mais naturalista. Ao chegarem a seu destino final, se deparam com um cenário caótico de guerra e acabam em uma situação delicada tentando sair do país.

A segunda parte do roteiro intitula-se “Perturbação da situação inicial”, a qual se configura como um evento que interfere no cotidiano daquela sociedade. Após a apresentação da primeira parte, vemos o desenrolar das ações. Nela, os Estados Unidos começam as invasões ao Afeganistão após os ataques de 11 de setembro de 2001, com o apoio de aliados próximos, esse conflito foi conhecido como guerra dos Estados Unidos no Afeganistão. O objetivo que desencadeou essa série de processos era derrubar e desorganizar a Al-Qaeda, tomando sua base segura de operações no Afeganistão e remover o Talibã do poder. Cabul havia sido dominada brutalmente pelo Talibã, em 1996, no ano seguinte o governo Talibã de Cabul recusou um pedido dos EUA para expulsar Bin Laden. Em 1997, após sofrer um atentado, Bin Laden mudou-se para Kandahar, a praça forte dos Talibãs.

Após o ataque da Al-Qaeda em solo americano em 2001, as forças estadunidenses iniciam os conflitos contra o Talibã, o que gerou uma desestabilização regional e afetou drasticamente toda a população do Afeganistão e dos países vizinhos. A chegada dos personagens a Cabul, no início de todo esse conflito, marca o momento de perturbação inicial da trama. Os personagens procuram uma saída do país diante da situação, porém, são interceptados pela Aliança do Norte <sup>12</sup>. Na ocasião são entregues aos americanos em uma suposta acusação de terrorismo e ligação aos grupos Talibã e Al-Qaeda.

A terceira parte da nossa proposta de roteiro é o “Desequilíbrio ou crise”, onde se caracteriza pela colocação do problema que atingiu o grupo social trabalhado no roteiro. Vemos aqui a extraordinária criatividade ao propor situações em que os personagens fictícios se deparam, vejamos.

Ao serem acusados injustamente e enviados para a prisão de Guantánamo, em 2002, os personagens vivem momentos difíceis e tramam sua escapatória de uma das prisões mais severas do mundo. O Campo de Detenção da Baía de Guantánamo é uma prisão militar estadunidense, parte integrante da Base Naval da Baía de Guantánamo. Em 2001, Guantánamo se transformou em um Centro de Detenção de acusados de envolvimento com terrorismo.

Na penúltima parte do roteiro intitulado “Intervenção na crise”, sugerimos que os discentes elaborassem ações no game que contribuam para cessar a crise. Os estudantes criaram uma situação em que os personagens precisam se concentrar em seus objetivos com base em suas habilidades para obterem sua liberdade dessa tortuosa situação. Cada um possui um papel fundamental dentro do plano de fuga e eles precisam se submeter a situações adversas, estando entre a vida e a morte para concluir o plano.

Por fim vemos a última parte do roteiro proposto por nós: “Novo equilíbrio”. Nessa seção encontramos o desfecho da narrativa/gameplay, na qual após alcançarem seus objetivos dentre os capítulos do jogo, os personagens concluem o plano de fuga com sucesso. O desfecho da trama desenvolvida no roteiro é a fuga da prisão e a possibilidade de denunciar as injustiças cometidas a eles, provar sua inocência e tentar retornar a suas vidas habituais. Este jogo tem seu roteiro baseado em uma história real relatada no documentário britânico do ano de 2016, chamado *The Road to Guantanamo*.

Backstory: A história de fundo se passa durante a invasão americana e como gerou a

---

<sup>12</sup> Um grupo armado adversário dos talibãs que operava junto às forças americanas.

Guerra do Afeganistão e afetou aquela sociedade, especificamente na cidade de Cabul, descrevendo assim a série de conflitos que permeiam a região no ano de 2001. Na perspectiva introdutória do jogo, o jogador pode entender sobre esse período, adquirindo algumas informações relevantes sobre como se deu esse processo. No decorrer do jogo, o jogador vive junto dos personagens uma realidade ficcional da Prisão de Guantánamo, adquirindo informações sobre o funcionamento e finalidade do Campo de Detenção da Baía de Guantánamo nessa época. Há também a exposição de aspectos em torno da ausência de liberdade para as mulheres naquele país e como isso afeta o desenvolvimento do capital humano daquela sociedade. No campo diplomático destaca-se a ingerência praticada pelas tropas dos EUA sobre um país que atravessa décadas sob a intervenção de potências militares colonialistas em busca de suas reservas de gás e outras riquezas nacionais.

## **5. 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, 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 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 software 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.

## **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.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOK, Sissela et al. Mayhem: Violence as public entertainment. Reading, MA: Addison-Wesley, 1998.
- BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. Educação e realidade, v. 35, n. 03, p. 37-58, 2010.
- CANCLINI, Néstor García. Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim; DUTRA, Eliana. Representação política. O reconhecimento de um conceito na historiografia brasileira. Campinas: Papirus, 2000.
- 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: Papirus, 2010.
- FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos Ensinar história no século XXI: em busca do tempo perdido. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- FONSECA, Selva Guimarães. Fazer e Ensinar história. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 2013.

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: Papirus, 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: Papirus, 2013. p. 41-68

POLLAK, Michael. “Memória e Identidade Social”. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, pp. 200-212, 1992.

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.

TODOROV, Tzvetan. As estruturas narrativas. São Paulo: Perspectiva, 2006.

\*\*\*

#### **Sobre o autor:**

**Christiano Britto Monteiro dos Santos:** Prof. História Gragoatá- Universidade Federal Fluminense - Niterói, RJ, Brasil. Doutor em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Coordenador do grupo de pesquisa G.A.M.M.E. - Integrante da coordenação do History of Games International Conference Series

**George Leonardo Seabra Coelho:** Pós-doutor em História pela Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Coordenador do Programa de Pós-graduação em História das Populações Amazônicas da Universidade Federal do Tocantins (PPGHispam-UFT) e líder do Grupo de Pesquisa em Mídias, Tecnologias e História (MITECHIS).

\*\*\*

**Artigo recebido para publicação em:** 30 de janeiro de 2023.

**Artigo aprovado para publicação em:** 05 de maio de 2023.

\*\*\*

#### **Como citar:**

MONTEIRO, Christiano Britto; COELHO, George Leonardo Seabra. Experiências didáticas, videogame e docência: roteiros de gameplay no ensino de história. *Revista Transversos*. Dossiê: Por

uma cidadania digital: ensino de história e novas tecnologias digitais de informação e comunicação. Desafios e possibilidades. Rio de Janeiro, n.º. 27, 2023. pp. 30-51. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/73015>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2023.73015.

