

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL/PROFLETRAS

RENATA PASSOS FREIRE FERREIRA

**PRODUÇÃO DE ROTEIRO ESCRITO E VISUAL (*STORYBOARD*) DE
JOGO DIGITAL SOBRE PATRIMÔNIO CULTURAL**

BELO HORIZONTE
2023

RENATA PASSOS FREIRE FERREIRA

**PRODUÇÃO DE ROTEIRO ESCRITO E VISUAL (*STORYBOARD*) DE
JOGO DIGITAL SOBRE PATRIMÔNIO CULTURAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Minas Gerais como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa.

BELO HORIZONTE

2023

F383p

Ferreira, Renata Passos Freire.

Produção de roteiro escrito e visual (*storyboard*) de jogo digital sobre patrimônio cultural [manuscrito] / Renata Passos Freire Ferreira. – 2023. 1 recurso online (122 f. : il., fot., tab., color.) : pdf.

Orientadora: Elzimar Goettenauer de Marins Costa.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 107-112.

Anexos: f. 113-122.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino – Teses. 2. Produção de textos – Teses. 3. Tecnologia educacional – Teses. 4. Jogos na educação – Teses. 5. Letramento – Teses. 6. Aprendizagem – Teses. 7. Patrimônio cultural – Teses. I. Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 407



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS FACULDADE DE
LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

FOLHA DE APROVAÇÃO

**PRODUÇÃO DE ROTEIRO ESCRITO E VISUAL (STORYBOARD) DE JOGO
DIGITAL SOBRE PATRIMÔNIO CULTURAL**

**RENATA PASSOS FREIRE
FERREIRA**

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada, no dia **17 de agosto de 2023**, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do grau de **Mestre em LETRAS**, área de concentração **LINGUAGENS E LETRAMENTOS**, constituída pelos seguintes professores:

Prof. Vicente Aguiar Parreiras

CEFET/MG

Prof. Francis Arthuso Paiva

UFMG

Prof^a. Elzimar Goettenauer de Marins Costa -

Orientadora UFMG

Belo Horizonte, 17 de agosto de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Elzimar Goettenauer de Marins Costa, Professora do Magistério Superior**, em 18/08/2023, às 13:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francis Arthuso Paiva, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 20/08/2023, às 18:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vicente Aguiar Parreiras, Usuário Externo**, em 22/08/2023, às 15:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2479071** eo código CRC **0B573075**.

“Escrevemos porque não queremos morrer. É esta a razão profunda
do ato de escrever.”

José Saramago

AGRADECIMENTOS

Ao meu Paizão, Deus, por sua graça e seu cuidado, dizendo-me que Ele tem planos de “prosperidade e um futuro cheio de esperança” para mim. (Jeremias 29:11).

A mim mesma, pela dedicação e superação da minha visão de incapacidade acadêmica.

Ao meu marido, Gilmar Ferreira, fiel escudeiro, por seu total apoio e incentivo. À minha filha, Amaryllis Passos, por aceitar minhas ausências, nem sempre poder brincar de boneca ou jogar Roblox, como ela pedia. Aos meus pais, irmãos, especialmente minha irmã Roberta, sobrinhos, principalmente Bibi e Samuca, jogador e conhecedor de jogos espetacular, tios, particularmente tia Sandra, primos, singularmente Talita, cunhados, especificamente Julio por sua colaboração sobre jogos e em deixar meu Pc melhor e sogros por acreditarem em mim e me ajudarem a cuidar da Amaryllis.

À Profa. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa, que desde a graduação tem sido inspiração para mim. O seu exemplo de vida de ter cursado mestrado com filhas pequenas motivou-me muito. Agradeço por toda orientação, atenção, companheirismo, inspiração, objetividade, contribuições e comentários tão preciosos que foram essenciais para o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa.

Aos professores, que tanto me ensinaram, especialmente à Leiva Leal, sempre preocupada em como eu estava. À professora Mariana Tavares que, gentilmente, permitiu que eu cursasse a disciplina de *Roteiros escritos e visuais* na Faculdade de Belas Artes - UFMG. Ao prof. Fabiano Oliveira pelo extraordinário curso *Game Script Journey* e atenção sanando minhas dúvidas prontamente. Aos prof. Dr. André Mintz e Francis Arthuso, pela participação na qualificação e pelas valiosas contribuições. Aos prof. Vicente Parreiras e Francis Arthuso pelas ótimas sugestões na minha defesa. Aos colegas do Profletras, pelos ricos momentos de trocas e aprendizado.

À diretora Adriana Marques, à vice-diretora Rita de Cássia e à pedagoga Silvânia Resende, pelo total apoio. Aos colegas professores e, em especial, ao professor Claysson Penido, que solicitamente trabalhou em meu lugar e fez diversas trocas de horário sem cobrar nada para que eu pudesse realizar as disciplinas. Aos meus alunos e seus responsáveis, que, com muita dedicação, concordaram em participar deste estudo.

Aos meus amigos, principalmente André Valério, pelos ensinamentos sobre jogos digitais e incentivo, Nathalie Amâncio, Kenya Duque e Lubia Bustamante que não me deixaram desistir, Emilene Silva, Renato Teixeira, Talita Dolci, Vanusa Amaral e Sílvia Reis por cuidarem da minha filha para que eu pudesse estudar.

À CAPES, pelo apoio financeiro que viabilizou a conclusão desta pesquisa.

RESUMO

Este estudo destaca a relevância da incorporação de jogos digitais no cotidiano dos estudantes como um meio de enriquecer as práticas pedagógicas, tornando a aprendizagem mais envolvente, colaborativa e significativa. Além disso, enfoca o desenvolvimento de roteiros de jogos digitais (ARRUDA, 2014; OLIVEIRA, 2017; 2020) centrados no patrimônio local dos estudantes, como uma estratégia eficaz para estabelecer uma conexão mais profunda entre a escola e a vida dos alunos. Esta abordagem fortalece a identidade cultural e histórica local e amplia a participação da comunidade, contribuindo para transformações sociais, políticas e econômicas. A integração inovadora de roteiros de jogos digitais, patrimônio cultural, cultura e identidade dentro do contexto educacional é explorada neste estudo que investiga um gênero de discurso até então subutilizado no currículo escolar e examina como a linguagem, a multimodalidade e a tecnologia podem influenciar a identidade cultural e as práticas sociais dos alunos. Esta pesquisa qualitativa foi conduzida para promover a apreciação, o entendimento e a transformação do ambiente local dos estudantes, adotando uma perspectiva decolonial em relação à cultura, à identidade, ao patrimônio e à linguagem (TOLENTINO, 2012; 2016; 2018). Entrevistas revelaram a falta de conhecimento sobre a origem dos nomes da escola, apontando a necessidade de investigação nesse aspecto. A criação de diferentes tipos de textos - escritos, orais e visuais - desempenhou um papel fundamental na documentação do patrimônio identificado pelos alunos, ao mesmo tempo em que evidenciou que, apesar dos desafios enfrentados, os estudantes têm uma apreciação positiva de seu ambiente. Além disso, essa abordagem promoveu o desenvolvimento de diversas habilidades, tais como análise crítica, pesquisa, trabalho em grupo, escrita, leitura, interpretação de textos multissemióticos, apresentação oral e argumentação. A promoção de competências em sala de aula também resultou no aumento do protagonismo, engajamento, criatividade e autonomia dos alunos, incentivando uma reflexão profunda sobre suas identidades e seu papel na comunidade. A perspectiva de futura profissionalização como roteiristas de jogos digitais também despertou grande interesse entre os estudantes. A docente desempenhou um papel fundamental como mediadora da aprendizagem, facilitando o progresso acadêmico, social e profissional dos alunos por meio da resolução de problemas. Os resultados deste estudo ressaltam a importância de pesquisas como essa e indicam a necessidade de aprofundar as concepções de patrimônio cultural, identidade e cultura na educação. Além disso, destacam a importância de estimular o prazer pela escrita e pela expressão visual nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Jogo digital. Multiletramentos. Patrimônio cultural. Roteiro escrito e visual (*storyboard*).

ABSTRACT

This study highlights the relevance of incorporating digital games into students' daily lives as a means of enriching pedagogical practices, making learning more engaging, collaborative and meaningful. In addition, it focuses on the development of digital game scripts (ARRUDA, 2014; OLIVEIRA, 2017; 2020) focused on students' local heritage, as an effective strategy to establish a deeper connection between the school and students' lives. This approach strengthens local cultural and historical identity and broadens community participation, contributing to social, political and economic transformations. The innovative integration of digital game scripts, cultural heritage, culture and identity within the educational context is explored in this study that investigates a hitherto underutilized genre of discourse in the school curriculum and examines how language, multimodality and technology can influence students' cultural identity and social practices. This qualitative research was conducted to promote appreciation, understanding and transformation of the local environment of students, adopting a decolonial perspective in relation to culture, identity, heritage and language (TOLENTINO, 2012; 2016; 2018). Interviews revealed the lack of knowledge about the origin of the names of the school, pointing out the need for investigation in this aspect. The creation of different types of texts – written, oral and visual – played a key role in documenting the heritage identified by the students, while also evidencing that, despite the challenges faced, students have a positive appreciation of their environment. In addition, this approach promoted the development of several skills, such as critical analysis, research, group work, writing, reading, interpretation of multisemiotic texts, oral presentation and argumentation. The promotion of competencies in the classroom has also resulted in increased protagonism, engagement, creativity and autonomy of students, encouraging deep reflection on their identities and their role in the community. The prospect of future professionalization as screenwriters of digital games also aroused great interest among students. The teacher played a key role as a mediator of learning, facilitating the academic, social and professional progress of students through problem solving. The results of this study highlight the importance of research such as this and indicate the need to deepen the conceptions of cultural heritage, identity and culture in education. In addition, they highlight the importance of stimulating pleasure through writing and visual expression in pedagogical practices.

Keywords: Digital game. Multiliteracies. Cultural heritage. Written and visual script (storyboard).

RESUMEN

Este trabajo destaca la relevancia de incorporar juegos digitales en la vida diaria de los estudiantes como medio para enriquecer las prácticas pedagógicas, haciendo que el aprendizaje sea más atractivo, colaborativo y significativo. Además, se examina el desarrollo de guiones de juegos digitales (ARRUDA, 2014; OLIVEIRA, 2017; 2020) enfocados en el patrimonio local de los estudiantes como estrategia efectiva para establecer una conexión más profunda entre la escuela y la vida de los estudiantes, fortaleciendo la identidad cultural e histórica local, ampliando la participación comunitaria y contribuyendo a las transformaciones sociales, políticas y económicas. Por tratarse de un género de discurso hasta ahora subutilizado en el currículo escolar, en ese estudio se pone de relieve cómo la multimodalidad y la tecnología pueden influir en la identidad cultural y en las prácticas sociales de los estudiantes. Esta investigación cualitativa se realizó para promover la apreciación, comprensión y transformación del entorno local por parte de los estudiantes, adoptando una perspectiva decolonial en relación con la cultura, la identidad, el patrimonio y la lengua (TOLENTINO, 2012; 2016; 2018). Las entrevistas revelaron falta de conocimiento sobre el patrimonio cultural, como el origen del nombre de la escuela, destacando la necesidad de investigaciones en este aspecto. La creación de diferentes tipos de textos - escritos, orales y visuales - jugó un papel fundamental en la documentación del patrimonio identificado por los estudiantes, al mismo tiempo que resaltó que, a pesar de los desafíos enfrentados, los estudiantes tienen una apreciación positiva de su entorno. Además, este enfoque promovió el desarrollo de diversas habilidades, como el análisis crítico, la investigación, el trabajo en grupo, la escritura, la lectura, la interpretación de textos multisemióticos, la presentación oral y la argumentación. La promoción de habilidades en el aula también resultó en un mayor protagonismo, compromiso, creatividad y autonomía entre los estudiantes, fomentando una reflexión profunda sobre sus identidades y su papel en la comunidad. La perspectiva de una futura profesionalización como escritores de juegos digitales también despertó un gran interés entre los estudiantes. El docente cumplió un papel fundamental como mediador del aprendizaje, facilitando el progreso académico, social y profesional de los estudiantes a través de la resolución de problemas. Los resultados de este estudio resaltan la importancia de investigaciones como ésta e indican la necesidad de profundizar los conceptos de patrimonio cultural, identidad y cultura en la educación. Además, resaltan la importancia de estimular el placer por la escritura y la expresión visual en las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Juego digital. Multiliteracidades. Patrimonio cultural. Guion escrito y visual (*storyboard*).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1.1 Multiletramentos	16
1.2 Patrimônio cultural	20
1.3 Cultura.....	26
1.4 Identidade.....	32
1.5 Jogo digital e pré-roteiro	36
1.6 Roteiro escrito.....	49
1.7 Roteiro Visual (<i>Storyboard</i>).....	54
2- METODOLOGIA.....	58
3- PROJETO DE ENSINO.....	64
4- DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE ENSINO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS.....	106
ANEXOS	112

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são muito importantes para que as pessoas exerçam seus direitos, possam trabalhar e participar da sociedade com cidadania, se informar e aprender coisas novas ao longo de toda a vida. (BRASIL, 2006, p. 05).

Essa citação do livro *Indicadores da qualidade na educação: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita/Ação Educativa*, elaborado pelo Sistema do Ministério da Educação – MEC – em 2006, demonstra a relevância do letramento. O entendimento desse conceito tem-se ampliado como, por exemplo, com a pedagogia dos multiletramentos, que surge com o “Grupo de Nova Londres”, o qual defende que a escola deveria criar projetos de futuro para que os conflitos culturais que permeiam a realidade dos jovens fossem tratados em sala de aula, resultando, assim, na diminuição da violência e na criação de perspectivas para o futuro da juventude, cujas práticas, fora de sala de aula, já envolvem o uso das novas ferramentas de comunicação. Segundo Rojo (2010, p. 80), “praticamente tudo o que se faz na cidade envolve hoje, de uma ou de outra maneira, a escrita”. Entretanto e infelizmente, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Educação apontam que, no Brasil, ainda é grande o desafio para que os cidadãos sejam alfabetizados, letrados, leitores e escritores proficientes e críticos:

A taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Educação, divulgada hoje (15). Apesar da queda, que representa cerca de 200 mil pessoas, o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos. São pessoas de 15 anos ou mais que, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples. (UOL NOTÍCIAS, 2020).

Tendo em vista essas questões, o professor precisa despertar nos alunos a vontade e a consciência da importância de ler e escrever. Esse despertar, nesta pesquisa, foi por meio do gênero textual roteiro de jogo digital e o tema patrimônio cultural, já que os jogos digitais atraem muitíssimo os adolescentes. Então, um dos projetos de futuro para a escola pode ser a aplicação de jogos digitais como ferramenta pedagógica, como afirma a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.133 e p.203) para a disciplina de Educação Física e Arte:

(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.

(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos

eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.

(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares* etc.) nos processos de criação artística. (BRASIL, 2017, p. 203).

A utilização de jogos digitais pode ser ampliada para a Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos como roteiro escrito e visual (*storyboard*). A BNCC (BRASIL, 2017, p.153) recomenda a elaboração de roteiros:

(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (*vlog* científico, vídeo-minuto, programa de rádio, *podcasts*) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros. (BRASIL, 2017, p.153).

Neste trabalho foi pensado um projeto de ensino voltado para a produção de roteiro escrito e visual (*storyboard*) de jogos digitais, tendo como foco tornar o estudante consciente de que a escrita e reescrita de textos é relevante, já que o roteirista precisa saber que “sempre que necessário será solicitado a ele que reescreva o roteiro todo ou partes do mesmo para que se adéque a uma ou outra necessidade da equipe” (NEPOMUCENO, 2012, p. 361).

O despertar do prazer pela escrita neste trabalho está relacionado à integração entre gênero discursivo roteiro de jogo digital e patrimônio cultural. Este é definido pelo Artigo 216 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) como sendo os bens “de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. Nesse sentido, a união entre roteiro de jogo digital e patrimônio cultural pode motivar o prazer pela escrita, a compreensão de como a comunidade se apropria do patrimônio e as dificuldades ou não que têm de relacioná-lo a sua vida, uma vez que a elaboração de um roteiro que mostre os lugares e os modos de viver dos discentes, seus familiares e amigos têm/tiveram lhes dará voz, valorizando-os, contribuindo para a formação da identidade e para a construção de um legado consistente e histórico.

A questão da identidade é compreendida por vários pensadores das ciências sociais como fluida e fragmentada. Um deles é Stuart Hall, com suas reflexões na obra *A identidade cultural da pós-modernidade* (2006), na qual destaca que o sujeito pós-moderno tem uma identidade fragmentada em razão da globalização e do hibridismo cultural. Essa representação cultural está contida nas histórias que são contadas, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são

construídas.

O patrimônio cultural e a identidade cultural não se perdem, mesmo com toda a fragmentação das identidades pós-modernas, pois pode até se distanciar de um dado sujeito com o tempo, mas é definitivamente muito difícil ver uma discrepância tão grande que o faça se perder totalmente. Essa questão é elucidada por Brayner:

[...] uma pessoa que migrou do sertão nordestino para uma cidade grande do sudeste certamente vai assimilar novos hábitos e costumes, talvez até mude algumas de suas crenças e valores, mas é muito provável que conserve traços e apego à sua cultura de origem, o que a tornará ao mesmo tempo próxima, mas, por outro lado, diferente das pessoas que permaneceram em sua terra natal. (BRAYNER, 2007, p.9).

Sendo assim, o patrimônio cultural não pode definir permanentemente a identidade de um sujeito ou de grupos na discussão envolvendo as ciências sociais. Entretanto, ele é um dos elementos que sempre vão remeter à identidade, “não como algo abstrato, mas sim como algo que une e concentra num projeto histórico solidário os grupos sociais preocupados com a forma como habitam seu espaço e conquistam sua qualidade de vida” (CANCLINI, 1994, p.110).

A seguinte indagação de Paulo Freire “[...] por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2010 p. 30) me levou a refletir sobre se o ensino de Língua Portuguesa de fato tem estabelecido uma intimidade com a experiência social dos alunos.

Então, em conversa com os estudantes presencialmente em novembro de 2021, nas turmas de 9º ano, quando falávamos sobre como foi estar em casa durante a quarentena do Novo Coronavírus, me disseram que o que mais fizeram foi jogar jogos digitais. Eu também lhes disse que amo jogar e lhes perguntei se sabiam como os jogos eram produzidos e eles responderam que não. Logo, pensei que poderia desenvolver um projeto que os levassem a essa compreensão, tendo como ponto de partida o gênero textual roteiro de jogo digital, por se relacionar com a disciplina de Língua Portuguesa, promovendo a oportunidade de, quem sabe, se profissionalizarem futuramente como roteiristas. Mas a partir de qual tema? Novamente, as palavras de Freire, quando diz que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (FREIRE, 2010, p. 41) me lembraram de frases que ouvi desses estudantes, quando estudávamos o capítulo sobre preconceito do livro “Tecendo linguagens 9º ano”, de Tania A. Oliveira; Lucy A. M. (2015), que foram: “nós não temos voz, quem manda são os ricos”; “nosso bairro não tem nada de bom, nem falo que moro aqui”; “na

linha do trem do lado do bairro Alvorada foram assassinadas 10 pessoas, do lado do Capelinha foram só 3”; “mas na linha nós também soltamos pipa e brincamos”. Assim, percebi que era importante trabalhar a questão do patrimônio, da identidade e da cultura, surgindo então esta pesquisa.

A noção de patrimônio cultural foi despertada em mim graças ao Projeto “Educação Patrimonial” desenvolvido pela Secretaria de Educação e a Diretoria de Turismo e Cultura da Prefeitura de Lagoa Santa - MG, cidade onde lecionei até setembro de 2021. O objetivo desse projeto, pensado desde 2017 e executado em 2021, foi apresentar a história de Lagoa Santa e promover a preservação do patrimônio cultural da cidade. Para isso, várias ações foram realizadas como, por exemplo, o minicurso sobre Educação Patrimonial com o tema - *Lagoa Santa: história, cultura e patrimônio*, que ocorreu em junho de 2021 para alunos, docentes e comunidade. No ambiente escolar, os docentes produziram materiais e desenvolveram essa temática com os discentes. Tais experiências me instigaram a questionar: como a incorporação da educação patrimonial nas escolas pode contribuir para a (re)construção da identidade cultural em cidades/bairros estigmatizados? Como os alunos podem atuar como protagonistas na identificação de suas referências culturais? Como eles podem (re)descobrir, valorizar e melhorar o lugar onde vivem? Será que a educação patrimonial contribui para a diminuição da violência de cidades/bairros estigmatizados? É possível alinhar o ensino de língua portuguesa à educação patrimonial?

Essas inquietações despertaram em mim o desejo de desenvolver um trabalho sobre produção do gênero roteiro de jogo digital, na atual escola em que leciono desde agosto de 2021 na cidade de Betim, sobre o bairro em que ela está localizada e também os adjacentes que podem ser patrimônios culturais. A opção pela questão do patrimônio cultural se deu devido às minhas experiências no projeto “Educação Patrimonial”; por perceber que os alunos se sentem desvalorizados quando falam que residem em determinado bairro devido às condições precárias e violentas; e porque conhecer o patrimônio é uma das formas de se conhecer e conhecer o outro, o patrimônio é lugar de subjetividades, de constitutividade e de cultura. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN – demonstra a relevância da Educação Patrimonial na escola através de projetos, programas, publicações, concursos e premiações, defendendo que é preciso

elaborar projetos educativos voltados para disseminação de valores culturais, formas e mecanismos de resgate, preservação e salvaguarda, assim como amparar a recriação e transmissão desse patrimônio às gerações futuras é, sobretudo, um projeto de formação de cidadãos livres, autônomos e

sabedores de seus direitos e deveres. (FLORÊNCIO *et al.*, 2016, p.3).

A “formação de cidadãos livres, autônomos e sabedores de seus direitos e deveres” (FLORÊNCIO *et al.*, 2016, p.3) é o foco principal deste trabalho, pois a identificação de possíveis patrimônios promove o autoconhecimento e o conhecimento do outro. A criação de um roteiro de jogo digital também pode desencadear uma convivência cidadã respeitosa.

A ideia é que os discentes sejam roteiristas, criando uma história sobre os lugares e as personalidades que fazem parte de suas identidades. A produção do jogo a partir destes roteiros não será contemplada nesta pesquisa, porque demanda mais tempo, requer recursos financeiros e outras habilidades e competências técnicas como, por exemplo, programação, que não fazem parte da proposta.

A produção de roteiro é relevante, porque, além de desenvolver e aprimorar a produção escrita e visual, promove a construção de conhecimentos sobre o processo de criação de jogos digitais que, ademais de ser algo de interesse dos estudantes, pode lhes servir, posteriormente, como instrumento de trabalho. Essa é uma das diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996):

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, p. 1).

A vinculação da Educação “ao mundo do trabalho e à prática social” contribui para o engajamento estudantil, proporcionando-lhe maior autonomia e protagonismo na vida social.

A produção escrita e visual pode ser mais atraente para os estudantes por envolver sua cultura e os lugares onde vivem; por gerar perspectivas para o futuro da juventude; e por ter como foco o desenvolvimento e o aprimoramento de habilidades e competências relacionadas à escrita, à reescrita e ao desenho que são tão importantes na nossa sociedade.

Na educação, os estudos sobre multiletramentos enfatizam a utilização de textos multissemióticos (impressos ou digitais), ou seja, textos que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) que fazem significar estes textos. Rojo (2009), em seu livro “Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social”, considera que o contexto social do aluno é de suma importância para os multiletramentos e enfatiza que a escola não deve

desvalorizar o mundo dos estudantes: “[...] muitos dos letramentos que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm dupla circulação são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais” (ROJO, 2013, p. 106). A autora também argumenta a relevância das redes sociais no ensino, discutindo que a escola deveria incluir a linguagem utilizada pelos adolescentes como o “Internetês” e não ignorá-la:

[...] um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. (ROJO, 2013, p. 107).

Além disso, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), na descrição das Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, o estudante precisa

apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p. 87).

Esta pesquisa também é significativa, pois permite a participação de outras áreas do currículo do Ensino Fundamental II. A inter e (trans) disciplinariedade é de suma importância, pois promove a compreensão de que o aprendizado não é fragmentado, que o patrimônio cultural envolve aspectos morais, biológicos, históricos, matemáticos, geográficos, linguísticos, artísticos e outros.

A conexão entre os saberes também contribui para a formação docente, pois um professor não apenas aprende com o outro os conteúdos da disciplina que não é de sua formação acadêmica, mas também compreende a relevância de cada área. Assim, é possível ter um ambiente de trabalho mais colaborativo, respeitoso, acolhedor, promovendo também a afirmação e construção do ser e tornar-se professor. O processo de construção da identidade docente depende da formação diária, da reflexão, da conduta e do comprometimento em ser mediador das aprendizagens.

Sendo a escola fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento dos multiletramentos, do protagonismo e da identidade do estudante, este trabalho buscou responder a seguinte inquietação: como a produção de roteiro de jogo digital sobre patrimônio cultural pode contribuir para a (re)construção da identidade cultural em bairros estigmatizados?

Com base nessa indagação, a pesquisa teve como objetivo principal desenvolver um projeto de ensino de produção de roteiro escrito e visual (*storyboard*) de jogo digital sobre o patrimônio cultural do bairro onde está localizada a escola e dos adjacentes, a

fim de promover o protagonismo do estudante e o desenvolvimento da escrita e do desenho. Os objetivos específicos foram os seguintes:

- Identificar as características dos gêneros discursivos roteiro escrito e visual(*storyboard*) de jogo digital.
- Aprofundar os conceitos de patrimônio cultural, cultura e identidade.
- Investigar, descobrir e inventariar patrimônios culturais locais. Desfrutar a vivência de jogar *games* na escola.

O projeto de ensino foi planejado para ser desenvolvido em 10 fases, como detalhado na metodologia, e teve a anuência da direção da escola. Foi apresentado aos alunos e seus responsáveis e a maior parte manifestou concordância, assinando respectivamente os termos de assentimento e consentimento livre e esclarecido. Os alunos cujos pais discordaram da proposta e não assinaram os termos realizaram atividades do livro didático enquanto os demais participavam das tarefas do projeto. No entanto, a continuação do trabalho foi interrompida, pois essa dinâmica não agradou aos discentes não participantes da pesquisa e seus responsáveis, que reclamaram na escola exigindo que o projeto de pesquisa não fosse efetuado e ameaçaram denunciar a iniciativa à Secretaria de Educação, já que, segundo eles, a escola deveria seguir a risca o livro didático, não sendo adequado promover projetos que envolvessem *games*. Por essa razão o projeto não foi desenvolvido integralmente.

A inviabilidade de aplicação total não invalida a relevância deste estudo, que também pode ser ampliado para outros contextos. Tendo em vista que a Educação Patrimonial e o desenvolvimento da escrita e do desenho são necessários para a formação de um cidadão crítico, que saiba utilizar bem os recursos multissemióticos.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos, seguidos das considerações finais.

No primeiro capítulo, dedicado à fundamentação teórica, refletimos sobre as concepções de multiletramentos, *designs* disponíveis (*available designs*), *designing* e *redesigned* e pedagogia dos multiletramentos: prática situada (PS), instrução explícita (IE) e enquadramento crítico (EC). Na sequência, elucidamos concepções de patrimônio cultural, educação patrimonial e inventários participativos, e exemplificamos com algumas ações da FUNARBE e da Secretaria Municipal de Arte e Cultura de Betim. Em seguida, discutimos conceitos como cultura e hibridização cultural, discorremos sobre identidade, sistemas simbólicos de representação e diferença, citando o discurso dos

discentes sobre os bairros Capelinha e Alvorada da cidade de Betim e identidade em jogos digitais. Posteriormente, relacionamos o jogo digital à multimodalidade.

No segundo capítulo, tratamos sobre a metodologia e apresentamos o projeto de ensino elaborado para este estudo, os participantes da pesquisa e as fases da pesquisa, os critérios para análise de dados, os resultados esperados e as habilidades que podem ser desenvolvidas conforme os resultados esperados. No terceiro capítulo expomos o projeto de ensino, planejado para ser desenvolvido em dez fases; detalhamos como cada uma foi pensada, os materiais necessários e as atividades propostas.

No quarto capítulo, descrevemos o desenvolvimento das oficinas efetuadas, analisamos os dados obtidos e avaliamos o desempenho dos participantes conforme a fundamentação teórica utilizada nesta pesquisa.

1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica a seguir se baseia nos conceitos de multiletramentos de Rojo (2009, 2010, 2012 e 2013); na concepção de cultura de Néstor García Canclini (1994 e 1998); nos pressupostos sobre patrimônio cultural de Átila Bezerra Tolentino (2012, 2016 e 2018); na definição de identidade, Stuart Hall (2006) e nas teorias sobre os gêneros roteiro escrito e visual (*storyboard*) de Arruda (2014), Oliveira (2020), Denardi; Frigo e Pozzebon (2014), Novak (2017), Bernard Deyriès (sd) e Sena *et al.* (2016).

Para o desenvolvimento do projeto, é relevante discutir conceitos de multiletramentos, patrimônio cultural, cultura, identidade, jogo digital, roteiro escrito e roteiro visual (*storyboard*).

1.1 Multiletramentos

O termo “Multiletramentos” (*Multiliteracy*) surgiu com o Grupo Nova Londres em seu manifesto em 1996, considerando a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial, etc.) e de culturas, a diversidade social, a crescente globalização, a pluralidade de formas textuais associadas à proliferação dos canais de comunicação. O grupo argumentou sobre o termo “multiletramentos” o seguinte:

Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra - multiletramentos - uma palavra que escolhemos para descrever dois argumentos importantes que podemos ter com a ordem emergente cultural, institucional e global a multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e com a crescente saliência das diversidades cultural e linguística. A noção de multiletramentos suplementa a tradicional pedagogia de letramento ao abordar esses dois aspectos relacionados com a multiplicidade textual. (MARTINS, 2021, p. 4).

Esse novo termo é mais amplo que letramento, pois esse último está relacionado à língua em si mesma e à noção de regras como as fonológicas. Multiletramentos vai além disso por envolver a pluralidade de elementos linguísticos, sociais, culturais, etc. que são dinâmicos, “constantemente sendo refeitos pelos seus usuários enquanto trabalham para alcançar seus vários propósitos culturais.” (MARTINS, 2021, p. 4).

Essa definição de multiletramentos, de acordo com Rojo,

busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação designificação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2013, p. 14).

De acordo com os pesquisadores de Nova Londres, a produção de conhecimento ocorre por meio de *designs* de significado. Esse termo foi entendido como livre de associações negativas como, por exemplo, o termo “gramática” é para alguns docentes e discentes. Segundo o grupo

É um conceito suficientemente rico para fundamentar um currículo e uma pedagogia de língua. O termo também possui uma feliz ambiguidade: ele pode identificar a estrutura organizacional (ou morfologia) de produtos ou o processo de Designing. Expressões como “o design do carro” ou “o design do texto” podem ter os seguintes significados: a forma que ele é - ou foi - desenhado ou o processo de desenhá-lo. (MARTINS, 2021, p. 11).

Os *designs* envolvem três elementos: *designs* disponíveis (*available designs*), *designing* e *redesigned*. O primeiro diz respeito ao que há na língua disponível para uso, às construções de sentido presentes ao nosso redor, e isso carece do reconhecimento da própria realidade e das práticas que a atravessam. O segundo é um processo de análise e interpretação dos *designs* disponíveis, levando em consideração a dinâmica de produção e construção dos sentidos e não somente os sentidos aparentes dos produtos em discussão. Ele é considerado um processo provisório ao transformar o uso de velhos materiais, ao (re)articular e (re)combinar recursos dados pelos *designs* disponíveis. O terceiro e último é o processo de produção e ressignificação do *design*, que perpassa a adaptação e reconstrução do *design* para o contexto, a realidade e a situação próprias do espaço em que ele está sendo trabalhado. “Juntos, esses três elementos enfatizam que a criação/produção de significado é um processo ativo e dinâmico, e não algo governado por regras estáticas” (MARTINS, 2021, p. 12).

Então, os *designs* disponíveis são transformados em novas construções e novas representações da realidade; as pessoas transformam suas relações umas com as outras e também a si mesmas. Todas essas transformações de sujeitos, relações sociais e conhecimento são analisadas e interpretadas no processo de *designing*, e depois se transformam no *redesigned* em forma de produto.

O *design* é considerado o objeto central de trabalho para a pedagogia dos multiletramentos, pois através dessa concepção de construção de sentido que se compreende mais amplamente as multimodalidades e suas interfaces multiculturais. O primeiro aspecto corresponde à construção de significados a partir da combinação de diferentes recursos semióticos, por exemplo, escrita e imagens. O segundo aspecto diz respeito à diversidade de produções culturais que circulam socialmente, considerando um conjunto de textos híbridos de diferentes campos.

A pedagogia dos multiletramentos defende a transformação de um usuário funcional “com competência técnica e conhecimento prático” num criador de sentidos “que entende como os diferentes textos e tecnologias funcionam”, num analista crítico “que entende que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia” e num transformador “porque usa o que foi aprendido de novos modos” (ROJO, 2012, p. 29).

A pedagogia dos multiletramentos é uma integração complexa de quatro fatores: Prática Situada (*Situated Practice*-PS), baseada nas experiências dos aprendizes; Instrução Explícita (*Overt Instruction*-IE), na qual os aprendizes formatam uma metalinguagem do *design*; Enquadramento Crítico (*Critical Framing*-EC), que relaciona significados aos seus contextos e propósitos sociais; e a Prática Transformada (*Transformed Practice*-PT), na qual os aprendizes transferem e (re)criam *designs* de significado de um contexto a outro.

O Grupo Nova Londres enfatiza que esses quatro fatores não são linearmente hierarquizados, nem são estágios; podem ocorrer simultaneamente com um ou outro predominando, mas sempre sendo revisitados em diferentes níveis.

A prática situada (PS) é definida como “a parte da pedagogia que é constituída pela imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes que são capazes de desempenhar múltiplos e diferentes papéis com base em suas origens e experiências.” (MARTINS, 2021, p. 21).

As práticas educacionais precisam ser significativas e motivadoras para os alunos, levando em consideração as experiências e os conhecimentos deles, que devem ser socioculturalmente situados e contextualizados dentro do ambiente escolar e de outros contextos.

A instrução explícita (IE) é a aproximação do aluno, dos conceitos e das metalinguagens necessárias para estudar e analisar as práticas e os objetos de aprendizagem mais profundamente, não relacionada às práticas de memorização por repetição. Na IE há uma grande valorização do trabalho colaborativo entre docente e discente, sendo que o professor ou outros especialistas utilizam todas as intervenções disponíveis para auxiliar o aluno no desenvolvimento de tarefas mais complexas.

O enquadramento crítico (EC) é o momento de enfoque analítico e significativo para o que está sendo aprendido. O professor auxilia o aluno a delimitar seus domínios crescentes na prática, o entendimento e o controle conscientes referentes às relações histórico-sociais, culturais, políticas e ideológicas de sistemas particulares de conhecimento e prática social. O docente desnaturaliza o que os aprendizes sabem para

que ajam criticamente sobre esse saber. Assim, os aprendizes ganham uma distância pessoal e teórica do que aprenderam para poderem criticamente se posicionar. A prática transformada (PT) é uma ressignificação do que está sendo trabalhado e proposto. É o retorno à Prática Situada, mas de forma reflexiva, para que o docente, juntamente com os alunos, desenvolvam novas práticas pautadas em seus objetivos e valores, a fim de conseguirem implementar os entendimentos adquiridos através da IE e do EC em práticas que os ajudem a revisar e aplicar o que aprenderam. É na PT que é oferecido um lugar para a avaliação situada e contextualizada dos aprendizes e do projeto de aprendizagem.

Esses quatro fatores propõem uma perspectiva que considera o estudante como protagonista de seu aprendizado, e não como mero receptor e reproduzidor dos conhecimentos levados pelo docente. O aluno constrói sentidos, desenvolve trabalhos que o faz articular o pensamento crítico. É um indivíduo que apresenta suas respectivas particularidades, características e identidades como pontos que devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem. A escola também precisa considerar os letramentos locais de seus estudantes.

Uma das expectativas dessa investigação é que os discentes se tornem cada vez mais protagonistas de seu aprendizado, tendo sua identidade e cultura legitimizadas por meio da escrita e do desenho à maneira deles. Dessa forma, busca-se promover um evento de letramento, que, segundo as definições de Rojo (2009, 2010, 2012 e 2013), deve ocorrer com o compartilhamento dos saberes e conhecimentos dos participantes. A escrita coletiva e colaborativa de um roteiro de jogo digital possibilita o letramento digital, que está relacionado a várias semioses, pois a utilização de recursos como *Twine*², pode inserir os estudantes em outros meios digitais talvez desconhecidos ou pouco utilizados por eles, além de permitir que os estudantes façam a transferência de gêneros que circulam no universo digital para o ambiente escolar. García Canclini (1998, p. 336) conceitua esses como “gêneros impuros”, pois se estabelecem como “lugares de interseção entre o visual e o literário, o culto e o popular”. O autor exemplifica que o grafite e os quadrinhos são gêneros “constitucionalmente híbridos”, porque suas linguagens se cruzam com outras, podendo haver a fusão da “palavra e a

²*Twine* é uma ferramenta gratuita de código aberto para criar ficção interativa ou jogos baseados em texto. (OLIVEIRA, 2020).

imagem com um estilo descontínuo”. (CANCLINI, 1998, p. 338).

Dessa maneira, a escola precisa desenvolver práticas que vão além do contexto escolar, que estejam relacionadas com o trabalho, a cidadania e a vida social, a fim de que se faça sentido o estar na escola.

1.2 Patrimônio cultural

O termo *patrimônio* origina-se do latim *patrimonium*, de herança do direito romano que designava o conjunto de bens que tinha valor econômico pertencente a uma pessoa. Embora, no Brasil, ainda esse significado seja utilizado para indicar que uma pessoa ou empresa é dona de propriedades, veículos, máquinas, dinheiro etc., houve a ampliação desse conceito para herança e direitos adquiridos enquanto integrantes de uma determinada comunidade ou de um grupo social. O patrimônio cultural também não é mais concebido apenas como os monumentos arquitetônicos consagrados, que mostram somente um caminho da herança histórica. A própria Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216, já amplia a concepção de patrimônio cultural:

as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; e os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988).

Essas referências culturais não dizem respeito a apenas as edificações, os monumentos, os acervos artísticos ou documentais, mas também às manifestações culturais compostas pelas práticas, celebrações, modos de fazer, lugares, personagens etc. A influência da Antropologia contribuiu para essa ampliação do conceito de patrimônio cultural e para integrar grupos e segmentos sociais que estavam à margem da história e da cultura dominante. Claro que essa mudança tem ocorrido de forma gradual e lenta, mas acontece como, por exemplo, o ofício de artesãos, sendo o *Ofício das Paneleiras de Goiabeiras*, de Vitória no Espírito Santo, o primeiro bem a ser registrado pelo IPHAN como Patrimônio Imaterial no *Livro de Registro dos Saberes* (BRASIL, 2002). Dessa data em diante vários outros bens foram registrados.

Vale ressaltar que nem tudo pode ser considerado como patrimônio cultural. Por exemplo, aspectos como o costume de jogar lixo nas ruas ou atravessá-las com o sinal aberto fora das faixas são elementos culturais, mas não são patrimônios culturais. Para ser patrimônio cultural faz-se necessário que ele tenha relevância para muita gente como histórias compartilhadas, um lugar importante para muitas pessoas, uma brincadeira, uma paisagem do bairro etc. e interligue pessoas, ou seja, é algo construído

coletivamente.

Átila Bezerra Tolentino também defende o compartilhamento dos saberes e conhecimentos ao argumentar o patrimônio cultural como produto das relações sociais e dos significados que os indivíduos lhe atribuem, bem como da necessidade de promoção de “uma educação patrimonial decolonial que rompa com os processos de patrimonialização que reproduzam os processos de dominação do saber-poder sobre as memórias historicamente subalternizadas de grupos sociais não hegemônicos” (TOLENTINO, 2018, p. 41). A educação patrimonial decolonial objetiva valorizar a construção coletiva e democrática do conhecimento e da participação efetiva dos diferentes atores nos processos de apropriação do patrimônio cultural.

Nessa perspectiva, o IPHAN disponibilizou uma proposta metodológica de Educação Patrimonial denominada “Educação Patrimonial: Inventários participativos” (FLORÊNCIO *et al.*, 2016), baseando-se no trabalho com a memória social, com a premissa de que os próprios grupos e comunidades possam assumir, em primeira pessoa, a identificação, o registro e a seleção das referências culturais significativas para a formação de suas identidades e memórias coletivas. O objetivo principal dos “Inventários participativos” é a mobilização e a sensibilização da comunidade para a relevância de seu patrimônio cultural, proporcionando a busca pelo conhecimento através de pesquisa de campo, levantamento documental, análise e organização dos dados e divulgação destes de forma ética, tendo como exemplo as autorizações de utilização de informações, imagens, dados audiovisuais etc. Na atividade de inventariar é preciso uma visão mais sensível, crítica, dialógica, compartilhada em relação aos espaços da vida, tentando identificar as referências culturais que formam o patrimônio do local.

Os Inventários participativos podem se valer da interdisciplinariedade para fornecer dados mais seguros, inclusive a fim de fomentar políticas públicas mais consistentes. Segundo Cerceau Netto e Lanari (2019), atualmente, inventariar bens culturais aplicados para se estudar os bairros é estar em uma situação de independência frente aos órgãos oficiais, pois o foco está no protagonismo da comunidade local para a identificação, o registro e a seleção de seus patrimônios. Assim, os inventários servem de auxílio aos sistemas de preservação patrimonial oficial.

No trabalho com os inventários deve-se levar em conta a questão dos valores, que são simbólicos, mutáveis e conflituosos, pois dependem de quem, quando e como são avaliados. Quando há mudança de valores, modifica-se também o olhar sobre as

questões do mundo, tendo como exemplo Cerceau Netto e Lanari (2019), os quais explicam que a industrialização, a urbanização e a globalização em um dado momento foram compreendidas como prejudiciais aos bens culturais de alguns países, nações e/ou valores de identidades locais, mas com o avanço gigantesco de circulação cultural de produtos e pessoas, há a transnacionalização dos lugares sociais, acarretando que as comunidades preservem seus valores culturais fora de suas fronteiras locais e nacionais. Assim, aquilo que era compreendido como danoso à preservação de bens culturais passa a ter aceitação como condições que propiciam a sua preservação. Nesse sentido, os valores são fundamentais para a decisão sobre o que conservar e que bens materiais/imateriais representarão nosso passado e a nós.

Os espaços de um bairro refletem também uma natureza imaterial, por isso alguns bens culturais podem ser inventariados localmente como a utilização imaterial dos locais frequentados por diversos grupos e as ressignificações que fazem. A cultura humana prova que todo bem cultural é imaterial ao lhe atribuir valor. Assim a preservação patrimonial não é pela materialidade que há, mas pela representação, evocação ou memória que lhe é inerente.

O Inventário proporciona um diálogo entre a escola e as comunidades que detêm o saber cultural. Nesse sentido, os patrimônios culturais presentes naquela instituição e no seu entorno são fundamentais para a instituição de apropriação da cultura local.

Em Betim, desde 1996 há inventários, leis, projetos, conselhos etc. sobre o patrimônio cultural da cidade. O Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais – IEPHA – destacou diversas vezes a educação patrimonial em Betim.

A Fundação Arthur Bernardes, FUNARBE, substituída em Betim pela Secretaria Municipal de Arte e Cultura, segundo a lei nº181/2020, foi extremamente relevante para as ações patrimoniais do Município. A FUNARBE (2010) instaurou um Programa de Educação Patrimonial, composto de diversos projetos: o Inventário Participativo do Patrimônio Cultural nas regionais que informava à comunidade sobre seus próprios bens culturais; o Projeto Trilhas Urbanas no qual os estudantes visitaram os bens tombados da cidade; o Projeto Chá da Memória que mobilizou agentes de memória sobre temas variados em diversos pontos da cidade; o Projeto Memórias e Cartografias de Betim que promoveu formação a docentes sobre a memória da cidade; a Educação Patrimonial permanente da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário; e os seminários regionais sobre patrimônio cultural, que discutiam aspectos técnicos da promoção do patrimônio com cidades do entorno. A FUNARBE escreveu a série Cadernos da Memória em 4

volumes, que tematizaram os bens tombados, inventariados e registrados na cidade, as regiões de Vianópolis e Citrolândia e o Reinado de Nossa Senhora do Rosário.

Nos anos de 2017 a 2019 foi desenvolvido o Programa Revelando o Patrimônio, projeto aprovado pela Lei Rouanet (Lei nº 8.313), realizado pela Compreender Consultoria em Responsabilidade Social e patrocinado pela empresa de logística VLI. Esse programa foi efetivado em escolas dos bairros Capelinha, Imbiruçu e Betim Industrial.

A Lei nº181 cria o Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural de Betim, que dentre os objetivos estão:

II - tornar a Cidade culturalmente rica e diversificada, preservar o patrimônio histórico, paisagístico e cultural, tendo como metas a recuperação, proteção, preservação e revitalização do patrimônio histórico-cultural, identificando o patrimônio histórico-cultural no âmbito de todo o Município. (BETIM, 2021, p. 2 grifos nossos).

O texto legal é claro ao estabelecer que em “todo o Município” devem ser feitas ações em relação ao patrimônio cultural. Ana Gomes (2020) também está de acordo com essa legislação ao afirmar que “Bens de memória em todas as regionais devem ser promovidos” e acredito que em todos os bairros da cidade também.

Em minhas pesquisas documentais encontrei poucos registros sobre o bairro Alvorada e a Escola Municipal Francisco Sales Barbosa, alvos prioritários deste trabalho. No livro “Betim de Casos em prosas e versos”, de Lima (2008), no poema “Escolas municipais de Betim” é citado o nome da escola, e no livro “Betim em mim”, também de Lima (2004), no poema “História da Prefeitura de Betim” as segundas e terceiras estrofes falam do prefeito Álvaro de Salles Barbosa, que era filho de Francisco Salles Barbosa, segundo as informações do site da Prefeitura de Betim na Galeria de Prefeitos.

Os prefeitos... Cesar Fonseca
Alcides Brás, João Lara,
Álvaro Sales Barbosa,
Administraram dessa casa.

Até que o Álvaro Sales
Homem empreendedor,
Construiu o prédio que é hoje
A casa do Vereador. (LIMA, 2004, p. 36 Grifos nossos).

O blog da Escola Municipal Raul Saraiva Ribeiro, além de trazer algumas informações sobre Álvaro de Salles Barbosa, também diz que Francisco Salles Barbosa foi professor e que a escola que leva seu nome era de periferia.

A Escola Municipal Raul Saraiva Ribeiro foi a primeira escola municipal de Betim construída no centro, porque até então, todas as escolas eram de

periferia, como Escola Municipal Maria Cristina no Bairro Laranjeiras, Escola Municipal Isaura Coelho no Bairro Alterosas, Escola Municipal Raul Soares no Bairro PTB (Posto Telegráfico de Betim), Escola Municipal Francisco Sales no Bairro Alvorada, Escola Municipal Maria Mouri Granieri no Bairro Guanabara e várias outras.

O Professor Francisco foi um Secretário muito organizado com relação a escrita da escola. Como tinha sido um estudante de seminário, dava-se a impressão de que todos os costumes de sua formação religiosa foram transferidos para o seu trabalho.

(ESCOLA MUNICIPAL RAUL SARAIVA RIBEIRO, s/d, p.2. Grifos nossos).

Quanto ao bairro Alvorada, as poucas informações se referem a questões imobiliárias, criminalidade, comércios e serviços, nomes dos 24 logradouros e mapas (APLOCAL, s.d). Esta pesquisa também abarca os bairros próximos ao Alvorada, sendo eles: Amazonas, Renascer, Capelinha, etc.

A regional Imbiruçu, que contém o bairro Capelina, tem trabalhos e publicações sobre patrimônio cultural como a do “Programa Revelando o Patrimônio – Catálogo e Fascículo 2ª edição” (MALDONADO *et al.*, 2019). A Escola Municipal Israel José Carlos (CAIC) desenvolveu o projeto “O Parque de Exposições David Gonçalves Lara” e a Escola Municipal Sebastiana Diniz Mattos Cardoso o projeto “O olhar das crianças para Trincheira do Imbiruçu: diálogos entre o patrimônio ferroviário e a comunidade escolar”. Na regional Teresópolis, onde estão localizados os bairros Alvorada, Amazonas e Renascer, há a Capela de São Sebastião no Bairro Amazonas. Esta é considerada o marco da urbanização na região, foi construída nos anos de 1940 pela própria população e seu tombamento é um marco nas políticas de proteção ao patrimônio cultural em Minas Gerais. A Capela foi um dos primeiros bens arquitetônicos populares de Minas a serem reconhecidos pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais – IEPHA – como patrimônio cultural. No livro “Betim em mim” (LIMA, 2004), no poema “Bairros de Betim”, são citados os bairros Capelinha, Teresópolis, Imbiruçu:

Olímpia Bueno Franco,
Capelinha, Universal...

Com a implantação da FIAT
Nasce o bairro Teresópolis,
Imbiruçu, PTB,
E Betim vira Metrópole
(LIMA, 2004, p. 28-29. Grifos nossos)

Esses versos mostram a relevância da FIAT para o desenvolvimento de Betim. O “Cadernos da memória 1 Patrimônio Cultural de Betim” (FUNARBE, 2010) afirma que a urbanização das regiões do Teresópolis, PTB e Alterosas se deu devido à

industrialização, que promoveu novas culturas urbanas como, por exemplo, as expressões musicais e corporais da juventude. O documento ressalta que “todas as regiões tiveram antigos núcleos rurais, cuja memória ainda precisa ser sistematizada” (FUNARBE, 2010, p. 15).

A sistematização da memória é um dos objetivos desta pesquisa, pois, como demonstrado, os bairros Alvorada, Renascer e Capelinha carecem de registro tanto material como imaterial. Espera-se que os estudantes não apenas encontrem documentos históricos, mas que sejam protagonistas em relação aos patrimônios culturais, mobilizando a comunidade local para efetivas melhorias para além de “reforçar a identidade local”, que é um dos objetivos do Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural de Betim, como se lê em “III - incentivar a diversificação de atividades e criar programas de fortalecimento e de revitalização, mediante projetos de valorização do patrimônio histórico e cultural e reforço à identidade local”. (BETIM, 2021, p. 2 grifos nossos).

A prefeitura de Betim e o IPHAN compreendem a Educação patrimonial como todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão socio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação. Dessa forma, as discussões sobre patrimônio cultural têm uma visão mais ampla, atenta às identidades que simultaneamente está conectada com o mundo globalizado, mas também às necessidades do patrimônio histórico e da memória local.

Assumir as referências culturais é uma das etapas desta pesquisa, pois quando os estudantes/moradores/visitantes as identificam, selecionam e registram estão promovendo a valorização de seu lugar a partir do seu ponto de vista, da sua identidade, daquilo que faz sentido para eles e que pode e deve ser discutido e propagado. Essa propagação precisa ser crítica no sentido de que a valorização patrimonial deve ser integrada a avanços nas condições sociais e econômicas, discordando de quaisquer ideias e ações que entendam a depreciação do equipamento urbano como um bem cultural. Os estudantes podem mobilizar, juntamente com a associação de bairro e outros entes, melhorias significativas nos bairros.

Para identificar as referências culturais e o patrimônio cultural, nesta pesquisa, o estudante precisará reconhecer sua cultura e a do bairro em que está localizada a escola e a dos adjacentes. O conceito de cultura é complexo e conflituoso, e este trabalho o

definirá a partir dos pressupostos de Néstor García Canclini (1994 e 1998), que serão abordados na próxima seção.

1.3 Cultura

A etimologia da palavra “cultura” vem do latim *culturae*, que significa ato de plantar e cultivar, ou cultivar a mente e os conhecimentos. O conceito de cultura não é unânime. Neste trabalho, ele será entendido de acordo com os pressupostos de Néstor García Canclini (1994 e 1998). Este compreende cultura como o conjunto de crenças, tradições, arte, linguagem e hábitos de grupos sociais; ou seja, a cultura é indissociável da realidade social.

A cultura não se relaciona exclusivamente com a denominada cultura erudita, mas abarca também as manifestações populares e a moderna cultura de massa. Canclini conceitua cultura como um processo em constante transformação, diferenciando-se da tradicional visão patrimonialista. Segundo ele, todas as culturas possuem formas próprias de organização e características que lhes são intrínsecas.

As pessoas fazem parte de grupos sociais que compartilham histórias, memórias coletivas, saberes, modos de agir, de se comunicarem, etc. Esse conjunto de fatores gera a identificação de umas pessoas com as outras, desencadeando em uma cultura própria. Essa cultura específica interage também com as múltiplas culturas com as quais cada indivíduo se relaciona, seja de corpo físico ou não, devido à globalização e à internet. É comum uma pessoa conviver com diversas culturas por meio de filmes, músicas, séries, animes, jogos manuais ou digitais, aulas, tradições folclóricas, leitura etc. Entretanto, nem todas as pessoas têm acesso a essa globalização, seja por opção própria, por não ter recursos tecnológicos disponíveis ou por outros motivos.

Há uma falsa crença de que as formas próprias de organização e características, principalmente as práticas ancestrais e folclore de cada cultura, desapareceram com a modernidade, mas Canclini demonstra que na realidade há uma hibridização cultural, que em vez de mudar alguns costumes por outros, os transformam.

A hibridização cultural é o processo que ocorre após a interação entre culturas diferentes, em que há uma desconstrução das ordens habituais, fazendo um cruzamento daquilo que é considerado culto com o popular e com o massivo, promovendo uma nova cultura. Esta hibridização pode ser vista como trocas que afetaram positivamente ambos os setores (povos nativos e conquistadores), como foi o caso da introdução de trigo na cozinha dos povos americanos e o cacau sendo levado para a Europa pela

primeira vez, mudando a partir daí a gastronomia dos dois continentes. Esse intercâmbio prova o aspecto dinâmico da cultura. Ela não é mais considerada como algo estagnado no tempo, imutável, mas sim um processo de desconstrução, construção e reconstrução em quaisquer sociedades, inclusive as tradicionais. Estas também se modificam, adaptam, transformam, reinventam, pois o compartilhamento entre os diferentes indivíduos faz com que haja mudança na perspectiva sobre si, o outro e os aspectos da vida. Canclini argumenta que “a preservação pura das tradições não é sempre o melhor recurso popular para se reproduzir e reelaborar sua situação” (CANCLINI, 1998, p. 236), exemplificando o êxito do artesanato de Amate no México, em que os artesãos adaptaram seu trabalho com a modernidade, por meio da interação comercial expandida que lhes favoreceu econômica e socialmente e ampliou a divulgação de suas tradições. Em síntese, a incorporação de novas tecnologias e/ou materiais em adaptação ao mercado pode significar uma consolidação para comunidades tradicionais sem desvirtuá-las.

Para Canclini, a expansão urbana é uma das causas que intensificaram a hibridação cultural. Cidade e meio rural se articulam pela mídia eletrônica. O autor afirma que “a remodelação tecnológica das práticas sociais nem sempre contradizem as culturas tradicionais as artes modernas” (CANCLINI, 1998, p. 308), elucidando que os videogames difundem batalhas históricas para mostrar que a “apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e comunicação, com usos democratizadores” (CANCLINI, 1998, p. 308).

Para justificar sua abordagem, Canclini apresenta três hipóteses: a primeira é que a “incerteza em relação ao sentido e ao valor da modernização” (CANCLINI, 1998, p. 18) provém também das mesclas socioculturais, nas quais o tradicional e o moderno se misturam e não somente daquilo que separa nações, etnias e classes. Um dos exemplos são as combinações musicais como o rock e a música “erudita”; a segunda é que o trabalho conjunto das ciências sociais pode dar outra visão sobre a modernização latino-americana para além da substituição do tradicional; e a terceira e última é que o “olhar transdisciplinar sobre os circuitos híbridos tem consequências que extrapolam a investigação cultural” (CANCLINI, 1998, p. 19). O autor, sem concluir, afirma que estudar as bases culturais heterogêneas e híbridas é um dos caminhos para elucidar os poderes oblíquos que mesclam instituições liberais e hábitos autoritários, movimentos sociais e regimes paternalistas, e as transações entre eles. Para Canclini, as sociedades modernas precisam simultaneamente da divulgação, a fim de expandir o mercado e o

consumo de bens para aumentar a margem de lucro, e da distinção, que necessita recriar os signos para se diferenciar dos setores hegemônicos, combatendo os efeitos massificadores da divulgação, como ocorreu com o artesanato de Amate no México.

Canclini também discorre sobre a cultura popular, definindo o popular como o excluído: aqueles que não acessam a “alta” cultura. O autor analisa que alguns agentes criam uma “imagem” distorcida daquilo que é a cultura popular. Uma de suas críticas é sobre o objeto de estudo, no qual o mais relevante são os bens culturais (objetos, lendas, músicas) e a repetição desses do que sua transformação e a valorização dos agentes que produzem e consomem esses produtos, havendo um descaso pelos processos, agentes sociais e usos que modificam os produtos (CANCLINI, 1998, p. 211).

A teatralização da cultura popular tem três protagonistas: o folclore, o populismo político e as indústrias culturais.

Canclini sistematiza sua crítica em seis refutações à visão clássica dos folcloristas:

1. *O desenvolvimento moderno não suprime as culturas populares tradicionais*: há aumento de artesãos na população econômica ativa de países latino-americanos;
2. *As culturas camponesas e tradicionais já não representam a parte majoritária da cultura popular*: a vida urbana se mescla com a rural e com as tradições;
3. *O popular não se concentra nos objetos*: há maior preocupação da Antropologia e da Sociologia com as condições econômicas de produção e consumo, os comportamentos e processos comunicacionais, interações e rituais;
4. *O popular não é monopólio dos setores populares*: diferentes classes, etnias e grupos participam de diversos grupos folclóricos;
5. *O popular não é vivido pelos sujeitos populares como complacência melancólica para com as contradições*: há muitas práticas rituais que transgridem humoristicamente a simples reprodução da ordem tradicional, como os carnavais;
6. *A preservação pura das tradições não é sempre o melhor recurso popular para se reproduzir e reelaborar sua situação*: a incorporação de novas tecnologias e/ou materiais em adaptação ao mercado pode significar uma consolidação para comunidades tradicionais sem desvirtuá-las, como visto no artesanato de Amate. (CANCLINI, 1998, p. 215 a 238).

Segundo Canclini, o populismo colaborou para que os setores populares

tivessem novas interações com a modernização, seja com o Estado ou com outros agentes hegemônicos, promovendo o atendimento parcial das demandas dos setores populares.

Entretanto, o autor destaca três mudanças ocorridas nos últimos anos que enfraquecem esse tipo de constituição popular: as transformações geradas pelas indústrias culturais, como o alto custo de uma campanha eleitoral, que ressignifica o campo político sob a ótica da lógica publicitária; a crise econômica e a reorganização neoliberal dos Estados com a estagnação e a recessão dos anos 80, que desencadeia na escassez de verbas para atender as reivindicações populares; e o desinteresse da população pela atuação político-partidária e a crescente atuação das informações jornalísticas (a mediação política entre movimentos populares e o aparelho governamental ou partidário é substituída por uma mediação simbólica da imprensa e dos programas de informação da mídia).

Canclini destaca que na investigação do popular sobressaem a teoria da reprodução e a concepção gramsciana da hegemonia. A primeira vê a cultura popular (subalterna) “como resultado da apropriação desigual dos bens econômicos e culturais” (CANCLINI, 1998, p. 252-254), dependente dos poderes hegemônicos. A segunda vê as culturas populares retomando suas tradições e experiências próprias no conflito com os que exercem a hegemonia, ou seja, há iniciativa e poder de resistência por parte das classes populares, o que não é defendido na teoria da reprodução.

Examinar as culturas populares exige libertar-se da busca de autonomia absoluta, de uma pureza ou de uma autossuficiência sem relação com as indústrias culturais, o turismo, as relações econômicas e as políticas com o mercado nacional e transnacional de bens simbólicos.

Jessé Souza (2018, p.12) afirma que esse domínio social é ratificado “simbolicamente por ideias, as quais precisam dar a impressão que são ‘científicas’ e objetivas para terem prestígio no mundo moderno.” Os operadores simbólicos possibilitam que o ser humano classifique e hierarquize as pessoas não apenas de acordo com o capital econômico, mas também segundo o capital cultural, que é junção do capital educacional e da origem familiar, e o simbólico.

A apropriação diferencial e desigual desses capitais promove a segregação das classes populares à condição de subculturas e subcidadanias, acirrando ainda mais a luta de classes. Segundo Souza (2018), a classe que ele denomina de ralé, devido à desestruturação familiar, além de carecer dos capitais econômicos e culturais, não tem

precondições como disciplina, capacidade de concentração, pensamento prospectivo (que ensaja o cálculo e a percepção da vida como um afazer “racional”) para que possa se apropriar no decorrer do tempo desses capitais. Essas precondições possibilitam o sucesso na vida social, pois são necessidades funcionais exigidas pelo mercado e pelo Estado.

A classe hegemônica determina, nos termos dela mesma, majoritariamente de forma inconsciente e irrefletida, os comportamentos, modos de viver, falar, andar etc. que são considerados da alta cultura a fim de marcar sua superioridade e colocar a classe popular como inferior. Essa inferioridade é posta de tal modo que o sofrimento, inclusive a morte, da classe popular é invisibilizado e naturalizado.

A distinção social é instituída no habitus. “Ele se define como uma forma pré-reflexiva de introjeção e inscrição corporal de disposições que condicionam um estilo de vida e uma visão de mundo específica.” (SOUZA, 2018, p. 84). Cada classe social compartilha de práticas sociais similares, que são baseadas na afinidade entre seus gostos e escolhas. O gosto é fundamental para a união e separação das pessoas, como exemplo o grupo de pessoas que curtem rock versus o sertanejo. O gosto gera o habitus que de forma sutil diferencia o acesso aos capitais culturais e econômicos. Souza (2018) elucida três tipos de habitus: habitus primário, secundário e precário. Habitus primário é o conjunto de predisposições cognitivas como disciplina, capacidade de concentração, pensamento prospectivo que proporciona uma atuação do cidadão apropriada na sociedade capitalista. Habitus secundário institui, a partir do gosto, critérios classificatórios de diferenciação social, pois determina o que é considerado como reconhecimento e respeito social, como, por exemplo, que os alunos da classe hegemônica se dedicam exclusivamente aos estudos enquanto os da ralé precisam trabalhar e estudar simultaneamente. Habitus precário diz respeito a comportamentos e características pessoais que não estão de acordo com as exigências do mercado e do Estado de utilidade e produtividade pessoais. O fato de os estudantes, da escola alvo desta pesquisa, brincarem na linha do trem pode ser compreendido como habitus precário, pois a classe hegemônica concebe isso como algo desprestigiado.

Essas definições de habitus, “desde que acrescentado de uma concepção não essencialista de moralidade ancorada em instituições fundamentais”, possibilitam a compreensão das implicações sociais de uma “hierarquia atualizada de forma implícita e opaca e a identificação do seu potencial segregador e constituidor de relações naturalizadas de desigualdade em várias dimensões” (SOUZA, 2018, p. 219).

A naturalização e a invisibilidade das desigualdades são terríveis, pois afeta a autoestima das pessoas, uma vez que não há reconhecimento social delas. O desencadeamento disso é a aceitação da condição de precariedade como legítima e inclusive justa.

A inaceitação da legitimidade dessa condição é um dos aspectos que foram discutidos criticamente com os estudantes, a fim de que eles não admitam que a desvalorização de seus bens urbanos seja um bem cultural, mas que reivindiquem melhorias. Bem como compreendam que instituições como as “casas do patrimônio” são construções simbólicas fortalecidas pelas escolas, como capital cultural, que são utilizadas para promover a distinção daquilo que é da alta cultura como de classes privilegiadas e aquilo que é da ralé, classe popular, logo baixa cultura, inferior, reproduzindo assim hierarquias sociais.

Essa dominação pode ser mudada a partir da reflexão crítica sobre a sociedade e sobre nós mesmos. É preciso efetivar a desconstrução da naturalização da desigualdade, investir em políticas públicas que gerem oportunidades de estudo e inserção no mercado, fortalecer a classe popular através também de seu engajamento político. Souza (2018) defende que é necessária uma aprendizagem social de longo prazo, na qual a sociedade pudesse entender a demanda de extensão a todas as classes sociais daquelas condições mínimas que garantem dignidade e efetivam a cidadania.

Segundo Maher (2007), para que haja o enrobustecimento de grupos não hegemônicos são necessários o fortalecimento político, a existência de legislações propícias a eles e, principalmente, a educação do entorno. A compreensão de que a cultura é uma construção que as pessoas fazem de acordo com suas necessidades é fundamental para uma melhor convivência social. A demanda pela sobrevivência fez tribos indígenas produzirem e venderem artesanatos. Os índios Pataxós costumam ter famílias grandes, de dez ou mais filhos, que muitas vezes residem na mesma moradia e compartilham tudo que têm, inclusive com outros parentes. Essa forma de viver é, muitas vezes, absurda para algumas pessoas, por exemplo, para a maioria da população da cidade de Carmésia, Minas Gerais. Os carmesianos insistem em desprezar os comportamentos dos indígenas, mas seria muito melhor se procurassem entender o motivo de agirem assim e talvez até aprender com eles, ressignificando sua cultura. O convívio entre a população de Carmésia, Minas Gerais, com a tribo indígena Pataxó poderia ser menos conflituoso se houvesse um trabalho de educação do entorno. Esta educação deve ser pautada na aprendizagem de aceitação da mudança do outro, que,

nesta pesquisa, uma das abordagens foi através da charge de Dequinha (2016), que problematiza a forma de viver do indígena do passado com o do presente, que utiliza tecnologia, a fim de gerar a compreensão de que a cultura é mutável e ressignificada.

Na educação do entorno também é necessário “aprender a destotalizar o outro” (MAHER, 2007), ou seja, não escolher padrões culturais. Por exemplo, o índio verdadeiro é o que não utiliza tecnologias, logo, aqueles que utilizam *smartphones* não são considerados indígenas.

A educação do entorno fomenta o entendimento de que a cultura e a identidade não são algo que se herda, mas uma criação, em constante transformação, heterogênea, conflituosa, desintegrada, híbrida, criativa e incoerente.

1.4 Identidade

A palavra “identidade” originou-se do latim como *identitas*. Stuart Hall em sua obra “A identidade cultural da pós-modernidade” (2006) apresenta três concepções diferentes da identidade do sujeito: sujeito iluminista; sujeito sociológico e sujeito pós-moderno.

A concepção de identidade do sujeito iluminista considera um indivíduo totalmente centrado e unificado. O núcleo interior é o centro que surge quando o sujeito nasce e se desenvolve ao longo de sua existência, muitas vezes sem mudança e com uma visão individualista, em que o indivíduo tem as capacidades de razão, de consciência e de ação individuais.

A segunda concepção, a do sujeito sociológico, compreende que o núcleo interior do sujeito moderno não é autossuficiente e nem autônomo, mas é originado na interação social. Nessa interação o indivíduo se relaciona com símbolos, valores e práticas que constroem uma cultura. Ele tem o seu “eu real” que é transformado com e nesse diálogo constante com as outras pessoas, outras formas de viver e atuar na sociedade, formando assim os vários “eus” desse sujeito.

A terceira e última concepção, a do sujeito pós-moderno, está totalmente conectada à realidade social. Ela insere o núcleo interior do sujeito como fragmentado, que constitui seus “eus” na interconectividade com as mudanças sociais, com as rápidas e constantes trocas de informações, com as diversas e diferentes culturas, seja no mundo físico ou virtual.

O hibridismo cultural e a globalização acarretam a fragmentação da identidade do sujeito pós-moderno. A globalização, por um lado, promove a homogeneidade

cultural por causa do mercado global, pois em qualquer lugar podemos encontrar pessoas consumindo os mesmos produtos e por isso não há uma distinção clara entre elas, como, por exemplo, a utilização de *smartphones*. Por outro lado, a globalização fomenta o fortalecimento e a reafirmação de determinadas identidades ou o surgimento de novas identidades, como vimos anteriormente em relação ao artesanato de Amate no México, que utilizou ao mesmo tempo do mercado para divulgar seu produto e da reafirmação de seu artesanato, de sua cultura e sua identidade para se diferenciar. Hall apresenta a concepção do sujeito pós-moderno como um indivíduo sem identidade fixa ou permanente. A identidade é formada e transformada continuamente em relação aos diálogos de diversidade cultural que nos rodeiam e que são conflituosos. Ela é definida historicamente e não biologicamente. Como explica Hall:

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p.13).

O Grupo Nova Londres se coaduna com essa perspectiva ao utilizar o termo “comunidades” e exemplificar que diferentes comunidades, mesmo que tentem pôr em um nicho um determinado grupo, não impedem que seus membros façam parte de mais de uma comunidade:

Como as pessoas são simultaneamente membros de múltiplos mundos da vida, suas identidades têm múltiplas camadas, que se relacionam de maneira complexa umas com as outras. Nenhuma pessoa é membro de uma única comunidade. Em vez disso, elas são membros de comunidades múltiplas e sobrepostas – comunidades do trabalho, de interesses e afiliações, de etnias, de gênero, e assim por diante. (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p.116).

Ao haver esse compartilhamento dos diversos conhecimentos, das habilidades, das crenças, das práticas e dos modos de ser das pessoas, os indivíduos interagem com sua identidade e com as dos outros formando vários “eus”.

Segundo Hall (2006), as identidades são construídas e têm sentido através da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas. Quando meus alunos, ao estudarmos o capítulo do livro “Tecendo linguagens 9º ano”, de Tania A. Oliveira; Lucy A. M. (2015) sobre preconceito, me disseram “na linha do trem do lado do bairro Alvorada foram assassinadas 10 pessoas, do lado do Capelinha foram só 3”; “mas na linha nós também soltamos pipa e brincamos”, eles estão construindo a

identidade daquelas pessoas que moram nos bairros Alvorada e Capelinha, diferenciando-as, pois o discurso é que no Capelinha houve menos assassinatos que no Alvorada, por esse motivo o bairro Capelinha seria melhor que o Alvorada. Entretanto, em ambos os bairros já houve assassinatos na mesma linha de trem e nela as pessoas soltam pipa e brincam. Tanto quem mora no bairro Capelinha como no Alvorada partilham do mesmo local (linha do trem) e diversos aspectos da cultura (soltar pipa e brincar), mas eles argumentam ser diferentes. A identidade de quem mora no Capelinha depende da identidade daqueles que moram no Alvorada para sua existência, pois é marcada pela diferença, uma vez que ser morador do Capelinha não é ser do Alvorada. (SILVA *et. al*, 2014).

A identidade também é mostrada pela associação entre a identidade da pessoa e dos objetos, bens, etc. que ela utiliza. Os lados da linha do trem para cada bairro funcionam como um significante importante para marcar a diferença e a identidade desses moradores.

A representação como processo cultural afirma identidades individuais e coletivas. A representação gera significados que desencadeiam no posicionamento de cada indivíduo. Esse posicionamento não se dá somente por uma escolha pessoal consciente de cada pessoa, mas também pelos sistemas simbólicos de representação. A representação feita sobre o bairro Capelinha gerou o significado de que esse bairro é menos violento que o Alvorada, logo as pessoas que vivem no Capelinha se posicionaram como sendo melhores em relação ao bairro Alvorada.

Os sistemas simbólicos de representação e os meios de exclusão são ferramentas para que as identidades sejam construídas por meio do estabelecimento da diferença. Um dos significados da palavra diferença é ser “capaz de distinguir uma coisa de outra”, segundo o dicionário *Dicio* – Dicionário Online de Português, e nesse sentido a diferença aparta uma identidade de outra como nos exemplos anteriores sobre os bairros Capelinha e Alvorada.

A diferença pode ser concebida negativamente através da exclusão ou segregação de pessoas que são consideradas fora dos padrões estabelecidos por uma determinada cultura, mas também é possível considerar a diferença positivamente devido à diversidade, à heterogeneidade e ao hibridismo que ela promove (SILVA *et. al*, 2014).

A identidade também tem um viés político, pois pessoas e/ou grupos a utilizam como estratégia na luta por reconhecimentos de direitos como, por exemplo, membros

de comunidade indígena podem utilizar sua identidade étnica para pleitearem o direito à posse da terra que residem. O reconhecimento de determinado patrimônio cultural também pode ser conquistado através da identidade, pois um grupo de artesãos pode reivindicar que o produto produzido por eles seja validado como patrimônio.

A asseveração política das identidades necessita de uma comprovação. É comum que essa comprovação seja requerida através da história do grupo cultural, como os indígenas que pleiteiam a posse de terras tendo em vista que essas lhes foram retiradas e sua população dizimada. A história pode ser contada por determinados grupos como sendo única e verdadeira, excluindo quaisquer outras versões ou reconhecendo que o passado é constantemente transformado pela reconstrução de identidades históricas, já que ele é idealizado.

Zacchi, em seu artigo “Identidade em jogos digitais: entre a identificação e a mecânica do jogo” (2018), elucida a compreensão de Gee (2007) sobre a relação entre identidade e jogos digitais. Gee categoriza as identidades de três formas: virtual, real e projetiva.

A identidade virtual corresponde à personagem virtual no mundo virtual, e é a junção das escolhas do jogador e o que a mecânica do jogo³ oferece.

A identidade real é a própria identidade do jogador, ou seja, seus vários “eus”.

A identidade projetiva é a projeção dos valores e desejos do jogador na personagem virtual e ver nessa personagem um “autoprojeto” em construção, ou seja, o jogador atribui à personagem uma determinada trajetória que é estabelecida pelo que ele quer que ela seja.

Essas categorias de identidades não estão separadas, mas se mesclam, pois a identidade real do indivíduo pode-se familiarizar ou não com a de um ou mais personagens na identidade virtual, gerando a identidade projetiva. Essa mistura das identidades pode ser percebida, por exemplo, quando um jogador tem algum desconforto ao ter que tomar decisões no jogo que não condizem com seus

³ Mecânica do jogo é o conjunto de regras, restrições, objetivos como executar um comando, subir um nível etc. (NOVAK, 2017).

valores/ideais. No jogo “Arcanum”, um RPG, o comportamento ganancioso da personagem Bead ao vender um anel que lhe havia sido generosamente doado por um ancião pode contrariar os valores/ideais de um jogador.

Tendo em vista o que foi discutido, a construção da identidade é um processo contínuo, simbólico, social e psíquico. Os seres humanos sempre buscam criar uma compreensão sobre eles próprios e se identificarem com outros, com as coisas e com a maneira como são vistos por outras pessoas. Assim, o indivíduo apropria-se de identidades diferentes em distintos contextos, comprovando a fragmentação e a multiplicidade de sua(s) identidade(s), que é(são) contraditória(s).

Como vimos, a questão da identidade também está presente no jogo digital, uma vez que o jogador pode assumir a identidade do(s) personagem(ns) temporariamente. Na próxima seção será discutido sobre jogo digital e os gêneros do discurso roteiro escrito e visual (*storyboard*), que são os focos desta pesquisa.

1.6 Jogo digital e pré-roteiro

A utilização dos jogos digitais na educação é relevante, pois eles já fazem parte da cultura digital dos estudantes, geram aprendizagens, são motivadores, estimulam situações de resolução de problemas e promovem letramentos. Piaget (2017, p. 140) afirma que o jogo é

poderoso para a aprendizagem das crianças que, em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo ou à ortografia observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações comumente tidas como maçantes. (PIAGET, 2017, p. 140).

Logo, as interações que ocorrem nos jogos, através da linguagem, desencadeiam na produção de sentidos em práticas de (multi)letramentos.

O jogo digital é multimodal por ser constituído por recursos imagéticos, textuais, sonoros, culturais e uma série de elementos que envolvem os multiletramentos. Rojo (2012, p.13) argumenta a relevância dos multiletramentos para incorporar “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade de textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa”.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 68) entende que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”.

A prática de linguagem neste trabalho ocorrerá por meio do estudo e da

produção dos gêneros roteiro escrito e visual (*storyboard*) de jogos digitais, especificamente o gênero RPG.

RPG é a sigla para *Role-playing game*, em português *jogo narrativo*, *jogo de interpretação de papéis* ou *jogo de representação*. Nesse gênero os jogadores assumem papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente. Nos jogos de RPG's digitais o limite da imaginação dos criadores é permeado também pelo limite na capacidade de programação, que desencadeia por delimitar as escolhas e não ter a interpretação da mesma maneira que um RPG de mesa. Em geral, os RPG's têm os seguintes elementos: um protagonista e um grupo que o acompanha e a história típica, que contém um grupo de heróis decididos a unir forças para cumprir uma missão com diversos desafios, adversidades, recompensas, mudanças de nível e aumento de poderes. No jogo *Final Fantasy 7*, que aborda o tema ambiental, o jogador inicialmente controla um grupo de mercenários que lutam contra a grande corporação que está destruindo o planeta. Esse jogo foi fundamental para a popularização do gênero RPG, pois a cada título lançado foram oferecidas mecânicas de jogo distintas, pois o objetivo era que os RPG's digitais fossem mais acessíveis. A utilização de modelagens de personagens em 3D e cenas animadas (*cutscenes*) de abertura e também em momentos cruciais da história ampliaram a profundidade do enredo e a imersão do jogador. Este é conduzido a explorar cenários e dialogar com habitantes de cada localidade para saber como avançar na aventura. Logo, a empresa Square e Hironobu Sakaguchi, o criador de *Final Fantasy*, foram os responsáveis para que muitos jogos fossem focados em histórias (OLIVEIRA, 2020).

Há também o MMORTPG (“Massive Multiplayer Online Role Playing Game” ou “Jogo Massivo Multijogador *Online* de Interpretação de Papéis”), que é jogado por centenas de jogadores simultaneamente, em um mundo digital compartilhado, no qual os jogadores podem se comunicar dentro do próprio jogo.

No “Guia para Orientação de Planejamento da Narrativa do seu Jogo”, Oliveira (s.d) sistematiza as etapas que devem ser feitas antes de se elaborar o roteiro, que são: 1. Pré-projeto; 2. Personagens; 3. Alicerce base da história; 4. Estrutura interativa e 5. Roteiro.

1. Pré-projeto

O pré-projeto contém os seguintes elementos:

a. Ideia da História: Detalhar livremente o que pensa em criar, escrevendo todas as ideias, mesmo que pareçam ruins. Pensar na jogabilidade do jogo.

b. Formato de Jogo: Escolher a forma que o jogador vai jogar como, por exemplo, plataforma (Mario Bros), FPS (“First Person Shooter”, ou seja, jogo de tiro); RPG, etc.

c. Gênero da Narrativa: Eligir se a história será de ação, aventura, suspense, terror, mistério, guerra etc.

d. Estrutura Narrativa: Definir se será clássica, minimalista ou antiestruturante. A clássica consiste em causa e consequência das ações do protagonista, que é único e ativo, o final é fechado, o tempo é linear (cronológico), o conflito é externo e a realidade consistente; a minimalista tem final em aberto, multiprotagonista, protagonista passivo e conflito interno, por isso é uma narrativa mais lenta; e a antiestruturante tem tempo não linear e realidades inconsistentes.

e. Plataforma e como pode afetar na demonstração ou construção narrativa (se afeta): Determinar se será web, PC, console, mobile, etc.

f. Ambiente da História: Descrever onde ocorrerá a história, o tempo (passado, presente, futuro ou tempo desconhecido) e a passagem de tempo (anos, dias, horas, séculos).

O espaço é onde a história acontece e os personagens atuam. O espaço no jogo se diferencia do da literatura e do cinema, pois há limitações de modelagem e desempenho de máquina. No roteiro os espaços precisam ser bem descritos e se relacionarem com a experiência que o jogo quer provocar. Segundo Denardi; Frigo; Pozzebon (2014, p. 563), “os cenários, os recortes e os detalhes devem ter relação com a história e ser condizentes com os outros elementos modelados como personagens e objetos a fim de encaixarem dentro daquela experiência.”. Nesta pesquisa, o espaço será o patrimônio cultural considerado pelos discentes, que é fundamental para o desenvolvimento da história.

O tempo, segundo Denardi; Frigo; Pozzebon (2014, p. 562), abrange três aspectos que são: Tempo histórico - quando os acontecimentos da história do jogo se desenvolvem; Tempo cronológico - que é a hora em que os eventos ocorrem; e Tempo de máquina - que diz respeito à característica computacional inerente aos *games*. Ao desenvolver esse tempo, é necessário atentar para a existência de um tempo para cada objeto modelado, que, dependendo da forma de sua concepção, pode afetar o fluxo do jogo e interferir nos aspectos narrativos, seja de maneira positiva ou negativa. O jogador também tem sua compreensão sobre o tempo, relacionada principalmente com as questões do mundo real. Se esses tempos não forem bem articulados, pode gerar algum

problema de entendimento.

Denardi; Frigo e Pozzebon (2014, p. 562) elucidam que o jogador pode ter poder sobre quaisquer dos tempos como acontece no jogo *The Sims* (ELECTRONICS ARTS, s.d), que é um jogo de simulação de vida interativo, dando ao jogador o poder de criar e controlar seu próprio personagem. Neste *game* há a possibilidade de criar famílias, construir casas e realizar várias atividades cotidianas.

Esses três tipos de tempo precisam ser cuidadosamente utilizados pelo roteirista de *game* a fim de evitar problemas temporais como, por exemplo, a inadequação de aspectos culturais, sociais, tecnológicos, econômicos etc. em épocas que eles não existiram.

g. Conflito: Definir qual(is) o(s) conflito(s) enfrentado(s) pelo(s) protagonista(s). O(s) conflito(s) serve(m) para identificar os obstáculos que o jogador precisa superar para alcançar os objetivos, motivar a ação de maneira contextualizada, desenvolver as personagens, pois mostram como elas lidam com eles, e gerar a progressão da história, por meio da tensão. A tensão é formada pela quantidade e complexidade dos conflitos, mas é preciso administrá-la diversificando a utilização dos conflitos a fim de manter o jogador interessado no jogo. Na criação dos conflitos é preciso pensar o motivo de inseri-los na trama para que de fato agreguem valor à narrativa.

Os obstáculos são os elementos que impedem o personagem de solucionar o problema principal. Este, no jogo *Super Mario Bros*, é o sequestro da princesa Peach pelo vilão Bowser, mas, para que o protagonista Mario possa salvá-la, ele precisa vencer os obstáculos, como sair de labirintos, dar saltos precisos sobre alguns blocos, desviar dos inimigos, etc.

O conflito inicial precisa ser escrito em poucas palavras, de forma sucinta, concisa e eficaz. Martín (2015) argumenta que, em um *game*, o conflito pode ser organizado junto ao objetivo e resolução a fim de formar o princípio básico para elaboração de um roteiro. Este princípio, denominado “Chave-fechadura-porta”, é um esquema em que é possível incluir todos os conflitos do jogo. Neste esquema, a chave representa o acesso, a fechadura o obstáculo e a porta a resolução. A chave deve estar oculta e para encontrá-la pode ser necessário correr, saltar, vasculhar objetos, enfrentar inimigos, etc. A chave também pode ser outro personagem ou uma combinação de botões. Há a possibilidade de ter mais de uma fechadura, tornando mais complexa a história.

2. Personagem

Os personagens de *game*, de acordo com Novak (2017), têm duas categorias: personagens de jogador e personagens não jogadores (NPC's - *Non-Playable Character*). Os personagens de jogador são controlados pelos jogadores. O jogador pode controlar somente um personagem, que é denominado avatar, ou vários. Nos RPG's é comum o jogador ter conexão com todos os personagens. Os personagens não jogadores (NPC's) não são controlados pelos jogadores, mas são feitos e comandados pelo mecanismo de inteligência artificial (IA) do *game*. Os NPC's participam do jogo de alguma forma. Alguns exemplos são aqueles que dão uma informação, que vendem ou compram alguma coisa, que aparecem em certos momentos do jogo para explicar uma situação, que trazem itens ou acessórios em determinadas situações etc. Há jogos que não têm personagens, como a maioria dos de quebra-cabeça.

O protagonista é o personagem principal da história, pois é em torno dele que a trama é construída. Ele não é exclusivamente uma pessoa, mas pode ser um grupo, uma dupla, um animal, um objeto, etc., um exemplo é o jogo de RPG *Dragon Quest* em que há um grupo como protagonista. Embora o personagem principal promova o desencadeamento da história, os demais personagens (NPC's, antagonista, coprotagonista, coadjuvantes etc.) também são relevantes para o enredo.

Ao elaborar personagens, é preciso escrever sua biografia, detalhando os seus aspectos físicos, sociais e psicológicos, cultura, temperamento, manias, gostos, rituais, linguagem que utiliza, como se relaciona com os outros, etc. O protagonista e antagonistas são os mais importantes de serem especificados.

Caso a história seja fundamentada em um personagem, pode-se utilizar a “Jornada do herói”, elucidada a seguir no item 3e “Estrutura da história”, pois essa sequência cíclica de fatos ajuda a desenvolver uma boa história para o roteiro. A biografia dos personagens também é relevante, pois a partir dela a história se move e, atualmente, os jogadores querem saber a razão de ser dos personagens. A personagem tem que ganhar identidade por meio do diálogo com a mecânica e, consequentemente, com sua jogabilidade.

3. Alicerce base da história

O alicerce base da história contém os seguintes elementos:

a. *Plot*: é a história do jogo em si, a visão geral da narrativa, o que está acontecendo no momento, que define quem é o protagonista, seu desejo e o problema

que ele tem que resolver. O *plot* do jogo *Tomb Raider* é uma arqueóloga (protagonista), que decifra enigmas em tumbas (desejo) e tem que derrotar inimigos (problema).

b. Ideia Controle: é o caminho até a resolução da história, que é composta por carga inicial + carga final + motivo. Um exemplo é o jogo *Fullthrottle* em que a carga inicial é a culpa que, ao longo da narrativa, se transforma em inocência, porque a verdade prevalece.

c. Incidente Incitante: desequilibra completamente o protagonista, podendo ser algo positivo ou negativo que precisa ser demonstrado explicitamente e ter uma solução como, por exemplo, no jogo *Mega Man VI* em que o Mister X toma os robôs (incidente incitante negativo) para dominar o mundo, causando desequilíbrio no *Mega Man* e este, ao final, destrói o Mister X (resolução).

d. Pontos de Virada e Clímax: são momentos de mudança na história, que geram crise e dão ritmo ao enredo. As melhores histórias alternam pontos de virada positivos e negativos como ocorre, por exemplo, no jogo *Mega Man VI*.

e. Estrutura da História: são os caminhos e a jornada do herói. Conceito cunhado por Joseph Campbell e revisto por Vogler (2006), que o denomina jornada do escritor. O protagonista está no seu mundo comum, mas é chamado à aventura, que ele pode aceitar imediatamente ou não e, às vezes, nem tem escolha, depois ele se encontra com um mentor que elucida os desafios e perigos e dá orientações. Em seguida, o herói inicia a travessia de Limiar, que é o momento em que ele enfrenta a aventura no mundo especial, que nem sempre há em todas as histórias. Posteriormente, há a provação suprema. Vencendo esse desafio, o herói tem a recompensa e vai voltar para seu mundo comum, mas pode ocorrer de ter mais desafio que ele vence novamente, que é denominado momento de ressurreição e ocorre o retorno do elixir, que é o desfecho da história, no qual o herói retorna a seu mundo comum, mas transformado pela experiência que teve no mundo especial. Um bom exemplo da jornada do herói é o jogo *Pokémon*. O protagonista Ash Ketchum está no seu mundo morando com sua mãe sem ser treinador de Pokémon, mas ele é chamado à aventura (incidente incitante) quando completa 10 anos e sabe que pode virar um treinador de Pokémon (desejo), por isso não recusa seu chamado. Então, Ash se encontra com o mentor e se engaja na aventura, indo para a travessia de Limiar, em um mundo distinto do seu e sendo treinador. Na aventura ele enfrenta inimigos, testes, etc. Depois Ash chega perto de enfrentar a elite dos quatro, que é o desafio principal, desencadeando na provação suprema em que ele enfrenta a elite e se torna um mestre, sendo a recompensa. Entretanto, para ter verdadeiramente o

título de mestre, o protagonista tem que enfrentar o seu rival, vencendo-o (ressurreição), Ash volta para seu mundo, mas transformado, daí os Pokémons são honrados (retorno do elixir). Não é necessário seguir a jornada do herói a risca, mas alguns de seus elementos podem contribuir para a narrativa.

f. Estrutura Narrativa de Jogos: são os tipos de narrativas utilizadas para contar a história e proporcionar a imersão do jogador no *game*. Oliveira (2017) e Dubiela (2008) listam quatro tipos de narrativa: forçada, evocada, embutida e emergente. Na narrativa forçada, o jogador deve seguir rigorosamente a ordem da história, precisando passar por determinados pontos para ir a outros, como ocorre no jogo *Super Mario Bros* em determinados momentos. A narrativa evocada se relaciona com a transmídia, por se inspirar em outras mídias já existentes, como o jogo *Hogwarts Legacy*, RPG de ação e mundo aberto, baseado no mundo apresentado nos livros de Harry Potter. A narrativa embutida é parecida à linearidade das narrativas de filmes e livros, pois a história já está pronta através de, por exemplo, videocliques ou cenas programadas. Essa narrativa é utilizada para motivar o jogador em momentos específicos a fim de que ele possa percebê-la como integrante de toda a narrativa e também serve para o preenchimento de lacunas da história. Estas lacunas podem ser intencionalmente elaboradas para que o jogador acesse as narrativas embutidas, já que ele pode continuar a missão sem cumpri-las (SALEN; ZIMMERMAN, 2012). No jogo *Mega Man X* é opcional pegar todas as energias e os tanques, e, caso o jogador não os recolha, não o impede de avançar na narrativa principal. A narrativa emergente não tem uma estrutura linear, é mais livre e, de acordo com a interação do jogador e suas escolhas, ele cria sua própria história, que é singular e exclusiva. Os jogos *The Sims* e *Minecraft* são alguns desses exemplos.

A combinação desses tipos de narrativas em um único jogo pode gerar uma história mais intrigante como ocorre no *game* “GTA V”, no qual a narrativa emergente permite ao personagem Trevor executar muitas coisas diferentes e a narrativa embutida não impede isso, mantendo assim a coerência narrativa do jogo. Entretanto, unir dois ou mais tipos de narrativas à jogabilidade não é tão simples e pode comprometer a coerência da narrativa. Vicente (2015) analisa a dificuldade dessa fusão em alguns jogos como em “Red Dead Redemption”, no qual a narrativa embutida apresenta o protagonista, John Marston, como uma pessoa boa, mas a narrativa emergente permite ao jogador fazer de John um excelente fora-da-lei, que pode cometer terríveis crueldades.

A estrutura narrativa não é a única a determinar o nível de imersão do jogador, mas a junção de vários elementos como mecânicas, plataformas, gráficos, sons e outros. Tampouco a interatividade é exclusiva de jogos, pois em livros como “O jogo da Amarelinha” (*Rayuela*), de Júlio Cortázar, o leitor pode escolher se o lê de maneira linear, na ordem em que os capítulos são apresentados, ou de forma aleatória resultando em novas interpretações e desfechos para a história. Essa interação também acontece na cinematografia, e um bom exemplo é o programa “Você decide”, apresentado entre os anos de 1992 e 2000, que permitia ao telespectador escolher o caminho a ser seguido pelo personagem.

g. Design de Elenco: Construir, de forma sucinta, diagrama com personagens do jogo e interferências na narrativa e no relacionamento com o protagonista.

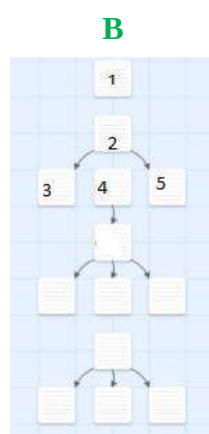
h. Estrutura Interativa

Primeiro é preciso escrever em parágrafos o argumento da história, que são as sequências da narrativa (fatos e possibilidades) a fim de verificar a coerência da história. Ela é mais descritiva, linear ou não e sem diálogos, após criar o argumento, montar a escaleta, que pode ser feita em um *software* como o *Twine* e estruturar as passagens principais da história.

Nessa pesquisa a produção de roteiro escrito será feita através do *Twine*, uma ferramenta gratuita para a criação de jogos que pode ser utilizada no celular. Esse *software* permite a criação de uma série de passagens (cada quadrado das imagens seguintes), que podem ser uma frase ou uma coluna de texto. Essas passagens podem ser conectadas e, depois, criados vários caminhos para o jogador seguir com base em suas decisões. Estrutura do *Twine*:



Fonte: Oliveira (s.d).



Fonte: Autora, 2023.

Na imagem B, tomando como exemplo o jogo *Super Mario Bros*, o número 1 seria a missão do jogador (salvar a princesa), 2 ele embarca na aventura, 3 entra em um castelo, 4 enfrenta o vilão (Bower) e o vence e 5 salva a princesa (Peach). Essa ordem não é fixa, o jogador pode elegir outras como enfrentar o vilão, mas perder, o que daria *game over*, ou cumprir outras tarefas antes de derrotar o vilão ou salvar a donzela, dentre outras possibilidades.

A escaleta também pode ser feita no modelo de cinema. É preciso prever a mudança por causa da interação e separar grupos de cenas (sequências), nomeando-os de forma padronizada, pois cada passagem será uma cena. A elaboração de cinemáticas e roteiro também é útil.

A verificação se a história está coerente e se o jogador a está construindo pode ser feita através de testes com diversas pessoas, principalmente com entendedores de história e jogos, e/ou elaborando um modelo do jogo e/ou narrativa.

Cada um desses elementos do “Guia para Orientação de Planejamento da Narrativa do seu Jogo”, de Oliveira (s.d), podem estar no *High Concept* e no *Game Design Document* (GDD).

High Concept

O conceito de jogo (*High Concept*) é um documento inserido no pré-projeto, sucinto com a ideia do jogo que será transformada em jogo. Esse conceito pode ser elaborado em diferentes formatos como texto, imagem, mapa mental e outros. Nele é definido o escopo do jogo, que é todo conteúdo que vai ser desenvolvido de verdade no jogo. Para a feitura do *High Concept* pode-se utilizar o *Game Design Canvas*⁴ (GDC) e a técnica da “Regra 5W2H”, que é constituída pelas seguintes perguntas:

1. What? O que é o jogo? mecânica, narrativa, estética, objetivo, etapas etc.
2. Who? Quem fará o jogo? quem é o protagonista?
3. Where? Onde? onde o jogo será publicado, onde ele está inserido, plataforma etc.
4. When? Quando? prazo de término do jogo, quando cada tarefa será executada.
5. Why? Por quê? por que esse jogo será elaborado? qual o diferencial? Tem

⁴ www.gamedesigncanvas.com

mercado? qual público alvo desse jogo?

6. How? Como? como será feito o jogo?

7. How many? quanto custará o jogo?

O *High Concept* é relevante, pois apresenta claramente a ideia do jogo, que pode ser alterada se houver incoerências antes da produção efetiva. O anexo 5 mostra um modelo de *High Concept*.

Game Design Document (GDD)

O documento do projeto do jogo (*Game Design Document* ou GDD, em inglês) é o planejamento de como o *game* funcionará, bastante descritivo, alterável, serve como guia e comunicação para a equipe que desenvolve o jogo, que inclusive pode visualizar melhor se há problemas a serem sanados.

O GDD pode ter os seguintes elementos: roteiro, jogabilidade, personagens, história, mecânicas (regras, comandos, movimentação, obstáculos, progressão do jogo, etc.), plataforma, estética (visual e sonora), tipo do *game*, inteligência artificial e outros elementos.

Não há padrão de GDD. Diversos formatos podem ser utilizados para a sua elaboração, como editores de texto tais como BrOffice.org, Microsoft Word, Google Docs e outros. Este último possibilita a participação de mais de uma pessoa, simultaneamente, para criar o mesmo documento. Além desses, quaisquer ferramentas de colaboração *online* como Wiki, Blog etc. podem ser empregadas para a criação de GDD, mas também pode ser feito à mão em um papel quadriculado ou realizado com fotos, fluxograma, *power point*, imagens e outros. O importante é escolher um formato que seja compreensível e utilizado constantemente pela equipe ou por apenas uma pessoa que desenvolve o jogo.

A construção do GDD pode-se pautar em modelos formais como a Tétrade elementar de *games* esquematizada por Schell (2011), conforme a imagem a seguir:



Fonte: adaptado de Schell (2011).

A Estética está relacionada a todos os elementos que compõem a apresentação do jogo para a transmissão de informações e experiência do jogo, não apenas os aspectos visuais, mas também os sonoros, os táteis etc. Ela provoca os sentidos do jogador.

A Mecânica são os procedimentos, as regras e os componentes que permitem a interação do jogador com o jogo. A junção dos elementos da mecânica define a jogabilidade do *game*.

A História é a sequência de eventos que gera o progresso do jogo, que pode ser não linear, linear ou emergente (forçada, evocada, embutida e emergente conforme elucidado anteriormente no item “f. Estrutura da narrativa”).

A Tecnologia consiste nos materiais e nas interações que fazem o jogo ser possível como *softwares* em *games* digitais, mas também papel e lápis em jogos analógicos.

A linguagem do GDD deve ser clara e objetiva, a fim de evitar ambiguidades e frases com dupla interpretação. A utilização de referências a fontes externas e a construção de apêndices com sumários e listas de todos os recursos do jogo, como uma lista de itens, objetos, monstros, equipamentos, etc. são relevantes.

O GDD não é obrigatório, pois, talvez, em jogos bem simples não seja significativo devido ao gasto de tempo. Logo, antes de fazê-lo, é preciso pensar se o tempo que a equipe tem é suficiente para a criação do jogo, se o jogo é extenso ou curto, se há muita complexidade, quantas pessoas estão engajadas na elaboração do *game* etc. Em jogos mais complexos e com uma equipe grande, o documento do projeto do jogo é um bom meio de comunicação, bem como é possível executá-lo com apenas 1 página em projetos individuais a fim de que as ideias fiquem registradas, podendo ser consultadas para não gerar incoerência no jogo. (OLIVEIRA, 2020).

O GDD do jogo “Isaac e o Enigma do Explorador” tem 68 páginas, e por esse motivo não está anexado neste trabalho, mas alguns de seus elementos foram utilizados nesta pesquisa, e pode ser solicitado à pesquisadora caso necessário.

A ideia é a criação futura de um jogo bem simples, que não será criado nem finalizado nesse estudo, mas sim seus roteiros escritos e visuais, por isso não se pretende a elaboração de GDD.

1.7 Roteiro Escrito

A terminologia “Roteiro de *games*”, segundo Oliveira (2020), também é denominada por alguns estudiosos de “Narrativas para *games*”. Neste trabalho, em concordância com Oliveira, será utilizada a primeira, por ser mais específica e direcionar mais para o audiovisual, já que “Narrativas para *games*” é um termo mais abrangente, pois inclui vários formatos, até mesmo a literatura.

A roteirização de jogos digitais ainda tem escassas metodologias e ferramentas disponíveis, desencadeando na falta de padronização. Cada produtor de *game* utiliza seus próprios métodos que, majoritariamente, não são compartilhados. Essa situação causa certa dificuldade em planejar, apresentar *games* no mercado de forma geral e, inclusive, estudá-los cientificamente. Entretanto, há conceitos básicos de criação de história aplicáveis aos jogos. Nessa pesquisa, o roteiro se pautará nos pressupostos de Arruda (2014), Fabiano Oliveira (2017 e 2020), Denardi; Frigo e Pozzebon (2014), Novak (2017), Bernard Deyriès (sd) e Sena *et al.* (2016).

Os roteiros não são utilizados em todos os jogos, mas são fundamentais para alguns gêneros, como aventura e RPG. Denardi, Frigo e Pozzebon (2014, p. 561) afirmam que:

nem todo *game* conta uma história. Existem aqueles, como Tetris ou Mahjong, que dispensam uma contextualização narrativa. Para estes as ações do jogador e respostas do *software* bastam para que compor a experiência. Mas para boa parte do universo gâmico, **a história contada por um *game* é o que faz dele único e são grande parte da motivação do *player* em jogá-lo. Para estes *games* um roteiro é peça fundamental, tão importante quanto a fundação é para uma casa.** (Grifos nossos).

A relevância do roteiro se justifica por ele ser a base para a organização do enredo, contendo a estrutura visual do projeto (cenas), diálogos etc. bem definidos.

Antes de iniciar a escrita do roteiro, é bom já ter planejado o pré-projeto, os personagens, o alicerce base da história, a estrutura interativa e o *High Concept*, que foram elucidados anteriormente em “Jogo digital e pré-projeto”. Todos esses documentos, inclusive os roteiros escrito e visual (*storyboard*) devem fazer parte do GDD.

O roteiro é a história que vai para o jogo ou escrita audiovisual. Esta precisa ser invisível ao jogador para que ele possa experimentar os elementos que a compõem durante a atividade do jogador.

A atividade do jogador é a forma como o jogador se insere na história, proporcionando-lhe ser partícipe do universo do jogo numa experiência singular. Essa

inserção, conforme Denardi; Frigo e Pozzebon (2014, p. 564), pode ocorrer por meio de “elementos na tela como botões, barras de arraste ou menus; através de dispositivos de manipulação [inputs, no jargão computacional] como mouse, teclado, *gamepads* e, mais recentemente, telas *touchscreen*, movimentos captados por dispositivos como câmeras e Kinect.”. Todos esses componentes fazem com que a história e o jogo aconteçam.

Segundo Salen e Zimmerman (2012), o processo de roteirização de *games* é similar ao do cinema, porque há personagens, tempo, espaço e foco narrativo, mas nos jogos a atividade do jogador é o elemento que os diferencia de uma obra cinematográfica, pois, na maioria das vezes, o jogador pode escolher o que vai ocorrer, dependendo do caminho que segue no jogo.

O roteirista precisa ter em mente que o jogador é o agente transformador e condutor da narrativa de um jogo, criar situações que o faça escolher por caminhos e dar uma autonomia controlada para ele. Oliveira (2020, p.5) exemplifica isso da seguinte forma:

Imagine que você chega a uma nova cidade no jogo e conhece um aldeão mal humorado e que não confia em ti. Ele o manda embora, não gosta da sua cara e que já basta ter perdido sua filha para o feiticeiro malvado para ter que te aguentar. Provavelmente, de 1 a 10, esse aldeão tem confiança 3 e humor 3 em relação a ti. Bem baixos os valores.

Só que você aceita a missão de achar a filha dele e a traz para ele. Ao chegar ao aldeão com a filha, ele percebe e agradece imensamente. Seu humor e confiança passam, respectivamente para 8 e 9, por exemplo. Com isso, ao falar com ele agora, o aldeão se porta mais amistoso, fala de forma mais agradável e muito grato ao personagem jogável. Ou seja, com **duas variáveis que mudam conforme eventos de jogo, você pode até mesmo personalizar falas de um personagem não jogável (NPC)**. Isso traz realismo a sua narrativa e dá mais poder ainda de transformação daquela história ao jogador. Ele sente que impactou em mudanças na narrativa.

Outro exemplo é você decidir chutar o balde dos soldados do rei. Isso depois ativará um evento futuro que o rei não te deixará entrar tão fácil em seu reino pela afronta feita. Se tivesse sido cordial, entraria de boa no reino sem problemas pela porta da frente. **Mais uma vez o jogador assume o controle, mesmo que não tão livre assim, da narrativa.** (OLIVEIRA, 2020, p.5. Grifos nossos).

Novak (2017) elucida sobre a criação de roteiros que prevêm a escolha do jogador. Um dos exemplos é o diálogo em *games*. No jogo *Earth & Beyond*⁵, o diálogo de Loric (um NPC⁵) pode ser lido como um fluxograma com instruções “se/então” aplicadas às respostas do jogador. Ou seja, de acordo com a escolha do jogador o jogo vai por um caminho ou outro, evidenciando a não linearidade do jogo.

⁵ É um jogo de estratégia, no qual há um cenário futurístico em que a humanidade viaja pelas estrelas para colonizar novos planetas após a Terra se tornar inabitável devido a um desastre conhecido como o "grande erro". Para saber mais sobre esse jogo acesse: <https://beyondearthonline.io/>. (NOVAK, 2017).

LORIC005T

Deixe para lá. Por que imitar os Antigos e seu exemplo celestial se você pode ficar na Estação Terra, tomar uma Coca e entediar-se mortalmente? Por que sonhar se você pode se desligar? Você sabe? Você acha que de Winter está fazendo alguma coisa com o ar daqui?

[Se o Jogador responder:]

JOGADOR

Não sei.

LORIC 006T

Respire fundo. Vá em frente. Parece que há alguma coisa nele. É como se ela estivesse desesperada para que nós achássemos maravilhoso. Ela é dona do ar, você sabe.

[Continuar depois de 005] [Se o Jogador responder:]

JOGADOR

Sim.

LORIC 007T

Eu também acho que sim. Acho que ela está mudando as coisas. Coisas que a maioria das pessoas considera normais, como o ar. Você sabe há quanto tempo não respiro ar puro? Sabe há quanto tempo?

LORIC 008T

Ah, esqueça. Preciso de dinheiro para ir até Deneb. São só dez créditos. Você pode me ajudar?

[Se o Jogador responder:]

JOGADOR

Esqueça.

LORIC 009T

Só quero ir a algum lugar que não pertença a ninguém ou onde nem tudo foi comprado e vendido. O que são dez créditos para você?

[Continuar depois de 008] [Se o Jogador responder:]

JOGADOR

Acho que dez créditos não vão me fazer falta...

LORIC 010T

Você fez a escolha certa. Seja generoso com os aventureiros, pois você nunca sabe quando também será um.

LORIC 011T

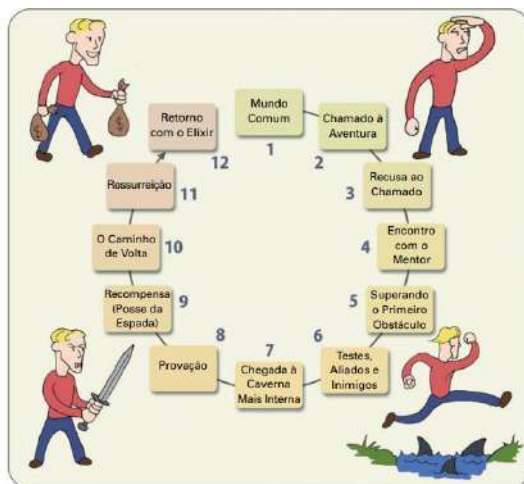
Quando chegar lá, eu me lembrarei de você. Lembrarei-me de você e de outras pessoas como você. Lá serei diferente. Melhor. Tenho certeza. (NOVAK, 2017, p.178).

Essa parte do roteiro do jogo *Earth & Beyond* mostra que, apesar do jogador ter escolhas, estas já foram pré-programadas. A criação de percursos com opções reais de escolhas é importante, pois os ambientes não devem ser necessariamente labirínticos, mas sim amplos e complexos para dar a sensação de que, no final do *game*, o jogador viu tudo o que tinha a ser visto.

As histórias também podem ter uma estrutura tradicional, como as cinematográficas, e a mais popular é o roteiro em três atos:

O primeiro ato é a introdução da história, sendo os principais objetivos obter a atenção jogador e apresentar o protagonista, sua motivação, sua busca, o problema que ele terá, etc. O segundo ato é o desenvolvimento, no qual há os obstáculos que o personagem principal enfrentará e as tensões dramáticas, e o terceiro ato é a conclusão/desfecho, com a solução do problema exposto no primeiro ato.

A estrutura tradicional também pode ser pautada na “jornada do herói”, elucidada anteriormente no item 3e “Estrutura da História”:



Fonte: Novak, 2017, p.127.

Essas estruturas tradicionais podem fazer parte de um jogo, mas utilizá-las excessivamente com baixa influência do jogador pode transformar o *game* em um filme interativo mascarado de jogo. O roteiro deve permitir que o jogador conheça o personagem na ação e não apenas através de discursos que dizem como este deve agir, pois o que se escreve precisa ser mostrado em animação ou vivenciado pelo jogador. Entretanto, estabelecer limites à interatividade é preciso para não perder o foco central da trama. Logo é necessário equilibrar linearidade e não linearidade.

Segundo Schell (2011), todos os elementos da Tétrade elementar de *games* têm a mesma relevância na estrutura do jogo e se influenciam. Um exemplo seria o jogo *Fifa*, no qual a mecânica é correr e chutar a bola e a narrativa é jogo da copa do mundo. Entretanto, é preciso ter cuidado para que não ocorra falta de relação entre os quatro elementos, principalmente entre a narrativa e a mecânica. Oliveira (2020, p. 4) exemplifica essa incoerência em um jogo no qual o “superespião que faz tudo, mas na mecânica leva dano ao cair na água”. Logo, estética, mecânica, narrativa e tecnologia devem consolidar a ideia principal do *game* a fim de que o jogador possa ter uma boa experiência.

A coerência dentro da narrativa também é fundamental como podemos perceber no roteiro do jogo *Earth & Beyond*, pois cada um dos caminhos que o jogador escolher está em sintonia com o diálogo e ações estabelecidas, do contrário poderia haver fatos que divergissem do trajeto já determinado pelo jogador. O *game Last Day of June*, que é uma história de amor e perda, teve imenso sucesso, principalmente dentro do gênero de contação de histórias devido a seu bem estruturado roteiro e sua narração primorosa.

Segundo Arruda (2014, p. 69),

os videogames são considerados como uma nova mídia para contar histórias e seus roteiros e narrativas podem ser tão complexos e elaborados quanto as grandes produções cinematográficas. [...] **O roteiro, por sua vez, procura organizar a maneira como a história será mostrada por quem joga.** (ARRUDA, 2014, p. 69. Grifos nossos).

A organização da forma de se narrar a história se relaciona com o foco narrativo, ou seja, o ponto de vista de quem narra a história. No *game*, o foco narrativo é semelhante ao do cinema. Neste há os seguintes tipos de narradores: narrador personagem, que participa dos acontecimentos, por isso o texto é escrito em primeira pessoa; narrador observador, que somente conta o que vê e a narração se dá em terceira pessoa; e narrador onisciente, que também utiliza a terceira pessoa para narrar, tem total conhecimento da história, dos fatos, dos personagens, inclusive de seus pensamentos e sentimentos. Durante a história, é possível haver mudança de foco narrativo quando há câmbio no tipo de narrador. O foco narrativo, de maneira simplificada, pode ser relacionado à câmera. Em filmes, as definições do roteiro e da direção indicam como as cenas devem ser gravadas. Nos *games*, também há o ajustamento de uma câmera durante o desenvolvimento, mas a diferença é que existe a possibilidade da câmera ser programada para se relacionar com o jogador. Em alguns jogos, como *The Elder Scrolls: Oblivion* (BETHESDA, 2006), a câmera é móvel e o jogador pode escolher o foco narrativo. Já em outros, como *Resident Evil* (CAPCOM, 1996), a câmera é fixa, pois é relevante para a história. (DENARDI; FRIGO; POZZEBON, 2014). Logo, é preciso estruturar bem o foco narrativo durante a elaboração de um jogo.

Segundo Araujo (2014, p.2), “O roteiro não é só mais uma boa ideia de narração de aventura, ele é uma pesquisa. Ele vai levar em consideração aspectos psicossociais, a história de uma civilização, os problemas sociais etc.”, além da mecânica do jogo. O roteiro é uma atividade cognitiva, pois é preciso refletir sobre os temas abordados de forma mais ampla, como, por exemplo, a ação de roubar. Um personagem rouba, mas será por quê? Só há resposta de que ele seja mau? Ou há outros aspectos que devemos considerar? Assim, é preciso considerar conceitos diferentes sobre o ato de roubar “numa dinâmica de uma narrativa em que faça com que o jogador leve em consideração questões morais e éticas.” (ARAÚJO, 2014, p.2).

Esta pesquisa considera esses aspectos, pois os estudantes fizeram pesquisas a respeito de patrimônios culturais locais como base para a produção do roteiro, a fim de refletirem sobre a existência e relevância destes e em como podem se engajar para a

melhoria dos patrimônios, que, conseqüentemente, promovem qualidade de vida para a comunidade.

Após, a escrita do roteiro é preciso revisá-lo, e retirar sem dó aquilo que não seja essencial para o jogo, reavaliar os personagens, o ritmo da história, os pontos de virada, etc.

O roteirista pode apresentar um capítulo, no qual as cenas ou missões são mostradas mais detalhadamente e, depois, criar o roteiro visual (*storyboard*).

1.8 Roteiro Visual (*Storyboard*)

O roteiro visual (*storyboard*) é uma série de ilustrações ou imagens arranjadas, similar a uma história em quadrinhos, que representa visualmente o jogo, demonstrando as regras, as situações de jogabilidade, as animações, a quantidade de pontos que o jogador ganha ou perde, os itens utilizados por ele e outros elementos. O *storyboard* colabora na detecção de possíveis problemas antes de avançar na produção do jogo, e por isso é elaborado no pré-projeto, a fim de evitar demasiados gastos de tempo e recursos financeiros. Bernard Deyriès (sd) define *storyboard* como:

a tradução do guião em imagens, sequências de planos. Localiza os ambientes e coloca em cena as personagens. Dá forma às ideias do realizador. E é também um documento de realização destinado a transmitir a criação a toda a equipe de produção, de forma organizada e em continuidade. (BERNARD DEYRIÈS, sd).

Além de facilitar e agilizar a comunicação e transmissão de informações para a equipe como documentação, o *storyboard* é utilizado na interface do jogo. Ela é a conexão entre o jogo (sistema) e o jogador, porque possibilita que este tenha o controle dos personagens, tome decisões e navegue pelo ambiente do jogo através de mecanismos de interface como teclas, controles (*Joystick*), informações importantes e tantos outros, podendo explorar os sentidos humanos (visão, audição e tato). A seguir um exemplo de *storyboard* utilizado na interface do jogo *Vírión*, no qual há a apresentação da narrativa sobre a dengue (figura a) e a invasão e multiplicação do vírus no sistema imunológico do ser humano. (MORAIS *et al.*, 2015).

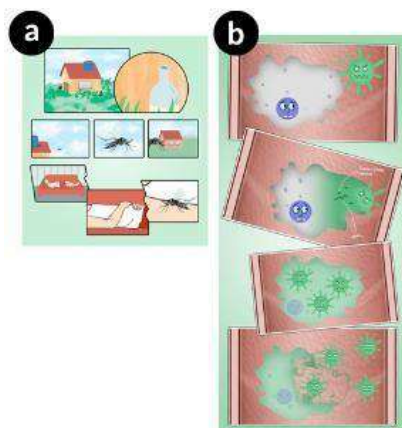


Figura. a) *Storyboard* na interface do jogo de Biologia Víron. b) *Storyboard* do vírus invadindo e se multiplicando no macrófago.

As imagens representam de forma clara e direta o que se espera durante o jogo *Víron*, mostrando seqüências de planos, os ambientes, as personagens, suas ações etc. Sena *et al.* (2016, p. 340) confirmam essas questões ao definirem *storyboards* como

representações pictóricas sequenciais de mundos e *mood boards*, reunindo e apresentando todas as informações previamente coletadas de forma sequencial [...] criam um senso de navegação pelo jogo e também ajudam na criação dos níveis que serão construídos. (SENA *et al.*, 2016, p. 340).

Esse senso de navegação pode ser verificado pelos espaços que compõem o ambiente conduzindo as ações do jogador como anteriormente descrito na figura a, na qual há um percurso feito pelo mosquito (jogador), que nem sempre será linear. A partir dessa mesma imagem também podem ser elaborados os níveis do jogo, um hipotético exemplo poderia ser a dificuldade do mosquito em picar sua vítima, já que esta se movimenta constantemente.

Os *storyboards*, ainda segundo Sena *et al.* (2016), privilegiam mais os cenários e ambientes que os personagens, já que estes são controlados pelos jogadores, possibilitando assim a experiência/atividade do jogador. A construção de cada ambiente requer a utilização dos *assets*, que são todos os recursos do jogo, como imagens das personagens, dos obstáculos, do *background* das fases, bem como sons e outros. Esses *assets* podem ser feitos através do *software Unity*, que é uma ferramenta de criação de jogos, ou inclusive manualmente.

Esse processo criativo é constituído de inúmeros desenhos, que podem ser esquemáticos, simples e diretos e que serão úteis para se pensar o que de fato irá para a versão final do jogo. Esse planejamento pode ser feito através de gráficos, numeração de planos, nomeação dos quadros, indicação de movimento dos personagens, legendas etc., desde que a equipe os compreenda e tenha uma visão ampla do que será elaborado. Quanto mais detalhado for o *storyboard*, mais rigorosa será a sua visualização.

O *storyboard* e os esboços são considerados como uma técnica de prototipação

de baixa fidelidade, pois se diferenciam do produto final, utilizam materiais manipulativos e descartáveis como papel, madeira etc. e servem como testes rápidos, baratos e com funcionalidades básicas. Já a prototipação de alta fidelidade se aproxima muito ao produto final, utilizando materiais que farão parte dele, e serve para testes técnicos. Sua elaboração é mais demorada, por isso há resistência dos desenvolvedores em alterar algum aspecto. (SENA *et al.*, 2016).

A prototipação nos jogos digitais possibilita uma comunicação mais eficaz entre a equipe desenvolvedora, a testagem de ideias, conceitos, pontos de interação entre jogadores e jogo, limites físicos e espaciais e progressão do *game* etc., a redução de custos e tempo e o equilíbrio entre o processo criativo e as condições técnicas e tecnológicas.

O jogo “Isaac e o Enigma do Explorador”, objeto de estudo nesta pesquisa, utilizou como referências várias fotografias da “Mina de Visitação Octávio Fontana” em Criciúma, Santa Catarina – Brasil e de outras localidades, monumentos, etc. para a elaboração de *storyboards*, como a seguir, que mostra os caminhos, a interface e os mecanismos de acesso ao jogador dentro da mina.

Foto do jogo e real - Mina de Visitação Octávio Fontana.



Fonte: Oliveira (2017).

Nesta pesquisa, o aluno foi incentivado a utilizar as fotografias que tiraram para executar a fotorreportagem, bem como quaisquer referências que julgaram relevante para o *storyboard*.

O planejamento da produção de roteiro escrito e visual (*storyboard*) nesta pesquisa não abarcou somente os componentes desse gênero discursivo, mas também os identitários, sociais e culturais por meio da leitura, da escrita e do desenho, produção esta que dá voz aos sujeitos para que eles divulguem seus patrimônios culturais. Segundo Soares (2002, p. 146), é importante “identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel.” Este trabalho também almeja verificar se houve esta distinção entre as práticas de leitura, escrita e desenho nos meios digitais e analógicos.

2- METODOLOGIA

Este capítulo trata das escolhas metodológicas desta pesquisa, tais como o tipo de estudo, sujeitos, procedimentos de ética em pesquisa, fases da pesquisa, procedimentos de coleta de dados, critérios de análise dos dados e resultados esperados.

O presente projeto é de abordagem qualitativa. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa considera o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, equivalente a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos da turma 8ºA do 8º ano da Escola Municipal Francisco de Sales Barbosa, situada na cidade de Betim-MG. Essa turma foi escolhida, pois tem mais maturidade para o desenvolvimento do projeto que as outras duas turmas que leciono de 6^{os} anos e porque a maioria dos alunos tem celular. Os estudantes desta turma apresentam faixa etária entre 13 e 14 anos, a maioria, sendo poucos repetentes e mais velhos que esses. Este projeto os beneficiou com práticas investigativas sobre patrimônio cultural, reflexão sobre conceitos de identidade e cultura, desenvolvimento da escrita, da reescrita e do desenho em ambiente virtual e não virtual, de atividades em grupo e da possibilidade de uma profissionalização no campo de produção de jogos digitais.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG e foi iniciado somente após a elucidação, para a direção, vice-direção e pedagoga da escola, dos objetivos, da metodologia, dos benefícios e riscos, os quais foram minimizados com providências adequadas. Concedida a autorização, por meio da carta de anuência, iniciamos seu desenvolvimento.

O desenvolvimento do projeto ocorreu após os discentes e seus responsáveis conhecerem a proposta de investigação, seus objetivos, métodos, fases previstas, possíveis benefícios e riscos, bem como as determinações para reduzir quaisquer incômodos resultantes do envolvimento no projeto e a possibilidade de desistência da participação nas oficinas, caso os alunos não quisessem continuar. As particularidades de cada integrante foram protegidas, principalmente seu anonimato.

O conhecimento desta proposta de pesquisa se deu com a apresentação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), aos estudantes, e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos responsáveis. Alguns responsáveis se

reuniram com a pesquisadora na escola em dia e horário combinados previamente para maiores esclarecimentos.

O engajamento foi voluntário e condicionado à assinatura do TALE, pelos estudantes, e do TCLE, pelos responsáveis. Esses documentos foram escritos em linguagem acessível e garantiram os direitos dos participantes, informando todos os detalhes da pesquisa: natureza, responsável pela execução, procedimentos para proteção de dados e para evitar possíveis riscos, endereço e número de telefone do CEP- UFMG para prestações de informações.

As atividades do projeto de ensino foram realizadas na sala de aula durante as aulas previstas no calendário escolar. O conteúdo desenvolvido na pesquisa, roteiros, conforme a fundamentação teórica apresentada, é parte do conteúdo do 8º ano. Dessa forma, os estudantes que optaram por não participar do projeto, participaram como estudantes regulares da disciplina. No entanto, seus dados não foram coletados e analisados por esta pesquisa, sem prejuízo acadêmico e intelectual para eles.

A coleta de dados foi realizada mediante a uma sondagem inicial para saber o que os discentes compreendem sobre patrimônio cultural, cultura, identidade e jogos. A coleta também se deu por meio da análise do material pesquisado sobre o patrimônio cultural do bairro onde está localizada a escola e os adjacentes, das apresentações que os alunos fizeram sobre esse material, ou seja, houve registro do que foi produzido oralmente e recolhimento do que foi produzido por escrito pelos alunos. As fotos e os áudios produzidos durante o projeto foram somente para o acesso da pesquisadora. Os nomes reais dos alunos não constam no relatório final. Na tese serão utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos mesmos.

De acordo com os estudos realizados e apresentados no capítulo dedicado ao referencial teórico, foram utilizados os seguintes critérios para análise de dados:

- ✓ Na Fase 1, verificar, por meio da sondagem inicial, os conhecimentos prévios dos discentes sobre patrimônio cultural, cultura, identidade, jogos digitais e roteiros de jogo digitais.

- ✓ Na Fase 2, verificar as percepções dos alunos sobre os temas abordados, o grau de interpretação e leitura de textos escritos e visuais, e a capacidade argumentativa.

- ✓ Na Fase 3, verificar a capacidade de organização e apresentação de trabalho em grupo, de pesquisa e de seleção de materiais.

- ✓ Na Fase 4, verificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o

gênero RPG (*Role-playing game*, em português jogo de interpretação de papéis), a mecânica, o ambiente (espaço) da história, o(s) conflito(s), a(s) personagem(s) e a apresentação do trabalho.

✓ Na fase 5, verificar a capacidade de escuta e questionamento ao profissional de *desing* de *games*.

✓ Na Fase 6, verificar a compreensão que os alunos tiveram sobre roteiro escrito, a habilidade motora para jogar *games* e as interações com o jogo e com os colegas durante a ação de jogar.

✓ Na Fase 7, verificar a capacidade de organização em grupo e a produção escrita.

✓ Na Fase 8, verificar se os alunos compreenderam como se utiliza o *software* “Twine”, a capacidade de organização em grupo e a produção escrita.

✓ Na Fase 9, verificar a compreensão que os alunos tiveram sobre roteiro visual (*storyboard*), se os alunos entenderam como se utilizam o *softwar Storyboarder* (WONDER UNIT s.d), a capacidade de organização em grupo, a produção do roteiro visual e a capacidade crítica diante das produções.

✓ Na Fase 10, verificar a capacidade de apresentação do projeto para a comunidade escolar e a organização da exposição do roteiro visual (*storyboard*) do jogo.

A previsão era que a análise dos dados fosse orientada pelo questionamento que motivou a pesquisa: como a produção de roteiros escrito e visual de jogo digital sobre patrimônio cultural pode contribuir para a (re)construção da identidade cultural em bairros estigmatizados? A perspectiva era verificar se, ao final, a metodologia empregada havia sido eficaz para o engajamento dos alunos nas práticas de escrita e desenho e se havia contribuído para uma percepção melhor da identidade de cada discente.

Esta pesquisa envolveu práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. Esperava-se, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), que os discentes desenvolvessem as seguintes habilidades relacionadas aos resultados esperados:

FASE	HABILIDADES BNCC
Fase 1	(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta

	características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haikai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.p. 186.
Fase 2	(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar. p.185. (EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes. p.181. (EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. p. 211.
Fase 3	(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou <i>slides</i> de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.p.152. (EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos. p. 152. (EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.p.181. (EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos. p. 151. (EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis. p.184. (EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação

	oral, seminário etc. p. 169. (EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão. p.169.
Fase 4	(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. p.158. (EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. p. 169. (EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa. p.187. (EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. p. 169.
Fase 5	(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. p.185.
Fase 6	(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc. p.186. (EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários. p.232.
Fase 7	(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (<i>vlog</i> científico, vídeo-minuto, programa de rádio, <i>podcasts</i>) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros. p.153. (EF67LP11) Planejar resenhas, <i>vlogs</i>, vídeos e <i>podcasts</i> variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, <i>e-zines</i>, <i>gameplay</i>, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, <i>game</i>, canção, videoclipe, fanclipe, <i>show</i>, <i>saraus</i>, <i>slams</i> etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do <i>game</i> para posterior gravação dos vídeos. p.165. (EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais. p.190.
Fase 8	(EF15LP08) Utilizar <i>software</i>, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis. p.95.
Fase 9	(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias,

	vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc. p. 185. (EF15LP08) Utilizar <i>software</i>, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis. P.95. (EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc. p.207. (EF15LP08) Utilizar <i>software</i>, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis. P.95. (EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, <i>performance</i> etc.).p.207. (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. p.159.
Fase 10	(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou <i>slides</i> de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.p.153. (EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, <i>vlogs</i> científicos, vídeos de diferentes tipos etc. p.184.

Fonte: a autora, 2021.

3- PROJETO DE ENSINO

O planejamento deste projeto de ensino consta de dez fases, nas quais é proposto um conjunto de atividades. Estas priorizam a utilização de recursos tecnológicos, mas também podem ser executadas sem eles. As atividades podem ser feitas de forma interdisciplinar, principalmente com as disciplinas de História e Arte.

FASE 1 – Apresentar o projeto aos alunos e aplicar a sondagem.

Materiais:

- Notebooks, computadores, celulares com internet
- Lápis, caneta e borracha
- Papel impresso

► Aplicação da seguinte sondagem para saber qual é a compreensão dos estudantes sobre patrimônio cultural, cultura, identidade, jogos digitais e roteiro de jogo digital, através do questionário a seguir enviado aos alunos no formato digital via *WhatsApp* e no formato impresso (para os discentes que não tiveram acesso às tecnologias).

Após a aplicação deste questionário, é preciso analisar os dados para ter percepção dos conhecimentos prévios dos estudantes e, na fase 2, relacionar as respostas deles aos conceitos estudados.

**Questionário sobre patrimônio cultural, cultura, identidade e roteiro
escrito e visual (storyboard) de jogos digitais**

O objetivo deste questionário é entender o que você sabe sobre os temas apresentados.

► Parte 1: Patrimônio cultural e cultura

Você sabe o que é Patrimônio Cultural?

⇒ **Questão 1** O patrimônio cultural é constituído por:

- I- formas de expressão;
- II- modos de criar, fazer e viver;
- III - criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV- obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V- conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

As alternativas corretas são:

- a() apenas as alternativas I, III e IV estão corretas.
- b() somente as alternativas II e V estão corretas.
- c() as únicas alternativas corretas são as IV e V.
- d() todas as alternativas estão corretas.

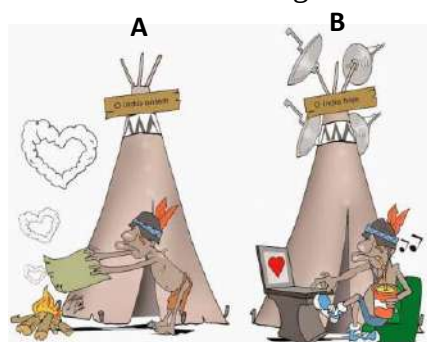
⇒ **Questão 2** Leia o fragmento da notícia a seguir:

Importante edificação da cidade, a Capela Nossa Senhora do Rosário faz parte das poucas construções do século XIX remanescentes em Betim. Além de exemplificar a arquitetura colonial no município, testemunha da presença da cultura afro-brasileira, o templo é o principal cenário do Reinado de Nossa Senhora do Rosário. Celebração anual realizada pela Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, a festa, conhecida como congado, foi registrada como patrimônio cultural imaterial de Betim. (O TEMPO, 2011).

- a. Por que a Capela Nossa Senhora do Rosário é considerada patrimônio cultural de Betim?
- b. Por que a celebração do Reinado de Nossa Senhora do Rosário é considerada patrimônio cultural de Betim? _____
- c. Há algum patrimônio cultural que não representa a população que vive no bairro onde você estuda e nas regiões próximas? Qual? _____
- d. Cite elementos que você considera como patrimônio cultural do bairro onde está localizada a escola Francisco de Sales Barbosa e os bairros do entorno. _____

⇒ **Questão 3** O que você considera como cultura do bairro onde está localizada a escola Francisco de Sales Barbosa e os bairros do entorno? _____

⇒ **Questão 4** Observe as imagens e marque as alternativas que você considere corretas:



(DEQUINHA, 2016.)

- a () Os índios perderam sua cultura.
- b () Os índios mesclaram sua cultura com outras.
- c () É absurdo que os índios mesclem sua cultura com outras.
- d () É impossível não existir misturas de culturas atualmente.

► Parte 2: Identidade



Leia o poema “Identidade”, de Pedro Bandeira, e responda às questões.

Identidade

Às vezes nem eu mesmo
sei quem sou.
às vezes sou.
"o meu queridinho",
às vezes sou
"moleque malcriado".

Para mim
tem vezes que eu sou rei,
herói voador,
caubói lutador,
jogador campeão.
às vezes sou pulga,

sou mosca também,
que voa e se esconde
de medo e vergonha.

Às vezes eu sou Hércules,
Sansão vencedor,
peito de aço
goleador!

Mas o que importa
o que pensam de mim?
Eu sou quem sou,
eu sou eu,
sou assim,
sou menino.

(BANDEIRA, s.d.)

⇒ **Questão 5** Como o eu lírico se define?

- a() pessoa que não tem mudança em sua personalidade.
- b() alguém que tem várias identidades simultaneamente.
- c() alguém que não sabe quem é.

⇒ **Questão 6** Como você caracteriza sua identidade relacionada ao bairro em que mora?

► Parte 3: Roteiros escritos e visuais de jogo digitais

☞ **Questão 7** Você joga jogos digitais?

a () sim

a1() às vezes

a2() com frequência

b () não

☞ **Questão 8** Escreva os nomes dos jogos que você joga ou gostaria de jogar.

☞ **Questão 9** Você sabe o que é um jogo de RPG? Explique.

☞ **Questão 10** Você sabe como é produzido um jogo digital?

a () sim

Como é? _____

b () não

☞ **Questão 11** Você sabe como é um roteiro escrito de jogo digital?

a () sim

Como é? _____

b () não

☞ **Questão 12** Você sabe como é o roteiro visual (*Storyboard*)?

a () sim

Como é? _____

b () não

☞ **Questão 13** Você gostaria de aprender mais sobre roteiros de jogo digital?

a () sim

b () não

Por quê? _____

Referências

BANDEIRA, Pedro. *Identidade*. Disponível em: https://www.pensador.com/identidade_poesias_de_pedro_bandeira/. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Art. 216. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_216_.asp>. Acesso em: 26 jul. 2021.

DEQUINHA, Andreia. *Atividade com charges sobre índios - Dia do índio*. 2016. Disponível em: <https://arteemanhasdalingua.blogspot.com/2016/04/atividade-com-charges-sobre-indios.html>. Acesso em: 26 maio 2022.

O TEMPO. Patrimônio Cultural de Betim. 2011. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/o-tempo-betim/patrimonio-cultural-de-betim-1.592660>. Acesso em: 28 jun. 2022.

FASE 2 – Realizar atividades sobre patrimônio cultural, cultura e identidade de acordo com os pressupostos teóricos mencionados.

Materiais:

- Data-Show, notebook, celular e televisão com internet
- Lápis, caneta e borracha
- Papel impresso

► **Parte 1**

Para a discussão sobre patrimônio cultural, pode-se iniciar com a pergunta: “O que é patrimônio cultural?”, escutar os estudantes e, se quiser, registrar no quadro as respostas deles. Em seguida, através de um *power point (data-show)*, mostrar imagens de patrimônios culturais materiais e imateriais da cidade onde está localizada a escola como as do exemplo a seguir:



CONGADO



CAPELA DO ROSÁRIO



BEZENDEIRAS

Após a apreciação das imagens, conversar com os alunos sobre as definições de patrimônios que eles apresentaram na fase 1 e as das imagens, ressaltando que o Patrimônio Cultural é um campo de conflitos e negociações entre diferentes segmentos, setores e grupos sociais. Na sequência, mostrar a imagem da exposição “Um museu feito por muitas mãos”, do Museu de Arte de Brasília. Explicar aos alunos que esta exposição fotográfica teve o objetivo de mostrar e valorizar os operários que trabalharam para a reconstrução e reinauguração do museu, mostrando que pessoas podem ser patrimônio cultural.



Essa discussão será feita oralmente, mas o docente pode gravá-la a fim de coletar, mais minuciosamente, os dados posteriormente. As seguintes perguntas podem dar início à conversa:

- O que você acha de uma exposição como esta?
- Você acha que pessoas podem ser consideradas patrimônio cultural? Por quê?
- Quais pessoas poderiam ser consideradas patrimônio cultural do bairro que está localizada a escola e os adjacentes?

► Parte 2

Na sequência, apresentar aos alunos o primeiro quadrinho da tirinha de Armandinho. O docente pode solicitar que um estudante a leia e questionar sobre o que pensam da pichação do monumento, quem consideram vândalos e quem foram os bandeirantes. Esse diálogo oral pode ser gravado.



Fonte: TirasArmandinho, s/d.

Depois outro aluno pode ler o segundo quadrinho. O professor solicita que os estudantes observem atentamente a imagem e identifiquem quem é o personagem que está falando. Para essa discussão, que pode ser gravada, fazer perguntas como:

- a. Esse discurso seria o mesmo pelos os outros personagens?
- b. Se não, como eles falariam?
- c. O que você diria se fosse um personagem dessa história?
- d. Qual a sua opinião sobre a fala da indígena?
- e. Esse monumento é patrimônio cultural para a indígena? Por quê?



Fonte: TirasArmandinho, s/d.

► Parte 3

O docente apresenta a seguinte imagem e, oralmente, pergunta aos discentes o que eles acham que ela representa e qual a relação dela com o primeiro quadrinho da tirinha de Armandinho, visto na Parte 2 da Fase 2 anteriormente.



Fonte: Forum, 2013.

Após a discussão sobre as imagens, fazer a seguinte atividade:

A próxima atividade pode ser feita oralmente de forma coletiva ou por escrito individualmente ou em grupos. Pode-se também acrescentar outras perguntas.



O título da notícia que você lerá é:

Monumento às Bandeiras homenageia aqueles que nos massacraram”, diz liderança indígena

- ⇒ **Questão 1** Você sabe a quem esse monumento às Bandeiras se refere? Se sim, explique. _____
- ⇒ **Questão 2** Quem foi massacrado? _____
- ⇒ **Questão 3** Qual assunto você acha que o texto tratará? _____



Leia o título, o subtítulo e o primeiro fragmento da notícia e observe a imagem a seguir:

TÍTULO

**Monumento às Bandeiras homenageia aqueles que nos massacraram”,
diz liderança indígena**

SUBTÍTULO

Em carta, Marcos Tupã, coordenador da Comissão Guarani Yvyrupá, responde às críticas sobre a intervenção em escultura ao lado do Parque Ibirapuera, em São Paulo

PRIMEIRO PARÁGRAFO DA NOTÍCIA

Nesta semana, a obra do escultor ítalo-brasileiro Victor Brecheret recebeu tintas vermelhas, em um protesto realizado por índios do estado contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 215, que retira do governo federal a autonomia da demarcação de terras, transferindo para o Congresso Nacional. O monumento, inaugurado em 1953, presta uma homenagem aos bandeirantes, responsáveis pelo assassinato de índios, nos séculos 17 e 18.

⇒ **Questão 4** Qual a relação entre título, subtítulo e primeiro parágrafo desta notícia?

⇒ **Questão 5** Qual(is) é (são) o(s) posicionamento(s) defendido(s) nesses trechos ?

⇒ **Questão 6** Quais críticas você acha que Marcos Tupã pode ter recebido?

⇒ **Questão 7** O que a tinta vermelha utilizada no monumento representa?

⇒ **Questão 8** A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 215 proíbe a ampliação de terras indígenas já demarcadas e prevê indenização aos fazendeiros. Isso contribui para o aumento do agronegócio e retirada dos direitos dos indígenas. Tendo em vista essas questões, o protesto do povo indígena é legítimo ou não? Explique. _____



Leia a seguir a carta de Marcos Tupã, que está na inserida na notícia “Monumento às Bandeiras homenageia aqueles que nos massacraram”, diz liderança indígena, e responda às questões:

Monumento à resistência do povo guarani

Para nós, povos indígenas, a pintura não é uma agressão ao corpo, mas uma forma de transformá-lo. Nós, da Comissão Guarani Yvyrupa, organização política autônoma que articula o povo guarani no sul e sudeste do país, realizamos no último dia 02 de outubro, na Av. Paulista, a maior manifestação indígena que já ocorreu em São Paulo desde a Confederação dos Tamoios. Mais de quatro mil pessoas ocuparam a Av. Paulista, sendo cerca de quinhentas delas dos nossos parentes, outros duzentos de comunidades quilombolas e mais de três mil apoiadores não-indígenas, que viram a força e a beleza do nosso movimento. Muitos meios de comunicação, porém, preferiram noticiar nossa manifestação como se tivesse sido uma depredação de algo que os brancos consideram ser uma obra de arte e um patrimônio público.

Saindo da Av. Paulista, marchamos em direção a essa estátua de pedra, chamada de Monumento às Bandeiras, que homenageia aqueles que nos massacraram no passado. Lá subimos com nossas faixas, e hasteamos um pano vermelho que representa o sangue dos nossos antepassados, que foi derramado pelos bandeirantes, dos quais os brancos parecem ter tanto orgulho. Alguns apoiadores não-indígenas entenderam a força do nosso ato simbólico, e pintaram com tinta vermelha o monumento. Apesar da crítica de alguns, as imagens publicadas nos jornais falam por si só: com esse gesto, eles nos ajudaram a transformar o corpo dessa obra ao menos por um dia. Ela deixou de ser pedra e sangrou. Deixou de ser um monumento em homenagem aos genocidas que dizimaram nosso povo e transformou-se em um monumento à nossa resistência. Ocupado por nossos guerreiros xondaro, por nossas mulheres e crianças, esse novo monumento tornou-se viva e bonita e sofrida história de nosso povo, dando um grito a todos que queiram ouvir: que cesse de uma vez por todas o derramamento de sangue indígena no país! Foi apenas nesse momento que esta estátua tornou-se um verdadeiro patrimônio público, pois deixou de servir apenas ao simbolismo colonizador das elites para dar voz a nós indígenas, que somos a parcela originária da sociedade brasileira. Foi com a mesma intenção simbólica que travamos na semana passada a Rodovia dos Bandeirantes, que além de ter impactado nossa Terra Indígena no Jaraguá, ainda leva o nome dos assassinos.

A tinta vermelha que para alguns de vocês é depredação já foi limpa e o monumento já voltou a pintar como heróis, os genocidas do nosso povo. Infelizmente, porém, sabemos que os massacres que ocorreram no passado contra nosso povo e que continuam a ocorrer no presente não terminaram com esse ato simbólico e não irão cessar tão logo. Nossos parentes continuam esquecidos na beira das estradas no Rio Grande do Sul. No Mato Grosso do Sul e no Oeste do Paraná continuam sendo cotidianamente ameaçados e assassinados a mando de políticos ruralistas que, com a conivência silenciosa do Estado, roubam as terras e a dignidade dos que sobreviveram aos ataques dos bandeirantes. Também em São Paulo esse massacre continua, e perto de vocês, vivemos confinados em terras minúsculas, sem condições mínimas de sobrevivência. Isso sim é vandalismo.

Ficamos muito tristes com a reação de alguns que acham que a homenagem a esses genocidas é uma obra de arte, e que vale mais que as nossas vidas. Como pode essa estátua ser considerada patrimônio de todos, se homenageia o genocídio daqueles que fazem parte da sociedade brasileira e de sua vida pública? Que tipo de sociedade realiza tributos a genocidas diante de seus sobreviventes? Apenas aquelas que continuam a praticá-lo no presente. Esse monumento para nós representa a morte. E para nós, arte é outra coisa. Ela não serve para contemplar pedras, mas para transformar corpos e espíritos. Para nós, arte é o corpo transformado em vida e liberdade e foi isso que se realizou nessa intervenção. Aguyjevete pra todos que lutam!

Marcos dos Santos Tupã, 43, é liderança indígena e Coordenador Tenondé da Comissão Guarani Yvyrupa (CGY). Disponível em: <https://revistaforum.com.br/movimentos/2013/10/5/monumento-s-bandeiras-homenageia-aqueles-que-nos-massacraram-diz-lideranca-indigena-7641.html>. Acesso em: 14 set. 2022.

⇒ **Questão 9** De acordo com a carta, responda:

a – Nessa carta quais são os argumentos de Marcos Tupã para responder às críticas recebidas?_____

b – Segundo Marcos Tupã, por que o monumento “deixou de ser pedra e sangrou”?_____

c – Segundo Marcos Tupã, por que a estátua tornou-se “verdadeiro patrimônio público”?

d – A questão do que é patrimônio cultural é questionada na carta. Como você define patrimônio cultural?_____

e – Explique a afirmação de Marcos Tupã “Para nós, arte é o corpo transformado em vida e liberdade”._____



ARMANDINHO. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/search/picharam>. Acesso em: 29 jun. 2022.

⇒ **Questão 10** Responda às questões sobre a tirinha:

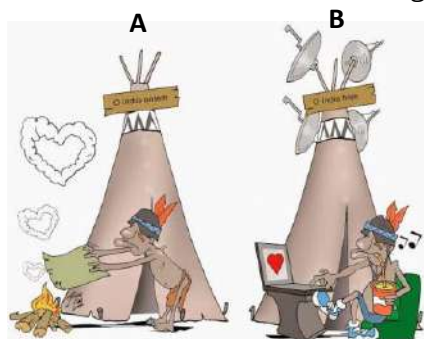
a – Após a leitura da carta, o que você acha da utilização da palavra “picharam” nessa tirinha?_____

b – Imagine que você é um dos personagens da tirinha, exceto a índia, o que diria ao vero monumento dos bandeirantes pintado? _____

c – No bairro onde está localizada a escola que você estuda e nas regiões próximas, há algum patrimônio cultural que não representa a população que vive ali? Qual?_____

d – Como seria um patrimônio cultural que representasse a população que vive no bairro onde está localizada a escola que você estuda e as regiões próximas?_____

👁👁 Observe atentamente a imagem a seguir:



(DEQUINHA, 2016.)

⇒ **Questão 11** Responda às questões sobre a imagem anterior:

- a** – Descreva a imagem A. _____
- b** – Descreva a imagem B. _____
- c** – O que você acha da mudança na forma do indígena viver? _____
- d** – A cultura indígena está acabando por causa da imagem B? Explique. _____
- e** – É possível as culturas permanecerem intactas? Explique. _____
- f** – Como é a cultura do bairro onde está localizada a escola onde você estuda e os adjacentes? _____
- g** – A cultura do lugar onde você vive teve modificações ou permanece a mesma? Caso tenha mudado, quais foram as alterações? _____
- h** – Você se vê representado na cultura do bairro onde mora? Por quê? _____
- i** – Explique o que é cultura para você. _____

 Vamos assistir ao vídeo **Estudos culturais: cultura Híbrida**. Em seguida, conversaremos sobre ele.



Estudos Culturais: Culturas Híbridas

Publicado em 2019 no YouTube. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=UYk-oMiCY5I>. Acesso em 23 jun.2022.

⇒ **Questão 12** Responda às questões sobre o vídeo anterior:

- a** – O que você compreendeu sobre a definição de cultura híbrida? _____
- b** – A cultura do bairro onde você mora é híbrida? Por quê? _____
- c** – Quais elementos constituem a cultura do bairro onde está localizada a escola onde você estuda e os adjacentes? _____

⇒ **Questão 13** Qual(is) assunto(s) você acha que um documentário com o título “**Somos quem somos**” vai abordar? _____

 Vamos assistir ao documentário “**Somos quem somos**” até os minutos 25:42. Em seguida, vamos conversar sobre ele.



Somos quem Somos (Documentário)

Publicado em 2016 no YouTube. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=OykscBBjQ0Q>. Acesso em 23 jun.2022.

⇒ **Questão 14** Responda às questões sobre o vídeo anterior:

a – O que você achou de mais interessante nesse documentário? Por quê? _____

b – Talick Ettiene disse: “Neves é conhecido como cidade do lixão, cidade do presídio...nosso intuito é levar o nome de Neves.” Como é conhecido o bairro onde você mora? _____

c – Você tem a intenção de transformar seu bairro? Como? _____

d – Dinno Mgang disse: “Mostrar meu mundo através do Rap.” É importante mostrar sua cultura? Por quê? _____

e – É possível mostrar sua cultura através de jogo digital? Como? _____

f – Como você pode ter voz ativa e transformar seu bairro? _____



Leia o texto “Identidade”, de Pedro Bandeira e resolva as questões seguintes.

Identidade

Às vezes nem eu mesmo
sei quem sou.
às vezes sou.
"o meu queridinho",
às vezes sou
"moleque malcriado".

Para mim
tem vezes que eu sou rei,
herói voador,
caubói lutador,
jogador campeão.
às vezes sou pulga,

sou mosca também,
que voa e se esconde
de medo e vergonha.

Às vezes eu sou Hércules,
Sansão vencedor,
peito de aço
goleador!

Mas o que importa
o que pensam de mim?
Eu sou quem sou,
eu sou eu,
sou assim,
sou menino.

(BANDEIRA, s.d.)

⇒ **Questão 15** Responda as questões:

a – A identidade do eu lírico é única ou muda? Explique. _____

b – Você também já não soube quem era como a afirmação do eu lírico em “Às vezes nem eu mesmo sei quem sou”? Por quê? _____

👁️ Observe a imagem a seguir:



Fonte: Henriques, 2009.

⇒ **Questão 16** Responda as questões:

a – Qual a relação dessa imagem com o texto “Identidade”, de Pedro Bandeira? _____

b – Você se preocupa com o que as pessoas pensam a seu respeito? Por quê? _____

c – Você sabe quem você é? Descreva quem é você. _____

d – A sua identidade é única ou muda? Explique. _____

e – Reflita sobre a afirmação de Ailton Krenak, liderança e escritor indígena: “Desde criança a gente aprende a ser social, então não existe uma identidade focada no indivíduo, ela é sempre reflexiva, ela reflete onde nossos antepassados viveram, de onde os nossos antepassados herdaram a visão de mundo deles”. Explique o que você entendeu do trecho em destaque anteriormente. _____

f – Há na sua identidade elementos de seus antepassados? Quais? _____

g – Há na sua identidade elementos do bairro que você mora? Quais? _____

h – O que dizem sobre o bairro onde você mora afeta sua identidade? Por quê? Como? _____

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Pedro. Identidade. Disponível em: https://www.pensador.com/identidade_poesias_de_pedro_bandeira/. Acesso em: 14 maio 2022.

HENRIQUES, Isabel. Dualidade: os dois lados da mesma moeda. Mental Health Clinic Isabel, 2009. Disponível em: Acesso em: 14 maio 2022.

KRENAK, Ailton. SESCTV. Galáxias: Identidade Nacional. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CZBYBLzpor8> . Acesso em: 22 set. 2022.

FASE 3 – Pesquisar sobre possíveis patrimônios culturais do bairro onde a escola está localizada e os adjacentes.

Materiais:

- Data-Show, notebook e celular com internet

Orientar aos estudantes a respeito da execução de pesquisa sobre os possíveis patrimônios culturais do bairro onde a escola está localizada e os adjacentes, por meio de roteiro de entrevista e entrevistas informais, gravadas em suportes audiovisuais e escritas, biografias, fotos, notícias, etc. Dividir a turma em grupos de acordo com a preferência de pesquisa sobre bairros. Envio de entrevistas gravadas e fotos via *WhatsApp* para do docente ou outra forma que for mais cabível e entrega pessoalmente do material impresso.

► Apresentação do material pesquisado sobre o bairro para a turma.

► Discussão sobre o material pesquisado com a turma e seleção dos aspectos relevantes para o roteiro.

FASE 4 – Criar a história do jogo.

Materiais:

- Notebooks, computadores e celular com internet
- Lápis e papel

► Parte 1

Questionar aos estudantes o que é RPG e anotar as respostas deles no quadro ou em uma folha de papel. Depois apresentar a seguinte explicação entregando uma folha de papel ou através de um power point. Os alunos podem assistir aos vídeos sobre os jogos de RPG a seguir ou outros e também podem jogar estes jogos.

O que é RPG?

“Role Playing Game”, ou seja, “jogo de interpretação de papéis”

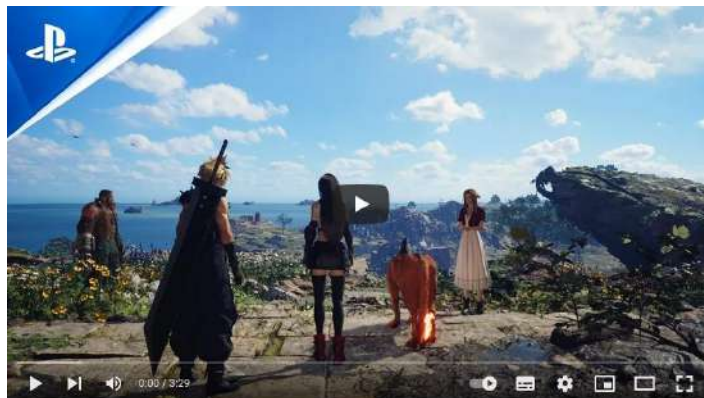
É um jogo em que as pessoas interpretam seus personagens e criam histórias colaborativamente. Um grupo de RPG pode ter de duas a dez pessoas. No jogo há basicamente dois tipos de jogadores:

- O **Player/Jogador**, que é aquele que escolhe um personagem e o guia no jogo, dentro do sistema de regras pré-determinado.
- O **narrador ou mestre**, que cria a história e julga a adequação das ações dos personagens. O mestre não possui um personagem específico, mas pode fazer a voz e as ações dos não-personagens do jogo, criando a ambiência de situações com seus atores coadjuvantes.



Alguns exemplos de RPG

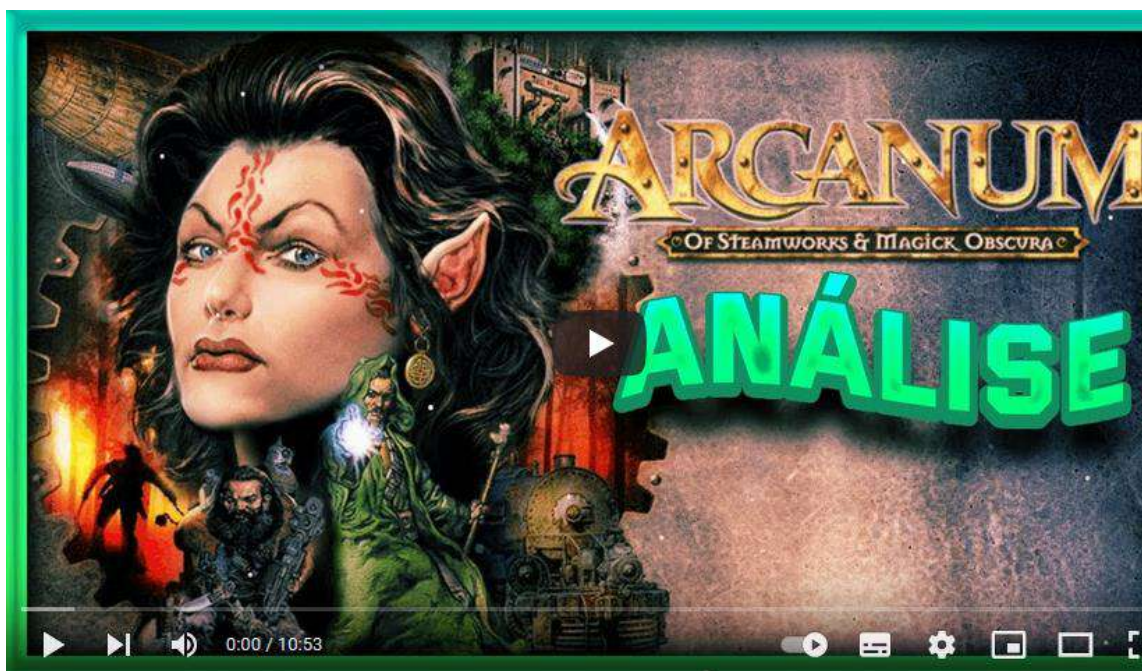
1. FINAL FANTASY VII REBIRTH



FINAL FANTASY VII REBIRTH - Trailer da Summer Game Fest 2023 | PS5

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=enieV9c7P-E>

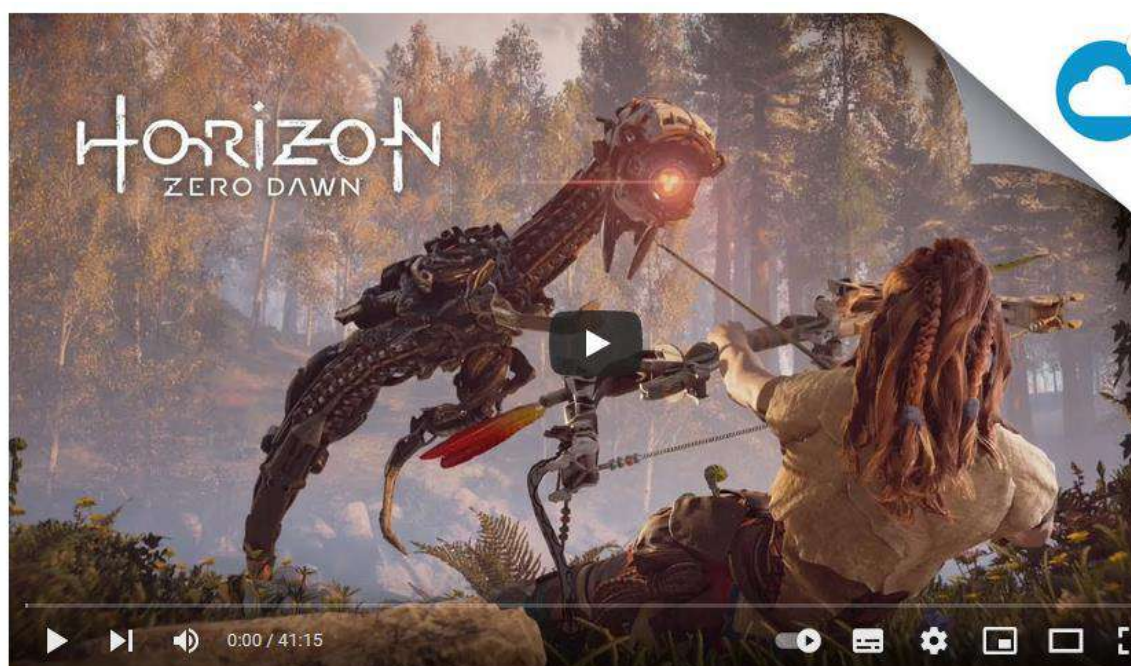
2. ARCANUM: OF STEAMWORKS AND MAGICK OBSCURA



Arcanum: Of Steamworks and Magick Obscura - Análise

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KPgJtv1ukeA>

3. HORIZON ZERO DAWN



Horizon Zero Dawn | Jogo Completo Parte 1

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QQLOesrQsbw>

► Parte 2

Esta atividade deve ser feita por cada grupo de alunos que fizeram a pesquisa sobre os patrimônios culturais na fase 3.



Vamos assistir ao vídeo “Como criar uma boa História de RPG”.



Como Criar uma boa História de RPG

Publicado em 29 out.2020. Disponível em:
<https://www.instagram.com/reel/CasIH4BFwN3/>.
Acesso em: 23 jun.2022.

⇒ **Questão 1** Junte-se ao seu grupo do trabalho de pesquisa sobre patrimônio cultural e discutam que história criariam para um jogo de RPG. Pensem e escrevam sobre os seguintes aspectos:

a – A história é instigante? Por quê? _____

b – Onde ocorrerá? _____

c – Quem serão os personagens? Quais suas funções? Quais suas características? _____

d – Quais serão os conflitos? _____

e – Qual o objetivo do jogo? _____

f – Quais as recompensas? _____

g – Quais as pistas, dicas e tarefas? _____



Apresentem a história do jogo para a turma e escutem as sugestões.

FASE 5 – Realizar um *Workshop* com produtor de *games* sobre ser roteirista e produzir roteiro.

Caso não seja possível este *Workshop*, você pode não efetuar esta fase ou solicitar que os alunos conheçam o site da “Fábrica de jogos”, disponível em: <https://www.fabricadejogos.net/> ou que eles entrem em contato com o Fabiano Oliveira por fabiano@fabricadejogos.net ou/e WhatsApp: (48) 99943-7091 para tirar dúvidas.

Materiais:

- Data-Show, notebook e televisão com internet

Visita de um profissional de *design de games* à escola para elucidar o processo de criação de jogos digitais, com foco nos roteiros escrito e visual (*storyboard*).

FASE 6 – Compreender e analisar o roteiro escrito “Isaac e a cidade das lendas”¹, jogá-lo ou ver o vídeo de alguém jogando-o.

Materiais:

- Data-Show e notebook com internet
- Papel impresso

Antes de ler o roteiro, discutir, oralmente, com os estudantes sobre o título. Pode-se agregar outras perguntas.

➡ **Questão 1** Responda as questões:

a – Qual assunto você acha que tratará um roteiro de jogo que tem como título “Isaac e a cidade das Lendas”? _____

b – Quem seria Isaac? Quais poderiam ser suas características? Quais missões a cumprir? _____

c – Que cidade seria esta? _____

d – Por que “Cidade das Lendas”? _____

¹ O roteiro permaneceu com nome “Isaac e a cidade das lendas”, mas o nome final do jogo ficou como *Isaac e o Enigma do Explorador*. O jogo tem como protagonista Isaac, um garoto natural de Araranguá que busca resolver um mistério do desaparecimento do seu avô. Ele o possibilita viajar pela história das cidades de Araranguá e Criciúma. Explorando o Museu Histórico de Araranguá e as minas de Criciúma, Isaac é o herói responsável por desvendar os enigmas da aventura.



Vamos ler o roteiro escrito “Isaac e a cidade das Lendas”, de Oliveira, 2016.

“ISAAC E A CIDADE DAS LENDAS”

“CAPÍTULO 1: O FIM DE UM MISTÉRIO É O INÍCIO DE UMA NOVA AVENTURA”

FADE IN

INT. MUSEU DE ARARANGUÁ – TARDE

O MUSEU DE ARARANGUÁ era ambientado com vários quadros de pontos turísticos da cidade. Também há monumentos deles para a seleção de fases do jogo anterior.

ISAAC, um garoto de 14 anos, com cabelos castanhos, camiseta e bermuda casual estava em um dos ambientes. À frente dele, tinha a porta do COFRE.

POV ISAAC

Em suas mãos estavam todas as CHAVES juntas. Ele estava de frente à porta do COFRE, prestes a realizar o último pedido de seu avô.

VOLTA À CENA

ISAAC:

Há alguns dias atrás, completei 14 anos. Como presente, ganhei uma chave misteriosa da minha avó. Mais intrigante ainda era a carta do meu avô que vinha junto. Ele estava desaparecido há anos. Nela, ele me explicava um grande mistério que existia na nossa cidade (Araranguá-SC). Era um cofre no museu que só podia ser aberto por 6 chaves. A localização delas era desconhecida e os perigos escondidos nessa busca também. Sem pensar duas vezes, fui atrás desse mistério para descobrir o que realmente aconteceu com meu avô. Resolvi alguns enigmas, passei por muitos lugares da cidade e hoje estou aqui. Finalmente consegui o que meu avô queria. Espero que isso termine agora. Mas... algo me diz que não.

A chave da gratidão, a amaldiçoada, a da amizade, a de sangue, a de luz e por último a chave especial que meu avô me deu...

PAUSA

ISAAC (cont'd):

A chave da esperança. Depois de tanto trabalho... Enfim todas as chaves estão juntas novamente. Agora pode ser o fim ou o início de mais aventuras.

PAUSA

A cada nome de chave que foi pronunciado, escuta-se o barulho da CHAVE sendo encaixada em uma fechadura.

INT. MUSEU DE ARARANGUÁ/ESCURIDÃO – TARDE

Todas as CHAVES estão nas fechaduras da porta do COFRE. Barulhos de fechadura se abrindo.

A porta do COFRE se abre. Lá de dentro, pode-se ver um feixe de luz que cria um caminho luminoso e interessante para ISAAC entrar.

ISAAC sente-se convidado a entrar por aquela porta e entram...

COFRE, hoje desativado e repleto de ambientes com móveis de escritório.

ISAAC:

Finalmente o mistério irá acabar. Será que encontrarei o meu avô? (pausa) Bem, só me resta procurar por alguma coisa nesse cofre que me ajude a sair daqui.

INTERAÇÃO: ISAAC precisa achar os três pedaços do PAPEL DA PROFECIA.

SE achou os três pedaços do PAPEL DA PROFECIA ISAAC monta cada pedaço no ESPAÇO DO ALTAR e o lê.

ISAAC:

Quando o sol se põe, ele aparecerá, mas só os merecedores irão encontrar.

PAUSA

ISAAC (cont'd):

Ele se esconde onde não se vê o sol, onde a escuridão prevalece, e até nos mais corajosos o medo aparece.

PAUSA

ISAAC (cont'd):

Mas para a escuridão que transforma homens em meninos, a chama de um carvão pode iluminar o seu caminho.

ISAAC:

(intrigado)

É, vô! Parece que o mistério ainda não acabou.

Nesse instante,

INSERT – PEDRA DE CARVÃO

a PEDRA DE CARVÃO pega fogo com as palavras do PAPEL DA PROFECIA ditas por ISAAC.

VOLTA À CENA

Uma luz toma todo o ambiente, tomando a tela da cor branca aos poucos.

SENÃO

COMPUTADOR:

Faltam ainda pedaços para completar a PROFECIA. FIMSE

“CAPÍTULO 2: O ENIGMA DO CARVÃO”

EXT. MINA DE VISITAÇÃO OCTÁVIO FONTANA/ENTRADA – NOITE

ISAAC está em um dos trajetos que o levam à entrada da MINA.

ISAAC:

Aquele carvão me levou para uma MINA em Criciúma? Quão longe estou de casa! Será que meu avô está por aqui? Vamos verificar!

PAUSA

ISAAC (cont'd):

Vejo que todo o mistério pode se resolver aqui, de acordo com a profecia. Vou procurar porevidências, mas tudo me leva a crer que terei que entrar nessa MINA.

INTERAÇÃO: ISAAC precisa falar com o ZELADOR para pegar a LANTERNA, coletar o CAPACETE e coletar os TRÊS FUSÍVEIS. Também precisa desviar das SENTINELAS com luzes pelo caminho da ENTRADA DA MINA para não ser pego ao entrar em área restrita. Com isso, ele entra na MINA para ativar o ELEVADOR.

SE falar com o ZELADOR:

INT. CASA DO ZELADOR – NOITE

A CASA DO ZELADOR fica à direita da ENTRADA DA MINA. Aparentemente velha devido aos anos sem reformas.

ISAAC:

Senhor, algum mistério ronda aquela MINA e preciso de ajuda para saber o que me espera lá.

ZELADOR:

Menino, você não lê jornais? Essa MINA aqui em Criciúma está colocando medo em todos os moradores da região. Eu trabalhei há anos nela e posso falar com propriedade. Ela será reaberta e nem sei o que pode acontecer. Eu sou contra essa reabertura.

ISAAC:

(gaguejando de medo)

Tem... Tem... algum monstro lá?

ZELADOR:

Dizem que há um ser que habita a região, mas isso creio que é lenda. Trabalhei há anos nessa MINA. Uma vez vi um vulto misterioso, mas acho que foi coisa da minha cabeça. Quer um conselho meu: fique longe dessa MINA.

ISAAC:

Ela me dá medo, mas eu preciso entrar lá, senhor. Eu sinto que algo misterioso guarda essa MINA.

ZELADOR:

Não posso te impedir, mas vou te ajudar. Leve essa LANTERNA. Ela pode iluminar o seu caminho dentro daquele lugar sombrio. Use-a para se proteger dos perigos!

ISAAC ganha do ZELADOR o item LANTERNA.

ZELADOR:

Se você ouvir ou ver algo estranho, não deixe a luz da lanterna acabar, pois a luz de alguma forma te ajudará a afastar o mal. E não se esqueça de ficar longe de onde não é permitido entrar. Alguns colegas me falaram que neles nem a luz pode ajudar.

FIMSE

SE ler o JORNAL:

INSERT – JORNAL

O conteúdo do jornal descreve a seguinte manchete: “MINA DE VISITAÇÃO OCTÁVIO FONTANA CAUSA MEDO”. Na descrição abaixo, dizia “Mina pode estar mal-assombrada, segundo moradores da região”.

VOLTA À CENA

FIMSE

SE ler o PANFLETO:

INSERT – PANFLETO

Há uma manchete no panfleto: “Mina Octávio Fontana Reaberta para Visitação”.

ISAAC:

Se realmente existir algo perigoso lá, reabri-la pode ser muito imprudente.

FIMSE

SE coletou todos os TRÊS FUSÍVEIS e ativou-os no dispositivo:

POV ISAAC

ISAAC vê vigilância na ENTRADA DA MINA

ISAAC:

Preciso tomar cuidado. Se aqueles guardas me verem com aquelas luzes, terei que sair daqui expulso por eles.

VOLTA À CENA

FIMSE

SE chegar na ENTRADA DA MINA com o CAPACETE e LANTERNA sem ser pego pelas SENTINELAS:

ISAAC:

Fiquei algum tempo tentando entender o que aquele enigma dizia. O ZELADOR disse que essa mina em Criciúma está colocando medo nos moradores da região.

PAUSA

Barulhos de morcego e pios de coruja ressaltam-se no ambiente.

ISAAC (cont'd):

Ela é assombrada! Mas se a resposta do enigma daquela profecia está lá, eu não sei, mas não custa conferir.

ISSAC entra na MINA.

SENÃO

SE chegar sem CAPACETE com LANTERNA

COMPUTADOR:

Você precisa do CAPACETE para entrar na MINA e poder enxergar melhor.

FIMSE

SE for pego pelas SENTINELAS: Barulho de sirenes.

SENTINELAS:

Parado aí, garoto!

GAME OVER. FIMSE

INT. MINA DE VISITAÇÃO OCTÁVIO FONTANA/INÍCIO – NOITE

INTERAÇÃO: ISAAC precisa coletar três FUSÍVEIS para fazer funcionar o elevador. Eles podem estar dentro quanto fora da MINA.

SE chegar no ELEVADOR com os TRÊS FUSÍVEIS: Barulho do elevador funcionando novamente.

ISAAC:

Vamos nessa, pois já cheguei muito longe para desistir!

SENÃO

COMPUTADOR:

Você precisa de três FUSÍVEIS para religar o elevador. Procure-os pelos ambientes externos da mina.

FIMSE

INT. MINA DE VISITAÇÃO OCTÁVIO FONTANA/CAMINHO DAS ILUSÕES – NOITE

ISAAC encontra várias bifurcações e fica confuso.

ISAAC:

Meu Deus! Quantas passagens! Por qual devo ir? Bem...Tenho que começar de algum lugar.

SE ISAAC cai no caminho do BICHÃO

BICHÃO faz barulhos de monstro para intimidar ISAAC. ISAAC é atacado por ele.

GAME OVER.

FIMSE

SE ISAAC resolve o QUEBRA-CABEÇA

Cena demonstra a PORTA PRINCIPAL DO CAMINHO DAS ILUSÕES se abrindo.

ISAAC:

Ouvi um barulho intenso. Será que abriu uma passagem para eu continuar seguindo pelamina? Preciso verificar.

FIMSE

SE ISAAC chega à PORTA PRINCIPAL DO CAMINHO DAS ILUSÕES sem resolver o puzzle.

ISAAC:

É uma porta rudimentar, porém está fechada. Como será que a abro? Deve ter aqui alguma coisa que a faça abrir.

SENÃO

Próxima Cena. FIMSE

INT. MINA DE VISITAÇÃO OCTÁVIO FONTANA/SUBTERRÂNEO – NOITE

INTERAÇÃO: ISAAC precisa resolver o problema da ELETRICIDADE na ÁGUA e coletar informações sobre os perigos que irá enfrentar.

SE encontrou ENERGIA na ÁGUA SE ISAAC desligou ENERGIA

ISAAC:

Pronto! Agora posso passar com segurança!

SENÃO

GAME OVER.

FIMSE

ISAAC encontra uma DINAMITE e a pega.

ISAAC:

Uma dinamite e está em bom estado. Pode ser útil para a minha jornada. SE ISAAC encontra CARTAZ DENTRO DA MINA:

ISAAC:

Aqui diz que essa é a Mina de Visitação Octávio Fontana. Meu Deus... com monstros e tudo eu que não vou visitar isso aqui.

FIMSE

INT. MINA DE VISITAÇÃO OCTÁVIO FONTANA/SEGUNDA SAÍDA – NOITE

INTERAÇÃO: ISAAC precisa sair da MINA pela SEGUNDA ENTRADA, explodir a passagem com a DINAMITE e ISQUEIRO.

SE ISAAC tem a DINAMITE e ISQUEIRO na PORTA DE SAÍDA:
A DINAMITE é colocada por ISAAC. Há uma explosão e abre-se a passagem para outro recinto.

ISAAC:

Uma passagem. Deve ter algo importante aqui.

INTERAÇÃO: ISAAC precisa resolver o ENIGMA DA MINA.

AVÔ DE ISAAC:

Meu querido neto.

ISAAC:

Vovô. Que saudade!

AVÔ de ISAAC:

Ainda bem que viesse ao meu encontro, Isaac. Estava explorando a mina a sua espera, mas desabou a saída e fiquei preso aqui. Pensei que ia morrer.

ISAAC:

Agora podemos sair daqui, vovô. Venha comigo.

AVÔ DE ISAAC:

Mas meu neto... esse enigma misterioso pode ter algo especial para nós. Creio que as palavras que ele forma têm relação com essa mina, mas não consigo pensar em nada. Estou muito fraco. Resolva-o para descobirmos o que nos espera, Isaac. Nossa aventura não pode ter sido em vão.

SE ISAAC resolve o ENIGMA DA MINA com a senha “OCTAVIO FONTANA”.

ISAAC:

Consegui! Acertei a palavra que abre a passagem!Uhul!

Porta se abre para fora, levando a outro ambiente fora da MINA.

SENÃO

COMPUTADOR:

Palavra inválida.

ISAAC:

Não deu certo. Preciso achar alguma pista aqui dentro que me ajude a buscar a senha que abre essa porta.

FIMSE

SENÃO

ISAAC:

Outra porta trancada! Mas ela tem um espaço vazio que cabe alguma coisa ali. Pode ser achave para abri-la.

FIMSE

INT. MINA DE VISITAÇÃO OCTÁVIO FONTANA/SEGUNDA SAÍDA –NOITE
ISAAC ajuda seu avô a sair dali.

ISAAC:

É uma saída, vovô. Vamos sair daqui.

AVÔ DE ISAAC:

Mas pensei que era um grande tesouro, ISAAC. Que decepção.

ISAAC:

Vovô... Eu já consegui o meu maior tesouro nessa aventura: encontrar você.

Além do mais acho que o verdadeiro enigmado explorador está na última página desse diário que achei no cofre. Vamos embora daqui e ler essa última página juntos.

DIÁRIO DO EXPLORADOR

FINAL.FADE OUT

Licenciado para - Renata Passos Freire Ferreira - 03325181678 - Protegido por Eduzz.com

⇒ **Questão 1** Após a leitura do roteiro, responda às seguintes perguntas:

a – O que é “fade in”? _____

b – No início do capítulo 1, há “INT. MUSEU DE ARARANGUÁ – TARDE”, o que é “INT”?

 **Releia:** “O MUSEU DE ARARANGUÁ era ambientado com vários quadros de pontos turísticos da cidade. Também há monumentos deles para a seleção de fases do jogo anterior. ISAAC, um garoto de 14 anos, com cabelos castanhos, camiseta e bermuda casual estava em um dos ambientes. À frente dele, tinha a porta do COFRE. Em suas mãos estavam todas as CHAVES juntas. Ele estava de frente à porta do COFRE, prestes a realizar o último pedido de seu avô.”

c – Esta parte do roteiro

a () é impossível de ser imaginada visualmente.

b () descreve um pouco o museu e o personagem principal.

c () apresenta o museu, o personagem e uma possível ação deste.

d– O que significa quando o nome do personagem aparece centralizado e com dois pontos como em “ISAAC:”.

a () esclarecimento sobre a ação do personagem.

b () descrição da fala do personagem.

c () explicação pelo narrador de alguma situação.

e – As informações que aparecem entre parêntesis frases como “(gaguejando de medo)” indicam:

a () esclarecimento sobre a ação do personagem.

b () descrição da fala do personagem.

c () explicação pelo narrador de alguma situação.

f– No capítulo 2, há “EXT. MINA DE VISITAÇÃO OCTÁVIO FONTANA/ENTRADA – NOITE”, o que é “EXT”? _____

⇒ **Questão 2** Explique a função das seguintes palavras:

a – “SENÃO”: _____

b – “GAME OVER”: _____

c – “FIMSE”: _____

d – “FADE OUT”: _____

⇒ **Questão 3** Identifique no roteiro do jogo “Isaac e o enigma do explorador”:

a – O conflito principal: _____

b – Outros conflitos: _____

c – O objetivo principal: _____

d – Outros objetivos: _____

e – O desfecho: _____

⇒ **Questão 3** Descreva quais caminhos você escolheria neste jogo:

⇒ **Questão 3** Desenhe, como você imagina, alguma parte do roteiro do jogo “Isaac e o enigmado explorador”:



Vamos conversar sobre as respostas desta atividade?



Vamos jogar o jogo “Isaac e o Enigma do Explorador” ou  ver o vídeo de alguém jogando-o?



Isaac e o Enigma do Explorador – Gameplay

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Baosjrv4lo4>

Para *download* do jogop acesse: <https://isaac.ufsc.br/#jogo>

⇒ **Questão 4** Responda as questões:

a – Você percebeu os aspectos do roteiro no jogo? Quais? _____

b – Você acha que roteiro foi importante para a construção do jogo? _____

c – Você modificaria alguma coisa no roteiro e/ou no jogo? Por quê? _____



Se você puder jogue o jogo *HuniKuin*, que está disponível no site <http://www.gamehunikuin.com.br/downloads/>. Este jogo também se relaciona com o que estamos estudando, pois aborda a cultura do povo indígena Kaxinawá (ou HuniKuin).

FASE 7 – Criar roteiro escrito.

Materiais:

- Notebook e computador com internet
- Celular
- Lápis e papel

Orientar aos alunos a escreverem o roteiro do jogo que pretendem criar segundo o modelo do roteiro “Isaac e a cidade das Lendas” descrito anteriormente na fase 3 e na história que já elaboraram.

FASE 8 – Conhecer o *software* “Twine” e criar história interativa.

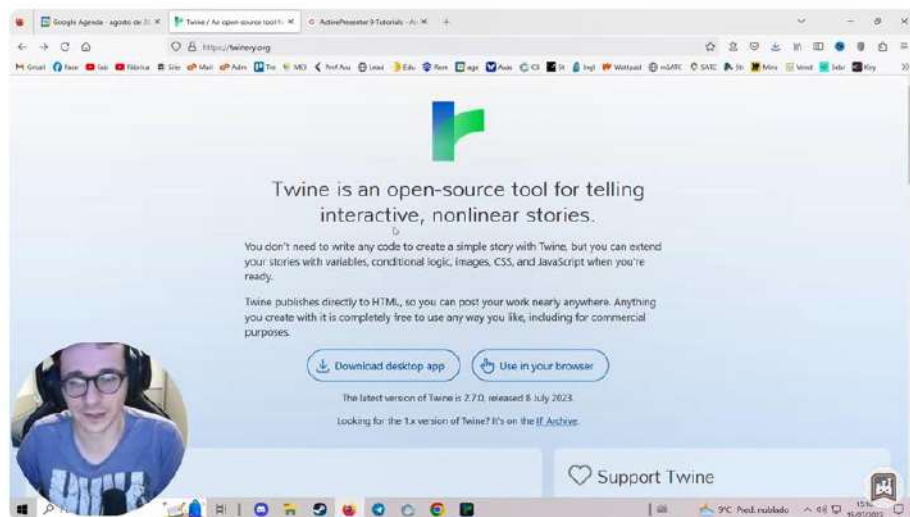
Materiais:

- Notebooks, computadores e celular com internet

Caso não haja recursos tecnológicos, os alunos podem criar o roteiro em folha de papel.



Vamos ver um vídeo sobre como utilizar o *software* “Twine” e criar história interativa.



Criando a História Interativa do seu Jogo no Twine | Fábrica de Jogos

Publicado em 01 ago.2023. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=co9iHaLjEq4>.

Acesso em: 19 set.2023.



Navegue no *software* “Twine” à vontade.

🗒 Crie a história do seu jogo no “Twine”.

FASE 9 – Compreender, analisar e produzir o roteiro visual (*storyboard*)

Materiais:

- Notebooks, computadores e celulares com internet
- Lápis e papel

Apresentar aos alunos as seguintes formas e outras para se criar o roteiro visual (*storyboard*) e deixar os estudantes escolherem qual vão utilizar.



Vamos ver um vídeo sobre roteiro visual (*storyboard*).



Tutorial: Técnicas de Prototipagem: Storyboard | Fábrica de Jogos

Publicado em 01 ago.2023. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=IU6KtaKL5VE>. Acesso em: 23 jun.2022.

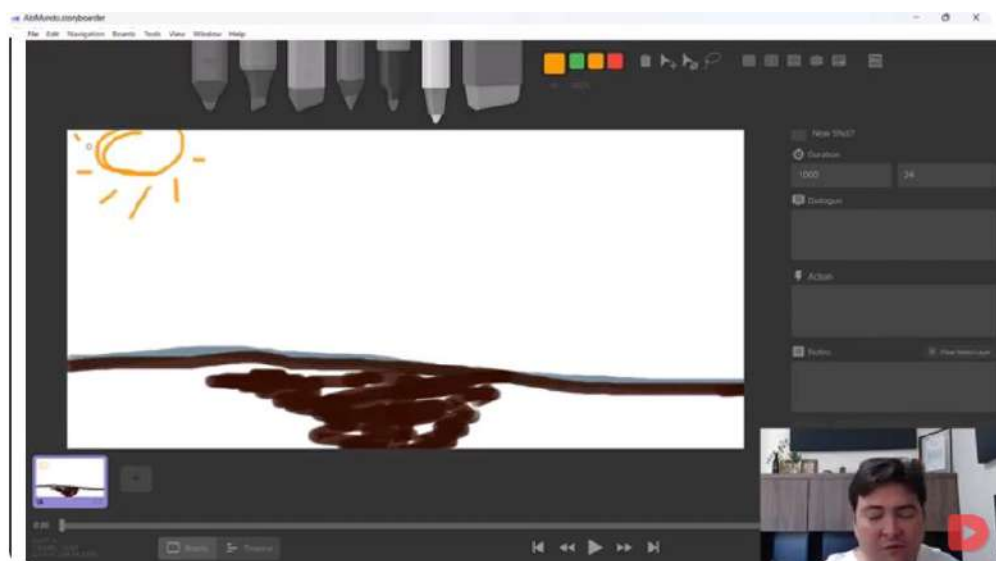


Vamos criar o storyboard? Você pode desenhar em uma folha de papel como o modelo a seguir:

Nome do Jogo:	Alunos:	Cena:	Página /
Escreva ou desenhe aqui o que ocorre na cena. Nas linhas, coloque o plano e ângulo da cena, movimentos de câmera se for o caso, mas também. Também sobre o áudio, caso tenha uma trilha ou um barulho importante para a cena (tocar de telefone, sirene da polícia são exemplos).			

Fonte: Deyriès, s.d.

 Vamos ver um vídeo sobre como utilizar o *Storyboarder* para criar roteiro visual (*storyboard*).



Storyboard - 01 Como criar storyboard com o software Storyboarder (gratuito)

Publicado em 19 dez.2022. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=R053jF9O_Wg . Acesso em: 19 set.2023.



Navegue no *Storyboarder* à vontade.



Crie seu roteiro visual (*storyboard*) em uma das formas apresentadas anteriormente.

A construção de roteiro visual (*storyboard*) pode ser feita com a contribuição do docente da disciplina de Arte. Após a criação pelos discentes dos roteiros escrito e visual (*storyboard*), fazer uma discussão com os alunos dos aspectos que podem ser refeitos, reescritos e revisados. Bem como comparar cada versão dos roteiros a fim de avaliar a progressão dos discentes e revisar a versão final juntamente com eles.

FASE 10 – Apresentar o projeto para a comunidade escolar e expor o roteiro visual (*storyboard*) do jogo na escola.

Materiais:

- Notebooks, computadores, Data-Show e celulares com internet
- Mural

► Apresentação do projeto de ensino para a comunidade escolar e exposição dos roteiros visuais (*storyboards*) na escola.

4- DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE ENSINO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Antes da aplicação, o projeto de ensino foi apresentado aos alunos. A maioria deles e seus responsáveis assinaram o TALE, o TCLE e o termo de autorização de uso de imagem e som. Aos pouquíssimos que discordaram da proposta, foram-lhes oportunizadas atividades do livro didático e outros recursos com todo o auxílio da docente, enquanto os demais participaram da 1ª fase do projeto: a sondagem inicial e a oficina da primeira parte da 2ª fase, com a apresentação do *power point* sobre Patrimônio Cultural.

A continuação do trabalho foi interrompida, pois essa dinâmica não agradou aos discentes não participantes da pesquisa e seus responsáveis, que reclamaram na escola exigindo que o projeto não fosse desenvolvido e ameaçaram denunciar a iniciativa à Secretaria de Educação, já que, segundo eles, a escola não deveria promover projetos que envolvem *games*, mas sim seguir a risca o livro didático.

Ao saber disso, os gestores, apesar de considerarem relevante o trabalho, também colocaram obstáculos, alegando que o tempo de execução era escasso e que o professor da outra turma também tinha que realizar o projeto de ensino.

Como tive que trabalhar “exclusivamente” com o livro didático “Tecendo linguagens 9º ano”, de Tania A. Oliveira; Lucy A. e M. (2015), utilizei os conteúdos possíveis a favor da proposta didática e a apliquei parcialmente.

Na fase 2, a oficina sobre a notícia “Monumento às Bandeiras homenageia aqueles que nos massacraram, diz liderança indígena” não foi executada, tampouco a oficina sobre cultura. Mas, desta fase, a oficina sobre identidade foi concluída, pois o capítulo 8 “Entre ser e ter” do livro didático proporcionou uma oportunidade.

A fase 3 também foi efetivada devido aos conteúdos sobre pesquisa, apresentação oral e os gêneros do discurso entrevista, fotorreportagem e poema. Infelizmente, as demais fases, de 4 a 10, não foram aplicadas. As atividades realizadas foram desenvolvidas conforme o que está descrito e comentado nos próximos parágrafos.

Na sondagem da fase 1, não foi discutida nenhuma das questões propostas porque o propósito era apenas coletar informações para verificar os conhecimentos prévios dos discentes. Esta fase se pautou nos conceitos do Grupo Nova Londres (GRUPO NOVA LONDRES, 2021), nos quais a produção de conhecimento ocorre por

meio de *designs* de significado, e na pedagogia dos multiletramentos. Os *designs* disponíveis e a Prática Situada (*Situated Practice-PS*) se relacionaram com a percepção da própria realidade que os discentes tiveram ao identificarem patrimônios culturais locais segundo o olhar deles, associando-os à sua identidade e cultura.

Quanto à questão do patrimônio cultural, a maioria dos estudantes identificou como patrimônios algumas edificações (escola, linha do trem, posto de saúde, Campo do Shalom, Copasa, igrejas, canção, quadra, praça e paisagem), sendo a linha do trem e a escola as que praticamente todos indicaram. Essa percepção demonstrou a compreensão do conceito de patrimônio cultural material conforme os pressupostos da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216: “edificações e os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico” e os classificados pelo IPHAN nos “Livros do Tombo” em histórico e paisagístico. Entretanto, não entenderam o patrimônio imaterial, pois não consideraram “as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver, as criações artísticas, as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos” (BRASIL, 1988) e não souberam justificar o motivo da celebração do Reinado de Nossa Senhora do Rosário ser considerada patrimônio cultural.

Os espaços citados pelos alunos também foram considerados como cultura. Apenas três alunos disseram que a festa junina e as lendas representam a cultura dos bairros. Grande parte dos estudantes discorreu que os indígenas perderam sua cultura por utilizarem as tecnologias digitais, mas também indicaram que é impossível não existir hibridação cultural, demonstrando assim dubiedade sobre a definição de cultura. Essa definição é complexa e divergente, mas, nesta pesquisa, pauta-se nos pressupostos de Canclini (1994 e 1998). Este autor compreende cultura como o conjunto de crenças, tradições, arte, linguagem e hábitos de grupos sociais; ou seja, a cultura é indissociável da realidade social, e os discentes tiveram essa percepção, mas ainda acreditam na tradicional visão patrimonialista, pois não entenderam que é preciso “aprender a destotalizar o outro” (MAHER, 2007, p.267), ou seja, não definir e sedimentar padrões culturais, como, por exemplo, o indígena verdadeiro é o que não utiliza tecnologias, logo, aqueles que utilizam *smartphones* não são considerados indígenas. Jessé Souza (2018) também concorda com Maher ao afirmar que a cultura é uma construção simbólica que as pessoas fazem de acordo com suas necessidades.

A identidade também é considerada por esses estudiosos como uma construção. Essa concepção foi identificada pela maior parte dos discentes através do poema “Identidade”, de Pedro Bandeira, ao afirmarem que há várias identidades em uma

só pessoa, dialogando assim com Hall (2006). Este argumenta que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente.” Esses momentos diferentes foram citados por alguns alunos como “depende do meu humor”. A maioria declarou não saber como sua identidade se relaciona ao bairro em que reside, enquanto uma parte considerável disse não haver nenhuma ligação, talvez por não gostarem de viver ali; alguns associaram a identidade aos espaços citados anteriormente, mas apenas dois estudantes disseram que o bairro é tranquilo como a personalidade deles também é. Essas respostas se conectam com a declaração de Brayner (2007) de que a identidade de uma pessoa que muda de cidade incorpora novas ideias, valores, hábitos etc., mas também preserva traços do seu local de origem, mesmo que inconscientemente. O patrimônio cultural não define permanentemente a identidade de um indivíduo, mas ele se remete a ela (CANCLINI, 1994).

Em relação ao jogo digital e roteiro, praticamente todos os alunos jogam jogos digitais. Citaram *Free Fire*, GTA, FiFa, Roblox, *Minecraft*, *Subway Surfers*, *Mortal Kombat*, jogos de tiros, *Brawl Stars*, Deuses da Guerra (*God of War*), *Pubg*, LOL, *Specimen Zero*, *Truco On*, Super Sus, *Call of Duty*, *Warzone*, *Watter 2*, *Crash Royale*, Mario, Moranguinho e *Paper.io 2*. Sendo *Free Fire* e GTA os mais jogados. Entretanto, a maior parte desconhecia o que era um RPG (*Role-Playing Game*) e não sabia como é produzido um jogo digital. Somente dois estudantes explicaram uma parte da produção, todos desconheciam os roteiros escrito e visual (*storyboard*) e afirmaram desejar aprender, exceto dois alunos que argumentaram que tinham interesse em outras coisas e que achavam roteiros chatos, mesmo sem saber o que eram. Os discentes que queriam aprender sobre roteiro indicaram os seguintes motivos: “deve ser legal, gosto de jogos, posso fazer jogos, ter uma profissão, é interessante e jogo faz bem”.

Na fase 2, as oficinas sobre patrimônio cultural e identidade, correlacionadas ao *designing* e à instrução explícita (IE) elucidados pelo Grupo Nova Londres (2021), ocorreram da seguinte maneira:

Na apresentação do primeiro slide do *power point* sobre patrimônio cultural com o seguinte questionamento “O que é patrimônio cultural?”, a pesquisadora ouviu as respostas dos discentes sobre o que julgavam ser patrimônio cultural. Em seguida, apresentou o segundo slide interrogando-os qual(is) imagen(s) representavam patrimônio e, posteriormente, explicou o motivo de todas retratarem isso. As perguntas do terceiro slide — Você acha que pessoas podem ser consideradas patrimônio

cultural? Por quê? Quais pessoas poderiam ser consideradas patrimônio cultural do bairro em que está localizada a escola e os adjacentes? e as imagens da exposição “Um museu feito por muitas mãos” do Museu de Arte de Brasília — chamaram muito a atenção dos alunos. Então, a docente explicou que esta exposição fotográfica teve o objetivo de mostrar e valorizar os operários que trabalharam para a reconstrução e reinauguração do museu, mostrando a relação do patrimônio cultural com as pessoas. A discussão sobre patrimônio cultural considerou que ele é um campo de conflito e negociação entre diferentes segmentos, setores e grupos sociais. Na sequência, foi vista, observada e lida por um estudante a primeira parte da tirinha de Armandinho e os alunos disseram o que pensavam sobre a “pichação” do monumento. Depois foi observado e lido o segundo quadro da tirinha por outro aluno, os estudantes falaram sobre a tirinha como todo, salientando que a fala era de uma personagem indígena e a ação histórica dos bandeirantes. Por último, foi relida a tirinha inteira, houve curiosidade sobre quem “pichou” o monumento, mas a docente não mencionou, pois seria lida a notícia “Monumento às Bandeiras homenageia aqueles que nos massacraram, diz liderança indígena”. Entretanto, essa parte não se realizou devido à inviabilidade de execução total do projeto de ensino como explicado anteriormente.

A discussão sobre identidade iniciou-se com a leitura, em voz alta pelos estudantes, do poema “Identidade”, de Pedro Bandeira, utilizado na atividade 5 do formulário de sondagem da Fase 1. Houve uma conversa sobre cada estrofe e a pesquisadora comentou que as identidades são contraditórias, fragmentadas, que estão sempre se (des)construindo e se deslocando como argumentado por Hall (2006). Em seguida, foi apresentado o primeiro slide do *power point* sobre identidade e questionado sobre qual(is) assunto(s) o documentário intitulado “Somos quem somos” (BEETZ, 2016) poderia abordar. O documentário foi visto até 25:42, embora a maioria dos estudantes não estivesse gostando. Na sequência, eles foram solicitados a falar o que lhes chamou a atenção e houve uma conversa a partir das frases “Mostrar meu mundo através do Rap”, de DinnoMgang e Talick Etienne: “Neves é conhecido como cidade do lixo, cidade do presídio...nosso intuito é levar o nome de Neves”.

A fragmentação da identidade não foi concebida por sete alunos, que a têm como única. Aqueles estudantes que viam a identidade como não fixa e fragmentada não souberam justificar; outros, pouquíssimos, argumentaram que dependia da pessoa e de onde estava, que o tempo muda a personalidade e depende do humor. Grande parte dos discentes soube relacionar o poema “Identidade”, de Pedro Bandeira, com a

imagem de um homem em que um lado do rosto está iluminado e o outro não, explicando que a mesma pessoa tem identidades variadas, mas não compreenderam a identidade como algo social, conforme defende Hall (2006, p.13): “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.” Ficou evidente assim que é preciso desenvolver trabalhos que abordem esse tema.

A relação da identidade com o bairro não foi muito percebida, e os que a concebiam disseram que o bairro é calmo, tem muitos fofoqueiros, *funk*, drogas e tráfico. Majoritariamente, declararam que o que diziam sobre o bairro onde residiam não dizia respeito a eles, mas os que se sentiam afetados disseram que ficavam mal por caçoarem deles porque moravam em lugar perigoso e barulhento. Essa identificação ou não com o bairro se relaciona com as construções simbólicas apontadas por Souza (2018), nas quais há a distinção entre aquilo que é considerado de alta cultura, como de classes privilegiadas, e aquilo que é da ralé, baixa cultura, inferior. Quando é algo positivo e valorado do bairro, como estudar na escola X, os alunos se identificavam, mas com o negativo diziam não ter relação, ainda que vivenciassem, como a prática da fofoca, dançarem *funk*, utilizarem roupas curtas etc.

Esta oficina buscou transformar os preconceitos, tanto no sentido de entendimento formulado de forma antecipada, sem o devido conhecimento daquilo que se está julgando, como no significado de discriminação, ao (re)articular, (re)combinar, analisar e interpretar as informações dadas pelos *designs* disponíveis, aproximando, assim, mais profundamente os estudantes aos conceitos de forma reflexiva, como destacado na instrução explícita (IE) e no enquadramento crítico (EC) da pedagogia dos multiletramentos no capítulo sobre a fundamentação teórica. Alguns discentes conseguiram essa transformação quando compreenderam, por exemplo, a fragmentação da identidade, aplicando desta forma o *redesigned* e a prática transformada (PT) da pedagogia dos multiletramentos.

Como dito anteriormente, a fase 3 também foi efetivada devido à relação com os conteúdos sobre pesquisa, apresentação oral e os gêneros do discurso entrevista, fotorreportagem e poema, previstos no programa da disciplina.

Os alunos tiveram muita dificuldade de encontrar materiais sobre os patrimônios locais devido à falta de registro desses, como observado no capítulo sobre a metodologia. Mauad e Cavalcante (2010) enfatizam que

os registros, ou documentos históricos, comprovam que algo existiu no passado, nos comunicam de diferentes maneiras um conjunto variado de atividades sociais. Entretanto, acima de tudo os documentos comprovam a existência de relações sociais e, mais do que isso, são suportes de relações sociais. (MAUAD; CAVALCANTE, 2010, p. 29).

Essa concepção da escrita como algo social é fundamental nesta pesquisa, pois, por meio da escrita de um roteiro, os discentes deixaram documentados os patrimônios locais, suas percepções, seus sentimentos, sua atuação na comunidade, dentre outros. O registro lhes serviu para “ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.” (BRASIL, 2017, p. 87).

A docente analisou e avaliou o material pesquisado, tendo em vista os conteúdos e as especificidades dos gêneros discursivos utilizados, bem como a qualidade das apresentações orais.

A apresentação oral e em grupo do material encontrado sobre patrimônio cultural foi razoável, pois os discentes demonstraram dificuldades de organização e apresentação de trabalho em grupo. Nenhum grupo utilizou recursos tecnológicos, por não ter habilidade de elaborar, por exemplo, um *power point*, e pela escola também carecer de equipamentos. Praticamente todos não souberam fazer adequadamente um cartaz, pois a letra estava pequena, ecom muita informação escrita em vez de apenas tópicos. Muitos falaram baixo e alguns tiveram crise de ansiedade, apesar de haver orientação antecipada de como se deveria proceder. Desta forma, a habilidade EF69LP38 da BNCC (BRASIL, 2017, p. 152), prevista para essa etapa no quadro “Habilidades que podem ser desenvolvidas conforme resultados esperados”, foi parcialmente efetivada, bem como as do quadro de análise de dados.

Os estudantes e os funcionários da escola gostaram muito de participar das entrevistas orais gravadas, pois lembraram com nostalgia o antes e o agora dos bairros e foi um momento de muitas informações novas para os alunos. Entretanto, mesmo que ensinados a planejarem o roteiro de entrevista, poucos discentes o elaboraram, tampouco fizeram a edição do áudio com “contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática”, conforme orientação da habilidade EF89LP13 da BNCC (BRASIL, 2017, p.181). Os áudios foram enviados via WhatsApp para a pesquisadora.

No trabalho de fotorreportagem, a maioria das fotos tiradas foi de edificações que os estudantes já haviam identificado como patrimônios dos bairros (escola, linha do

trem, posto de saúde, Campo do Shalom, Copasa, igrejas, canção, quadra, praça e paisagem), pautados em uma concepção incompleta de patrimônio cultural, pois esta abrange os diferentes referenciais culturais existentes nos diversos grupos sociais como as expressões e criações artísticas, a religiosidade, o artesanato, as pessoas, dentre outros numa perspectiva decolonial. Essa perspectiva visa romper com a hegemonia elitista a fim de protagonizar a democracia, prioritariamente a dos saberes não institucionalizados. Canclini (1998) também coaduna com essa concepção ao criticar que é dada mais relevância aos bens culturais, como objetos, lendas, músicas e a repetição desses, do que sua transformação e a valorização dos agentes que produzem e consomem esses produtos, havendo um descaso pelos processos, agentes sociais e usos que modificam os produtos.

Essa concepção decolonial do patrimônio foi compreendida por apenas dois estudantes, que fotografaram docentes da escola, considerando-os patrimônios culturais como nas imagens da exposição “Um museu feito por muitas mãos” do Museu de Arte de Brasília, mostradas anteriormente no capítulo Proposta didática.

Algumas fotos⁸ do trabalho de fotorreportagem:



“Professor Claysson fala que semana que vem vai chegar 81 microscópios ele fala isso há anos.”



Mata do bairro Alvorada.

⁸ Todas as imagens foram autorizadas conforme termo de autorização de uso de imagem e de som, que está no anexo desta dissertação.



Vista parcial da Escola Municipal Francisco de Sales Barbosa, em Betim, MG.



Campo do Shalom



Capela São Sebastião

É interessante notar que as fotos da Mata do bairro Alvorada, feitas por distintos estudantes, mostram olhares diferentes sobre o mesmo local, a que tem o lixo jogado teve a intenção de criticar a ação das pessoas que fazem isso.

Os resultados das fotorreportagens expõem a necessidade de uma educação patrimonial integrada às práticas diárias dos sujeitos, concebendo-os como “protagonistas na construção e apropriação do seu patrimônio cultural, incentivando, assim, a participação social em todas as etapas de preservação dos bens e manifestações culturais” (TOLENTINO, 2016, p.44). Nesse sentido, temos o desafio de estabelecer uma relação de significância com o patrimônio material e imaterial que constitui a história e a cultura de uma comunidade.

Os poemas criados pelos estudantes mostram que, apesar das condições precárias e violentas dos bairros, a maior parte deles gosta de viver ali. Segue um exemplo:

RENASCER

Bairro Renascer, acolhedor e feliz
Em cada canto alguém sorri

Sorriso de um dia bebendo e fumando

Crianças felizes em todos os lados

Com os salgadinhos e picolés
Brincadeiras até o anoitecer

Pipas nos finais de semana
Barulho de garoto fazendo cerol
E drogas para todo lugar.

A situação de precariedade descrita na utilização de drogas, cerol e bebidas, não anula a felicidade de viver num bairro “acolhedor e feliz”, no qual há pessoas sorrindo e crianças se divertindo.

Estas oficinas utilizaram a pedagogia dos multiletramentos, pois houve a integração dos quatro fatores: Prática Situada (*Situated Practice-PS*), Instrução Explícita (*Overt Instruction-IE*), Enquadramento Crítico (*Critical Framing-EC*), e Prática Transformada (*Transformed Practice-PT*), conforme exposto no capítulo sobre a fundamentação teórica.

O quadro a seguir serviu para a sistematização dos resultados esperados em cada fase do projeto.

FASE	RESULTADO ESPERADO	<u>ATINGIU O RESULTADO</u>			POR QUÊ?
		SIM	NÃO	PARCIAL	
Fase 1	Participação de todos os discentes da turma 8ª A.		X		Alguns responsáveis não permitiram a participação de seus filhos.
	Leitura e compreensão adequada sobre os conceitos de patrimônio cultural.			X	Nem todos os discentes compreenderam, principalmente o patrimônio imaterial.
Fase 2	Planejamento adequado para a apresentação de trabalho. Que haja respeito às ideias de outras pessoas durante as discussões sobre patrimônio cultural, cultura e identidade.			X	Os alunos ainda apresentam dificuldades em organizar trabalhos e fazem <i>bullying</i> com as ideias dos outros.
Fase 3	Obtenção de maior quantidade de informações sobre os bairros pesquisados.			X	Há pouco registro sobre os bairros.
	Qualidade nas apresentações dos alunos, que saibam posicionar-se adequadamente, falar de forma clara, audível e compreensível.			X	Há alunos que são bem tímidos, falam em tom de voz muito baixa e muitos têm dificuldade de olhar para o público.
Fase 4	Compreensão adequada sobre os gêneros de jogo RPG, a mecânica, o ambiente (espaço) da história, o(s)		X		Etapa não realizada

	conflito(s), a(s) personagem(s).				
	Engajamento dos estudantes na produção da história do jogo e respeito às opiniões dos colegas.		X		Etapa não realizada
	Qualidade nas apresentações dos alunos, que saibam posicionar-se adequadamente, falar de forma clara, audível e compreensível.		X		Etapa não realizada
Fase 5	Que os alunos sanem suas dúvidas com o profissional de <i>desing de games</i> .		X		Etapa não realizada
Fase 6	Compreensão adequada sobre roteiro escrito de jogo digital.		X		Etapa não realizada
	Engajamento dos estudantes ao jogarem os jogos ou verem os vídeos de pessoas jogando.		X		Etapa não realizada
Fase 7	Engajamento dos estudantes na produção do roteiro escrito.		X		Etapa não realizada
Fase 8	Compreensão adequada sobre a utilização do <i>software</i> “Twine”.		X		Etapa não realizada
Fase 9	Compreensão adequada sobre o roteiro visual (<i>storyboard</i>) e da utilização dos <i>softwares</i> gratuitos Canva e <i>Storyboarder</i> .		X		Etapa não realizada
	Engajamento dos estudantes na criação do roteiro visual (<i>storyboard</i>).		X		Etapa não realizada
	Disposição dos estudantes para refazer, reescrever e revisar os roteiros produzidos.		X		Etapa não realizada
	Que todos os alunos considerem este trabalho relevante.		X		Etapa não realizada
Fase 10	Qualidade nas apresentações dos alunos, que saibam posicionar-se adequadamente, falar de forma clara, audível e compreensível.		X		Etapa não realizada

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

O projeto de ensino incentivou que os estudantes, além de inventariarem os patrimônios locais (FLORÊNCIO *et al.*, 2016; LANARI; NETTO, 2019), fossem agentes de transformações das condições de precariedade de sua comunidade, promovendo uma emancipação das hegemonias predeterminadas pelos sistemas simbólicos de representação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é inovadora, atual, original e relevante, pois ensina aos discentes gêneros do discurso pouco explorados na educação – roteiros escrito e visual (*storyboard*) – integrando-os ao jogo digital e ao patrimônio cultural, proporcionando uma oportunidade para a criação de conteúdo original.

A promoção do patrimônio cultural local através de jogos digitais não apenas mantém viva a história local, mas também cria uma conexão significativa entre os estudantes e o ambiente ao seu redor, contribuindo para a valorização e transformação cultural e identitária.

Os discentes foram protagonistas entusiasmados em conhecer mais sobre o bairro onde está localizada a escola e os do entorno. A investigação dos patrimônios culturais locais contribui para a preservação da história e cultura do bairro, bem como para o enriquecimento do projeto educacional. A execução das oficinas sobre patrimônio cultural demonstrou a necessidade de Educação Patrimonial na escola, não apenas pelo desconhecimento de conceitos, mas também devido à falta de apropriação do patrimônio local, sua valorização e transformação, principalmente em um contexto de urbanização e transformação dos espaços urbanos. Essa incompreensão também foi percebida nas respostas dos estudantes em relação às questões de identidade e cultura. Estas discussões proporcionaram trabalhos com outros gêneros do discurso como entrevista oral, fotorreportagem e poema, que expressaram os olhares, os sentimentos e as ideias dos estudantes a respeito do local em que vivem e convivem, de quem são, fazendo-os pensar e repensar seus “eus” e sua atuação na comunidade.

Essa transformação dá voz a estes cidadãos e os incentiva “envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora” (COSTA, 2000, p. 20).

Esses resultados atestaram que, além de os alunos terem desenvolvido habilidades de trabalhos em grupos, escrita, leitura, interpretação de textos multissemióticos, apresentação oral e argumentação, é preciso aprofundamento das concepções de patrimônio cultural, identidade e cultura. Estas estão interligadas à participação ativa da comunidade na busca de melhorias para seu entorno, a divulgação de quem são e a importância do seu contexto cultural, mas também promovem o respeito à diversidade cultural.

A demonstração de interesse em aprender roteiros escrito e visual (*storyboard*), pela maioria dos alunos, evidencia a relevância deste trabalho, uma vez que o aprendizado que parte da motivação do indivíduo é muito mais eficaz. As oficinas de roteiros sobre jogo digital estão fundamentadas no aprendizado das características e produção desses gêneros. A escrita e o desenho sobre o patrimônio cultural local desencadeiam na luta contra preconceitos e discriminações, bem como possibilitam a profissionalização dos estudantes como roteiristas.

A profissão de roteirista exige potencial criativo, que é um dos elementos do roteiro, porque demanda concisão, criação de uma história envolvente e engenhosidade nas ilustrações, promovendo assim letramentos múltiplos, que transformam um estudante com um conhecimento técnico em um criador de significados, que analisa criticamente suas produções e sua realidade e as transforma (ROJO, 2012).

O desfrute da vivência de jogar *games* na escola estimulado também pela BNCC (BRASIL, 2007) através de habilidades (EF67EF01 e EF15AR26), demonstra a importância dos jogos para a educação. Os jogos ajudam as pessoas na construção da perseverança para atingir metas, na resiliência, melhoram suas habilidades de comunicação, de leitura, de memória e outras inúmeras competências (OLIVEIRA, 2017). A integração de tecnologia, jogos digitais e educação está em ascensão e precisa ser utilizada de forma multidisciplinar pelos profissionais da educação.

A variedade de atividades propostas, nesta pesquisa, permitiu uma compreensão abrangente dos temas estudados e promoveu o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem, uma vez que estes foram estimulados a refletir, pesquisar, debater ideias, comentar, desenvolver habilidades de escrita e oralidade, explorar a criatividade, realizar tarefas em grupo e compartilhar suas experiências com os colegas.

Como demonstrado, esta pesquisa é uma contribuição atual, original, inovadora e relevante no campo da Linguística Aplicada e dá um aporte significativo para o campo de "Estudos da Linguagem e Práticas Sociais" ao explorar como a linguagem, a multimodalidade e a tecnologia influenciam a identidade cultural e as práticas sociais dos discentes. Além de ofertar práticas relacionadas com o trabalho e a cidadania a fim de que o estar na escola tenha sentido.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Taxa cai levemente, mas Brasil ainda tem 11 milhões de analfabetos. **UOL Notícias**, São Paulo, 15 jul. 2020. Notícias. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-brasil/2020/07/15/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos.htm>. Acesso em: 25 jan.2022.

APLOCAL. **Alvorada em Betim, Mg**. Disponível em: <https://aplocal.com.br/bairro/alvorada/betim/mg>. Acesso em: 11 jan. 2023.

ARAUJO, Wagner Santos. Elaboração de roteiros para *games*. 2014. **Ctrl zeta**. Entrevista concedida a Priscila Denardi. 15 out. 2014. Disponível em: <https://www.ctrlzeta.com.br/elaboracao-de-roteiros-para-games/>. Acesso em: 02 mar. 2022.

ARMANDINHO. **Tirinha**. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/search/picharam>. Acesso em: 29 jun. 2022.

ARRUDA, E. P. **Fundamentos para o desenvolvimento de jogos digitais**. Porto Alegre: Bookman, 2014.

BEETZ. Rodrigo. **Somos quem somos**. YouTube: 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OykscBBjQ0Q>. Acesso em: 20 maio 2022.

BETHESDA. **The Elder Scrolls IV: Oblivion**. [CD-ROM], Estados Unidos: 2k Games,2006.

BETIM. **Lei Nº 181/2020** de 22 de setembro de 2021. Cria conselho consultivo do patrimônio cultural de Betim, e dá outras providências. Disponível em: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Lei%20Ordin%C3%A1ria%20N%C2%BA%206.904_2021.pdf. Acesso em: 11 jan.2023.

BRASIL. **Lei nº 8.313**, de 23 de dezembro de 1991. Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313cons.htm. Acesso em: 11 jan.2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Art. 216. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_216_.asp. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 jan.2022.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Livro de Registro dos Saberes**. Ofício das Paneleiras de Goiabeiras. 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/patrimonio-cultural/patrimonio-imaterial/reconhecimento-de-bens-culturais/livros-de-registro/saberes>. Acesso em: 5 fev.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação**: dimensão ensino e

aprendizagem da leitura e da escrita/Ação Educativa, SEB/MEC (coordenadores). São Paulo: Ação Educativa, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/indqual_2.pdf. Acesso em: 20 set.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRAYNER, Natália Guerra. **Patrimônio cultural imaterial**: para saber mais. IPHAN. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/cartilha_1_parasabermais_web.pdf. Acesso em 20 maio 2022.

CANCLINI, Néstor García. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. In: HOLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 23 – Cidades, 1994, p. 95-115. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=reviphan&pagfis=8438>. Acesso em: 10 jan.2022.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas, poderes oblíquos**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 1998.

CANVA: **software** livre. Disponível em: shorturl.at/bqzWX. Acesso em: 27 jun. 2022.
DEQUINHA, Andreia. Atividade com charges sobre índios - Dia do índio. 2016. Disponível em: <https://arteemanhasdalingua.blogspot.com/2016/04/atividade-com-charges-sobre-indios.html>. Acesso em: 26 maio 2022.

CAPCOM. **Resident Evil 4**. GameCube [Disc]. Japão: Capcom Co. Ltd., 2005.

CERCEAU NETTO, Rangel; LANARI, Raul A.O. Metodologias Para Abordagens Sobre Inventários Culturais em Bairros. (Dossiê: As Dinâmicas do Patrimônio Cultural da Materialidade a Imaterialidade). **E-um**, Capa, v. 12, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/2925>. Acesso em: 15 out.2022.

COSTA, Antônio Carlos. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DENARDI, D. A.; FRIGO, L. B.; POZZEBON, E. Roteirização em games: uma breve análise sobre as iniciativas atuais. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 13, 2014, Porto Alegre. **Proceedings** [...]. Porto Alegre: SBGames, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/23283069/Roteiriza%C3%A7%C3%A3o_em_Games_uma_breve_an%C3%A1lise_sobre_as_iniciativas_atuais. Acesso em: 18 fev. 2023.

ELECTRONICS ARTS. **The Sims**. s.d. Disponível em: <https://www.ea.com/pt-br/games/library/simulation>. Acesso em: 02 set. 2022.

DEYRIÈS, Bernard. **O storyboard de animação**. Adaptação portuguesa da edição da cartoon (programa media da união europeia). s.d. Disponível em: <http://carlosdamascenodesenhos.com.br/wp-content/uploads/2016/11/storyboard-de-anima%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 01 mar.2022.

DICIO. Dicionário Online de Português. **Diferença**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/identidade/>. Acesso em: 28 jul.2022.

DUBIELA, Rafael Pereira. **A utilização de narrativas embutidas no auxílio da narrativa da história nos jogos eletrônicos informatizados**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2008. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/17652/?jsessionid=0A99A7EB9D053A0437620C19F53DD451?sequence=1>. Acesso em: 08 jun.2023.

ESCOLA MUNICIPAL RAUL SARAIVA RIBEIRO. **Histórico**. Disponível em: <https://escolaraul.blogspot.com/p/historico.html>. Acesso em: 11 jan.2023.

ESTUDOS CULTURAIS: **Culturas Híbridas**. YouTube: Italo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UYk-oMiCY5I>. Acesso em: 20 maio 2022.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim; *et al.* **Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação**. Brasília: IPHAN, 2016.

FORUM. Monumento às bandeiras homenageia aqueles que nos massacaram, diz liderança indígena. **Revista fórum**. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/movimentos/2013/10/5/monumento-s-bandeiras-homenageia-aqueles-que-nos-massacaram-diz-liderana-indigena-7641.html>. Acesso em: 29 jun.2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2010.

FUNARBE. **Cadernos da Memória 1** - Patrimônio Cultural de Betim. Betim: FUNARBE, 2010.

GOMES, Ana Claudia. Políticas de memória em Betim nos últimos 30 anos. **Memórias & biscoitos**. 19 ago 2020. Disponível em: <http://www.memoriasebiscoitos.com.br/2020/08/direito-memoria-e-outros-temas-de.html>. Acesso em: 11 jan.2023.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista linguagem em foco**, v. 13, n.2, 2021. P. 101-145.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

HUNI KUIN. 2017, desenvolvido por games Bobware, produtora Etnolhar e por coletivo indígena BeyaXinãBena. Plataformas: Windows, Mac, Linux. Disponível em: <http://www.gamehuniuin.com.br/downloads/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ISAAC E O ENIGMA DO EXPLORADOR. 2017, desenvolvido e publicado pelo Laboratório de Tecnologias Computacionais – **LabTeC** – da Universidade Federal de Santa Catarina. Plataformas: Windows 7. Disponível em: <https://isaac.labtec.ufsc.br/>. Acesso em: 03 jul.2022.

ALHINHO, Leonor. José Saramago: os dez anos de luto da literatura portuguesa. **Comum**, p.1, 2020. Disponível em: <https://www.comumonline.com/2020/06/perfil-jose-saramago-os-dez-anos-de-luto-da-literatura-portuguesa/>. Acesso em: 22 jul.2023.

LIMA, Manoel M. Viera. **Betim em mim**. Betim: MM Impressos Ltda, 2004.

LIMA, Manoel M. Viera. **Betim de Casos em Prosas e Versos**. Betim: MM Impressos Ltda, 2008.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: Kleiman, A.B.; CALVANCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p.255-270.

MALDONADO, Monica B. *et al.* **Programa Revelando o Patrimônio** – Catálogo e Fascículo. Belo Horizonte: Compreender Consultoria em Responsabilidade Social, 2019.

MARTÍN, I. **Análisis narrativo del guión de videojuego**. Madrid: Síntesis, 2015.

MARTINS, Ricardo Tavares. (Re)Ler o manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” hoje. **Revista Investigações**, Recife, v. 34, n. 2, p. 1 - 28, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/251286>. Acesso: 13 dez. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, D. C. S. *et al.* Storyboards no desenvolvimento de jogos digitais educacionais por usuários finais: um relato de experiência. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 26, 2015, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: SBC, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Storyboards_no_Desenvolvimento_de_Jogos_Digitais_E.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

MAUAD, A. M.; CAVALCANTE, P. **História e documento**. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2010.

MUSEU DE ARTE DE BRASÍLIA. **Um museu feito por muitas mãos**. 2021. Instagram: @museudeartedebrasil. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CN3D25Nlw_F/?igshid=MDJmNzVkMjY=. Acesso em: 29 jun.2022.

NEPOMUCENO, T. R. Narrativa e Formatação em roteiros de jogos eletrônicos. **Orson** - Revista dos Cursos de Cinema do Cearte UFPEL, v. 02, p. 349-363, 2012. Disponível em: http://orson.ufpel.edu.br/content/02/artigos/o_processo02/nepomuceno.pdf. Acesso em: 01 fev.2022.

NOVAK, Jeannie. **Desenvolvimento de Games**. São Paulo: Cengage Learning, 2017. Tradução de: Pedro Cesar de Conti.

OLIVEIRA. Fabiano Napolini de. **Adaptação e avaliação da metodologia dos sete passos para o desenvolvimento de competências em produção de jogos digitais didáticos**. 2017.

201f. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação da) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.

OLIVEIRA, Fabiano Napolini de. **Roteiro de Games é diferente de filmes?** 2020. Disponível em: <https://www.fabricadejogos.net/posts/roteiro-de-games-e-diferente-de-filmes/>. Acesso em: 01 abr.2022.

OLIVEIRA, Fabiano Napolini de. Game Design Document (GDD) ainda é a melhor forma de planejar seu jogo? **Fábrica de jogos**. 24 ago. 2020. Disponível em: <https://www.fabricadejogos.net/posts/game-design-document-gdd-ainda-e-a-melhor-forma-de-planejar-seu-jogo/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

OLIVEIRA, Fabiano Napolini de. **Guia para Orientação de Planejamento da Narrativa do seu Jogo**. (s/d). Curso GAME SCRIPT JOURNEY. Disponível em: <https://fabricadejogos.net/landing/gamescriptjourney/>. Acesso em: 01 abr.2022.

OLIVEIRA, Doulgas; OLIVEIRA, Fabiano Napolini de. **Isaac e a cidade das lendas**. Laboratório de Tecnologias Computacionais – LabTeC, 2016. Licenciado para - Renata Passos Freire Ferreira - 03325181678 - Protegido por Eduzz.com.

OLIVEIRA, Tania A.; ARAÚJO, Lucy A. M. **Tecendo linguagens 9º ano**. São Paulo: IBEP, 2015.

PIAGET, Jean (ed.). **Psicologia e pedagogia**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

PREFEITURA DE BETIM. **Álvaro de Salles Barbosa**. Disponível em: <https://www.betim.mg.gov.br/portal/galeria-de-prefeitos/12/alvaro-de-salles-barbosa>. Acesso em: 11 jan.2023.

PREFEITURA DE LAGOA SANTA. **Estudantes de Lagoa Santa aprendem sobre a importância do patrimônio público**. Disponível em: <https://www.lagoasanta.mg.gov.br/noticias/56-turismo-cultura/4080-estudantes-de-lagoa-santa-aprendem-sobre-a-importancia-do-patrimonio-publico>. Acesso em: 08dez.2021.

ROJO, Roxane H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo:Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane H. R. (2010). “Alfabetismo(s), letramento(s), multiletramento(s): desafios contemporâneos à Educação de Adultos”, In: COSTA, R. P. e CALHAU, (orgs.) ...**E uma educação pro povo, tem?**. Rio de Janeiro: Ed. Caetés, 2020, p. 75-90.

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R. e MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROJO, Roxane H. R. (org.) **Escol@ Conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos**. São Paulo:

Blucher, 2012. 154 p.

SENA *et al.* Prototipação aplicada à produção de arte para jogos digitais: estudos de caso em três empresas de Santa Catarina. **XV SBGames**, São Paulo, SP, Brasil, 08 setembro 2016.

Disponível em:
<https://www.sbgames.org/sbgames2016/downloads/anais/157086.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

SHELL, Jesse. **A arte de game design**: o livro original. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SILVA, Tomas Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educ. Soc.** Campinas, 2002, v. 23, n. 81, p.143-160. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2022.

SOUZA, Jessé. **A subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

TOLENTINO, A. O que é patrimônio cultural para você?. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org). **Educação Patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendências do IPHAN na Paraíba, 2012, p.44-51.

TOLENTINO, Átila B. Educação Patrimonial decolonial: Perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Sillogés** – v.1, n.1, jan./jul. 2018 - ISSN 2595- 4830, p.41-60, 2018. Disponível em:
<http://www.historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/12>. Acesso em: 11 jan. 2022.

TOLENTINO, A. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila Bezerra, BRAGA, Emanuel Oliveira (org). **Educação Patrimonial: Políticas, relações de poder e ações afirmativas**, João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2016. p.39-48.

VICENTE, Pedro. Narrativas embutida e emergente: o desafio do enredo nos games. **Revista Game Blast**, abr., 2015. Disponível em: <https://www.gameblast.com.br/2015/04/narrativa-embutida-emergente-conflito.html>. Acesso em: 08 jun.2023.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor**: estruturas míticas para escritores. Tradução de Ana Maria Machado. 2.ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

WONDER UNIT. Storyboarder: **software** livre. Version 1.0.0 available for Mac OS X, Windows, and Linux. Disponível em: <https://wonderunit.com/storyboarder/>. Acesso em: 27 jun.2022.

ZACCHI, V. J. Identidade em Jogos Digitais: Entre a Identificação e a Mecânica do Jogo. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 19, n. 44, p. <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20180028>, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20411>. Acesso em: 22 jun. 2022.

ANEXOS

1. TALE

Caro(a) estudante,

você está sendo convidado(a) a participar como voluntário da pesquisa **Produção de Roteiro e Storyboard de Jogo Digital sobre Patrimônio Cultural**, sob a responsabilidade da professora Renata Passos Freire Ferreira, pesquisadora do programa de pós-graduação da Faculdade de Letras da UFMG. O objetivo da pesquisa é desenvolver roteiro e *storyboard* de jogo digital sobre o patrimônio cultural do bairro onde está localizada a escola e dos bairros adjacentes, a fim de promover o protagonismo do estudante e o desenvolvimento da escrita. Assim, a pesquisa contribuirá para seu aprendizado de língua portuguesa tendo como foco a escrita e a reescrita de texto. Com esse propósito, serão ofertadas oficinas de escrita de roteiro, nas quais faremos algumas atividades de leitura, interpretação, discussão e escrita de roteiros de *game* em sala de aula e *Workshop* com profissional *design de games* sobre ser roteirista e produzir roteiro. Todo material impresso será fornecido pela pesquisadora. A realização da pesquisa pode te deixar desconfortável ou constrangido (a) ao pensar que será analisado (a) e avaliado(a) e pode-se produzir a sensação de prejuízo aos horários normais de suas aulas. Para diminuir essa sensação, será feita uma reunião preliminar com o intuito de expressar os objetivos buscados e os resultados esperados e um questionário prévio será aplicado para você responder, ademais todas as atividades feitas pelos participantes serão desidentificadas o que garantirá seu anonimato em futuras publicações. Além disso, você poderá deixar as oficinas, caso não se sinta motivado(a) a continuar. Da mesma maneira, asseguramos que a pesquisa não afetará o andamento normal das aulas e não implicará em custos extras de deslocamento ou alimentação, pois as oficinas tratam de conteúdos que já estão previstos para o ano escolar. Tampouco, afetará negativamente seu desempenho escolar, pelo contrário, poderá auxiliar na melhoria de seu aprendizado e de sua capacidade escrita. Ao divulgar os resultados desta pesquisa, serão utilizados apenas os dados oferecidos espontaneamente durante as oficinas e seu nome não será divulgado, para garantir o sigilo e a preservação de sua identidade e da escola. Todos os resultados de pesquisas desenvolvidas pela UFMG são públicos e podem ser consultados pela comunidade a qualquer momento, após sua divulgação.

Agradeço a atenção e destaco a importância de sua participação em pesquisas na área de ensino, pois contribui para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, na **E.M. Francisco de Sales Barbosa**, e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos (ou até 10 (dez) anos) na sala 4085 da Faculdade de Letras da UFMG e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“Produção de Roteiro e Storyboard de Jogo Digital sobre Patrimônio Cultural”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar.

() Concordo que os dados recolhidos pelo pesquisador sejam utilizados somente para esta pesquisa.

() Concordo que os dados recolhidos sejam utilizados em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Declaro que concordo com a participação nesta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pela pesquisadora, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do participante.

Data / /2022

Assinatura do participante

Elzimar Goettenauer de Marins-Costa

E-mail: egmcosta@ufmg.br

Assinatura do pesquisador responsável

Data / /2022

Renata Passos Freire Ferreira

E-mail: proferenatapassos@gmail.com

Assinatura do pesquisador

Data / /2022

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel.: (31) 34094592.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

2. TCLE

Caros pais ou responsáveis,

O(a) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário da pesquisa **Produção de Roteiro e Storyboard de Jogo Digital sobre Patrimônio Cultural**, sob a responsabilidade da professora Renata Passos Freire Ferreira, pesquisadora do programa de pós-graduação da Faculdade de Letras da UFMG. O objetivo da pesquisa é desenvolver roteiro e *storyboard* de jogo digital sobre o patrimônio cultural do bairro onde está localizada a escola e dos bairros adjacentes, a fim de promover o protagonismo do estudante e o desenvolvimento da escrita. Assim, a pesquisa contribuirá para o aprendizado da língua portuguesa tendo como foco a escrita e a reescrita de texto. Com esse propósito, serão ofertadas oficinas de escrita de roteiro, nas quais faremos algumas atividades de leitura, interpretação, discussão e escrita de roteiros de *game* em sala de aula e *Workshop* com profissional *design* de *games* sobre ser roteirista e produzir roteiro. Todo material impresso será fornecido pelo pesquisador. A realização da pesquisa pode deixar os alunos desconfortáveis ou constrangidos ao pensar que serão analisados e avaliados e pode-se produzir a sensação de prejuízo aos horários normais de aulas. Para mitigar essa sensação, será feita uma reunião preliminar com o intuito de expressar os objetivos buscados e os resultados esperados e um questionário prévio será aplicado para os alunos, ademais todas as atividades feitas pelos participantes serão desidentificadas, o que garantirá seu anonimato em futuras publicações. Além disso, os estudantes terão a possibilidade de deixar as oficinas, caso não se sintam motivados a continuar. Da mesma maneira, asseguramos que a pesquisa não afetará o andamento normal das aulas e não implicará custos extras de deslocamento ou alimentação, pois as oficinas tratam de conteúdos que já estão previstos para o ano escolar. Tampouco, afetará negativamente o desempenho escolar, pelo contrário, poderá auxiliar na melhoria do aprendizado e da capacidade de escrita. Ao divulgar os resultados desta pesquisa, serão utilizados apenas os dados oferecidos espontaneamente durante as oficinas e os nomes não serão divulgados, para garantir o sigilo e a preservação da identidade dos participantes e da escola. Todos os resultados de pesquisas desenvolvidas pela UFMG são públicos e podem ser consultados pela comunidade a qualquer momento, após sua divulgação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, na **E. M. Francisco de Sales Barbosa**, e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos (ou até 10 (dez) anos) na sala 4085 da Faculdade de Letras da UFMG e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“Produção de Roteiro e Storyboard de Jogo Digital sobre Patrimônio Cultural”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de permitir que meu filho(a) participe da pesquisa, se assim o desejar.

() Concordo que os dados recolhidos sejam utilizados em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo
dor novamente e assinarei outro termo de consentimentolivre e esclarecido que explique para que será utilizado o

Rubrica do participante:

Declaro que concordo com a participação do(a) estudante nesta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pela pesquisadora, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Data / /

E-mail: egmcosta@ufmg.br

E-mail: proferenatapassos@gmail.com

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel.: (31) 3409459

Rubrica do participante: _____

3. TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM

Eu, _____,
portador da Cédula de identidade RG nº. _____,
inscrito no CPF sob nº _____. AUTORIZO o uso de minha imagem em
todo e qualquer material entre imagens, som, vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada na pesquisa
do mestrado Profissional de Letras - UFMG, intitulada “Produção de Roteiro escrito e visual de Jogo
Digital sobre Patrimônio Cultural”. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo
o uso da imagem acima mencionada. Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os
mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de
remuneração. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem
que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e
assino presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Nome completo do participante.

Data / /

Assinatura do participante

Elzimar Goettenauer de Marins-Costa

E-mail: egmcosta@ufmg.br Tel.: (31)92570649

Assinatura do pesquisador responsável Data / /

Renata Passos Freire Ferreira

E-mail: proferenatapassos@gmail.com Tel.: (31)988809261

Assinatura do pesquisador Data

/ /

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel.: (31) 3409459

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail:

coep@prpq.ufmg.br. Tel: (31) 34094592.

4. PARECER DE APROVAÇÃO EMITIDO PELO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Produção de Roteiro e Storyboard de Jogo Eletrônico sobre Patrimônio Cultural

Pesquisador: ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59073822.8.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.710.036

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de ensino é de abordagem qualitativa. Neste estudo, o pesquisador se propõe a investigar como a produção de roteiro e storyboard (roteiro visual) de jogo eletrônico sobre patrimônio cultural pode contribuir para a (re)construção da identidade cultural em bairros estigmatizados. Para estabelecer esse principal objetivo de pesquisa, inspirei-me no Projeto "Educação Patrimonial" desenvolvido pela Secretaria de Educação e a Diretoria de Turismo e Cultura da Prefeitura de Lagoa Santa - MG, nas pesquisas de Games Brasil - PGB - e da Associação Brasileira das Desenvolvedoras de Jogos Eletrônicos - Abragames - que demonstraram um aumento significativo na produção e acesso aos jogos durante a pandemia do Novo Coronavírus.

Hipótese:

Sendo a escola fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento da escrita, do protagonismo e da identidade do estudante, este trabalho busca responder a seguinte inquietação: como a produção de roteiro de jogo eletrônico sobre patrimônio cultural pode contribuir para a (re)construção da identidade cultural em bairros estigmatizados?

Os sujeitos da pesquisa serão os alunos da turma do 8º ano da Escola Municipal Francisco de Sales

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar 2 Sala 2005 2 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@propp.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.710.036

Barbosa, situada na cidade de Betim-MG. O engajamento deverá ser voluntário e condicionado à assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), pelos estudantes, e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pelos responsáveis.

O projeto de criação de storyboard e roteiro de jogo eletrônico serão desenvolvidos nas seguintes etapas: Primeira etapa: Apresentar o projeto Produção de Roteiro e Storyboard de Jogo Eletrônico sobre Patrimônio Cultural aos alunos e escutá-los. Será feita uma sondagem para saber o que os estudantes entendem como patrimônio cultural, cultura, identidade, jogos eletrônicos e roteiro de jogo eletrônico, através de um formulário enviado aos alunos no formato digital, via e-mail ou whatsapp, e no formato impresso (para os discentes que não têm acesso às tecnologias). Posteriormente, o docente analisará as respostas dos formulários e conversará sobre elas com a turma. Segunda etapa: Realizar atividades sobre patrimônio cultural, cultura e identidade de acordo com os pressupostos teóricos mencionados. Terceira etapa: Jogar o jogo "What Remains of Edith Finch" em sala, mas se não for possível, veremos um vídeo de alguém jogando. Após jogar o jogo ou assistir ao vídeo, haverá uma conversa com os alunos sobre esse jogo e se é possível relacioná-lo ao patrimônio cultural. Quarta etapa: Orientar os alunos a pesquisarem sobre os possíveis patrimônios culturais do bairro onde a escola está localizada e os adjacentes, por meio de entrevistas informais, gravadas em suportes audiovisuais e escritas, biografias, fotos etc. O docente analisará e avaliará o material pesquisado, tendo em vista os conteúdos e as especificidades dos gêneros discursivos utilizados na pesquisa. Quinta etapa: Discutir com a turma o material pesquisado. Os alunos

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar 2 Sala 2005 2 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@propp.ufmg.br

Página 02 de 06

selecionarão os aspectos que consideram relevantes para o roteiro. Sexta etapa: Realizar Workshop com profissional desing de games sobre ser roteirista e produzir roteiro. Sétima etapa: Analisar um roteiro e storyboard (roteiro visual) de game. O docente avaliará se os alunos compreenderam os aspectos fundamentais do roteiro através de perguntas. Produzir o roteiro e o storyboard de jogo eletrônico, pautado nas pesquisas feitas sobre o patrimônio cultural. O roteiro e o storyboard serão feitos manualmente. O docente analisará o roteiro e o storyboard e discutirá com os alunos aspectos que podem ser refeitos, reescritos e revisados. O professor comparará cada versão do roteiro e do storyboard a fim de avaliar a progressão dos discentes. Por fim, o docente fará a revisão da versão final do roteiro e do storyboard produzidos pelos discentes. Oitava etapa: Discutir sobre o projeto com os alunos participantes depois de finalizada a escrita e a revisão final do roteiro e do storyboard de jogo eletrônico. Nona etapa: Apresentar o projeto para a comunidade escolar e expor na escola o storyboard do jogo.

Objetivo da Pesquisa:**Objetivo Primário:**

Desenvolver um projeto de produção de roteiro e storyboard de jogo eletrônico sobre o patrimônio cultural do bairro onde está localizada a escola e dos bairros adjacentes, a fim de promover o protagonismo do estudante e o desenvolvimento da escrita.

Objetivo Secundário:

- Identificar as características dos gêneros textuais roteiro e storyboard de jogo eletrônico.
- Aprofundar os conceitos de patrimônio cultural, cultura e identidade.
- Investigar e descobrir os lugares do bairro onde está localizada a escola e adjacências que podem ser patrimônios culturais.
- Desfrutar a vivência de jogar games que não tenham como temática a violência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com as informações básicas do projeto:

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Riscos:

Os riscos decorrentes da pesquisa poderão ser o de constrangimento e a supressão de algum conteúdo curricular. Para a minimização desses, serão tomadas todas as providências para que haja confidencialidade, proteção da imagem e a não estigmatização dos alunos participantes, assegurando o direito do aluno de se retirar da pesquisa a qualquer momento. Por fim, também será cuidado para que não haja prejuízo acadêmico das disciplinas envolvidas. Todo o material produzido durante a pesquisa, após ser analisado e incorporado nos estudos, será destruído. Os participantes não terão nenhuma despesa e também não receberão nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, pois queremos colaborar para que outros professores se interessem e outros alunos também possam ser beneficiados por este projeto, mas a identidade do aluno não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Benefícios:

Essa pesquisa proporcionará o aperfeiçoamento e o interesse pela escrita e pelo desenho, o conhecimento do lugar onde convivem os estudantes, a divulgação de patrimônios culturais locais, a valorização da identidade e cultura do estudante e do seu lugar e o incentivo a profissionalização.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área de Educação com previsão de término em 17/05/2023.

As solicitações do COEP foram atendidas: 1) Foram feitas as seguintes modificações no TCLE/TALE: incluída a identificação do documento (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO), esclarecido a vinculação institucional da pesquisadora, evitado o uso de termos técnicos ou em língua estrangeira, como storyboard, games, etc, explicado com maior clareza quanto tempo será utilizado para a pesquisa, e separar as atividades que farão parte das aulas das que serão unicamente usadas para a pesquisa, incluídos telefones de contato das pesquisadoras, incluída garantia de ressarcimento, caso sejam comprovados danos decorrentes da pesquisa, alterado o trecho "Todos os resultados de pesquisas desenvolvidas pela UFMG são públicos e podem ser consultados pela comunidade a qualquer momento, após sua divulgação." para "Os resultados desta pesquisa poderão ser consultados, caso seja de seu interesse, mediante contato com a pesquisadora responsável ou sua orientadora"; 2) Foi esclarecido que a coleta de dados se desenvolverá durante o período regular de aulas e foi apresentada atividade alternativa para os alunos que optam não participar; 3) foi esclarecido que a

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

pesquisa somente começará após aprovação do CEP; 4) Foram incluídas modelo de carta de anuência da direção da escola onde ocorrerá as coletas de dados e carta de anuência da secretaria de educação de Betim.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto na Plataforma Brasil apresenta dos seguintes documentos anexos:

- folha de rosto preenchida e assinada
- parecer ao projeto de pesquisa com aprovação da câmara de pesquisa da FAE-UFMG
- projeto detalhado
- 1 TCLE (para os responsáveis de alunos menores de idade)
- 1 TALE (para os alunos)
- carta de anuência da escola
- modelo de carta de anuência da secretaria de educação

Recomendações:

Recomenda-se a aprovação do projeto de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos favoráveis à aprovação do projeto "Produção de Roteiro e Storyboard de Jogo Eletrônico sobre Patrimônio Cultural" da pesquisadora responsável Profa. Dra. ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1949874.pdf	04/08/2022 18:29:21		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	projeto.pdf	04/08/2022 18:28:21	RENATA PASSOS FREIRE FERREIRA	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar 2 Sala 2005 2 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Investigador	projeto.pdf	04/08/2022 18:28:21	RENATA PASSOS FREIRE FERREIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	04/08/2022 16:51:35	RENATA PASSOS FREIRE FERREIRA	Aceito
Outros	Cartaresposta.pdf	04/08/2022 16:43:54	RENATA PASSOS FREIRE FERREIRA	Aceito
Outros	TALE.pdf	04/08/2022 16:40:43	RENATA PASSOS FREIRE FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	04/08/2022 16:40:18	RENATA PASSOS FREIRE FERREIRA	Aceito
Outros	cartadeanuenciasecretariadaeducacao.pdf	03/08/2022 21:24:22	RENATA PASSOS FREIRE FERREIRA	Aceito
Outros	Termodeconsentimento.pdf	03/08/2022 21:09:40	RENATA PASSOS FREIRE FERREIRA	Aceito
Outros	cartadeanuencia.pdf	03/08/2022 21:08:10	RENATA PASSOS FREIRE FERREIRA	Aceito
Parecer Anterior	Parecer.pdf	27/05/2022 10:42:39	RENATA PASSOS FREIRE FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	25/05/2022 10:53:09	RENATA PASSOS FREIRE FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 19 de Outubro de 2022

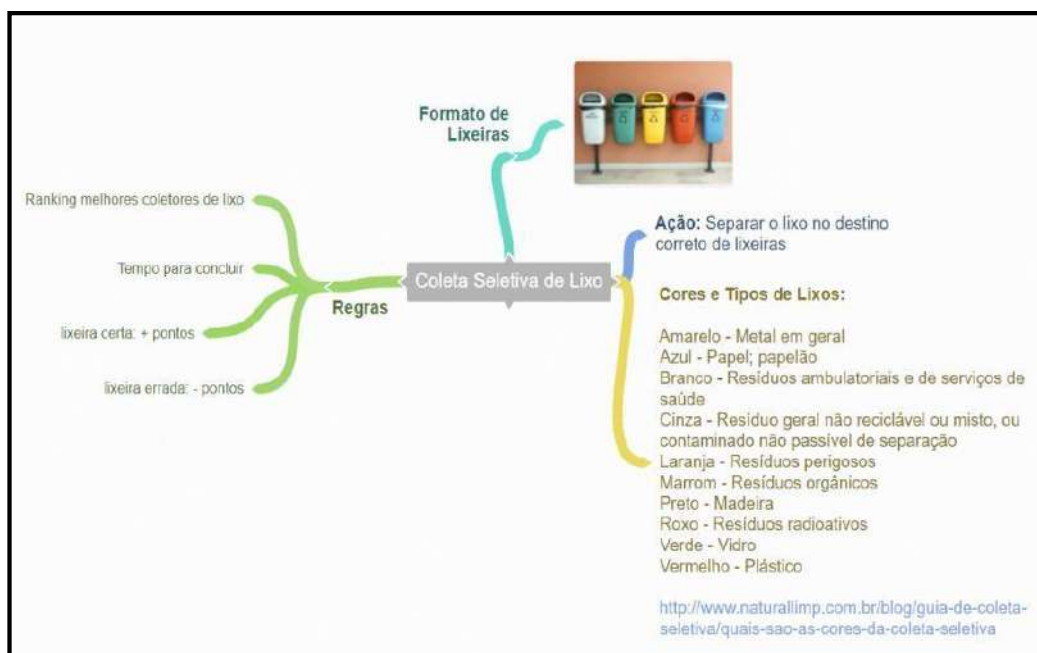
Assinado por:
 Corinne Davis Rodrigues
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar 2 Sala 2005 2 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

5. MODELO DE *HIGH CONCEPT*

Título	Super Coleta de Lixo
Quantidade de Jogadores	1 jogador (single player)
Gênero	Puzzle
Classificação etária	Livre, mas se recomenda a partir de 7 anos.
Resumo da história e gameplay	Um agente de coleta de lixo deseja contribuir com sua escola separando os lixos recicláveis nas lixeiras corretas e ajudando o meio ambiente. Cada lixo separado usando o mouse, rende pontos em sua conduta no meio ambiente. Os lixos caem aleatoriamente pela tela, jogados por alunos que querem te ajudar na separação.
Objetivo Principal do Jogo	Separar os lixos corretamente nas lixeiras respectivas.
Modos de Jogo	Modo lixo orgânico e inorgânico / Modo papel, metal, plástico e vidro / Modo 10 lixeiras
Diferencial de Venda	O jogo trata de mais modos de jogo e lixeiras que outros jogos de coleta seletiva não trazem.
Riscos	• Jogo não ser divertido e educativo. Solução: fazer protótipo rápido para teste com usuários • Jogo ter arte inadequada para público. Solução: fazer amostras para o público e pedir opinião, ver reações.
Público-alvo	Alunos do fundamental 1 a partir dos 7 anos que possuem noções de informática básica ao manipular mouses e teclados. Ideal aplicar na aula sobre o assunto de meio ambiente.
Equipe	Fabiano Napolini de Oliveira – Game Designer, Indiana Jones – Programador, Michael Jackson – Músico, Pablo Picasso – Artista, Jean Piaget - Pedagogo

Visão Geral:



Exemplos de como Criar Cronogramas:

São apenas exemplos que não tem relação com o jogo da Coleta Seletiva, porém já ajudam a pensar na organização de atividades para construir o teu jogo.

Estilo Agenda:

Semana	Área	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
2 a 6 de abril	Game Design	Ideia do Jogo	High Concept Início	Fechamento High Concept	Medidas e Escala do Jogo, Mecânicas, Regras, HUD, Itens de Coleta, Comandos, Obstáculos, Inimigos, Interações Cenário e Geral de Cada Fase	
9 a 13 de abril	Programação	Mecânicas - Cão		Mecânicas - Gato		Itens (coleta), HUD, Dano e Troca entre Gato e Cachorro
	Arte	Aplicação de Arte - Cão		Aplicação de Arte - Gato		Aplicação de Arte - Itens, HUD e Efeito Dano.
	Qualidade	Testes Internos				
16 a 20 de abril	Programação	Itens (coleta), HUD, Dano e Troca entre Gato e Cachorro.	Interações com Cenário, Obstáculos		Inimigos Zumbis.	
	Arte	Feedbacks Visuais e Sonoros	Aplicação de Arte: Cenários, Obstáculos.		Aplicação de Arte: Zumbis e Efeitos Sonoros.	
	Qualidade	Testes Internos				
23 a 27 de abril	Game Design	Revisão e Correções de Erros no GD. Level Design Fase 1.	Revisão e Correções de Erros no GD.		Revisão e Correções de Erros no GD e Planejamento de Menus.	
	Programação	Correções de Erros no Jogo	Implementação Fase 1		Implementação de Menus e Correções de Erros no Jogo.	
	Arte	Correções de Erros no Jogo	Implementação Fase 1 e Trilha Fase 1		Implementação de Menus e Correções de Erros no Jogo.	
	Qualidade	Testes Internos e com Fábrica de Jogos				
30 de abril a 04 de maio	Game Design	Planejamento Boss e Revisão e Correções de Erros no GD		Revisão e Correções de Erros no GD		Próximos Passos
	Programação	Correções de Erros	Implementação Boss		Correções de Erros	Término do VEDA
	Arte	Correções de Erros	Aplicação de Arte e Música (Trilha e Efeitos) - Boss		Correções de Erros	
	Qualidade	Testes Internos e com Fábrica de Jogos		Testes Internos		

Estilo Atividade e Tempo para gerar Gráfico GANTT:

Id	Nome da Tarefa	Duração	Início	Término
1	Game Design	6,25 dias	Qui 1/4/10	Qui 8/4/10
2	Mecanismos	15 hrs	Qui 1/4/10	Sex 2/4/10
3	Telas do Jogo	4 hrs	Sex 2/4/10	Seg 5/4/10
4	Inteligência Artificial	3 hrs	Seg 5/4/10	Seg 5/4/10
5	Level Design	20 hrs	Seg 5/4/10	Qui 8/4/10
6	Roteiro	8 hrs	Qui 8/4/10	Qui 8/4/10
7	Programação	11,75 dias	Sex 9/4/10	Ter 27/4/10
8	Algoritmo Gameflow	30 hrs	Sex 9/4/10	Qua 14/4/10
9	Algoritmo IA	10 hrs	Qua 14/4/10	Qui 15/4/10
10	Record Storage	4 hrs	Qui 15/4/10	Sex 16/4/10
11	Telas de Menu	10 hrs	Sex 16/4/10	Seg 19/4/10
12	Porting	40 hrs	Seg 19/4/10	Ter 27/4/10
13	Design Gráfico	8,13 dias	Sex 9/4/10	Ter 20/4/10
14	Personagens/Peças	20 hrs	Sex 9/4/10	Ter 13/4/10
15	Design Cenário	20 hrs	Ter 13/4/10	Qui 15/4/10
16	Telas Menu	10 hrs	Qui 15/4/10	Sex 16/4/10
17	Marca do Jogo	15 hrs	Sex 16/4/10	Ter 20/4/10
18	Música	1,63 dias	Sex 9/4/10	Seg 12/4/10
19	Referências de Músicas	3 hrs	Sex 9/4/10	Sex 9/4/10
20	Composição no Piano	3 hrs	Sex 9/4/10	Sex 9/4/10
21	Sons de Fundo	3 hrs	Sex 9/4/10	Seg 12/4/10
22	Sons de Feedback	4 hrs	Seg 12/4/10	Seg 12/4/10
23	Testes	11,75 dias	Qui 15/4/10	Seg 3/5/10
24	Teste 1 - Céu	21 hrs	Qui 15/4/10	Ter 20/4/10
25	Teste 2 - Quality	10 hrs	Ter 20/4/10	Qui 22/4/10
26	Teste 3 - Céu	20 hrs	Ter 27/4/10	Qui 29/4/10
27	Teste 4 - Quality	20 hrs	Qui 29/4/10	Seg 3/5/10
28	Correções/Alterações	75 hrs	Seg 3/5/10	Sex 14/5/10