

**Organizadores: Luiz Gustavo Martins da Silva . Rafael de  
Almeida Serra Dias . Christiano Britto Monteiro dos Santos.**

# **MÍDIAS, TECNOLOGIAS E SOCIEDADE**

**Organizadores: Luiz Gustavo Martins da Silva . Rafael de  
Almeida Serra Dias . Christiano Britto Monteiro dos Santos.**

# **MÍDIAS, TECNOLOGIAS E SOCIEDADE**

# **Universidade Federal do Tocantins**

## **Editora da Universidade Federal do Tocantins**

### **Reitor**

*Luis Eduardo Bovolato*

### **Vice-reitor**

*Marcelo Leineker Costa*

### **Chefe de Gabinete**

*Emerson Subtil Denicoli*

### **Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)**

*Jaasiel Nascimento Lima*

### **Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)**

*Kherlley Caxias Batista Barbosa*

### **Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX).**

*Maria Santana Ferreira dos Santos*

### **Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)**

*Michelle Matilde Semiguem Lima  
Trombini Duarte*

### **Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)**

*Eduardo José Cezari*

### **Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)**

*Raphael Sânzio Pimenta*

### **Pró-Reitor de Tecnologia e Comunicação (PROTIC)**

*Ary Henrique Moraes de Oliveira*

### **Conselho Editorial**

*Ruhena Kelber Abrão Ferreira*

*Membros do Conselho por Área*

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

*Eder Ahmad Charaf Eddine*

*Marcela Antunes Paschoal Popolin*

*Marcio dos Santos Teixeira Pinho*

### **Ciências Humanas, Letras e Artes**

*Barbara Tavares dos Santos*

*George Leonardo Seabra Coelho*

*Marcos Alexandre de Melo Santiago*

*Rosemeri Birck*

*Thiago Barbosa Soares*

*Willian Douglas Guilherme*

### **Ciências Sociais Aplicadas**

*Roseli Bodnar*

*Vinicius Pinheiro Marques*

### **Engenharias, Ciências Exatas e da Terra**

*Fernando Soares de Carvalho*

*Marcos André de Oliveira*

*Maria Cristina Bueno Coelho*

### **Interdisciplinar**

*Ana Roseli Paes dos Santos*

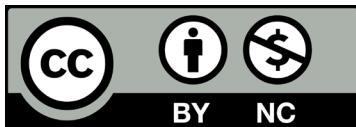
*Ruhena Kelber Abrão Ferreira*

*Wilson Rogério dos Santos*

**Copyright © 2024 – Universidade Federal do Tocantins – Todos direitos reservados**

Universidade Federal do Tocantins (UFT) | Câmpus de Palmas  
Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte  
Bloco IV, Reitoria

Palmas/TO | 77001-090



Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

**Preparação:** Joilene Lima

**Capa:** Joilene Lima

**Diagramação:** Gabriel de Carvalho

**Revisão:** O conteúdo dos textos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade dos respectivos autores.

**Organizadores:** Luiz Gustavo Martins da Silva, Rafael de Almeida Serra Dias, Christiano Britto Monteiro dos Santos.

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

#### **Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins (SISBIB)**

---

S586c Silva, Luiz Gustavo Martins

Mídias, Tecnologias e Sociedade. / Luiz Gustavo Martins da Silva, Rafael de Almeida Serra Dias, Christiano Britto Monteiro dos Santos (org.). – Palmas, TO: EdUFT, 2024.  
187p.

Editora da Universidade Federal do Tocantins (EdUFT). Acesso em:  
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora>.  
ISBN: 978-65-5390-077-6.

1. Tecnologias digitais 2. Mídia. 4. Humanidades. I. Dias, Rafael de Almeida Serra. II. Santos, Christiano Britto Monteiro dos. III. Título.

**CDD 303.483**

---

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.**

## SUMÁRIO

<b>Apresentação .....</b>	<b>8</b>
Luiz Gustavo Martins da Silva, Rafael de Almeida Serra Dias, Christiano Britto Monteiro dos Santos	
<b>Elaborar a presença da História: Humanidades e Registro.doc possibilidades de narrativas e comunicação no audiovisual ....</b>	<b>12</b>
Andréa Sannazzaro Ribeiro	
<b>As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o ensino de História.....</b>	<b>23</b>
Arthur Ferreira Reis	
<b>A aprendizagem histórica de estudantes de ensino médio a partir do role-playing game (rpg): mudanças e permanências na produção de sentido histórico.....</b>	<b>34</b>
Caio Cobianchi da Silva	
<b>De repente o Twitter vira Koo: as fontes históricas digitais também têm meia-vida? .....</b>	<b>49</b>
Raquel Silveira Martins	
<b>Quadrinhos na História: leitura, público e memória .....</b>	<b>67</b>
Ivan Lima Gomes	
<b>Histórias em quadrinhos como linguagem para o ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental .....</b>	<b>79</b>
Jorgeanny de Fátima R. Moreira	
<b>Racismo e Mídias Sociais: como o Direito Digital protege os crescentes casos de racismo nas redes.....</b>	<b>92</b>
Raphaela Pires Teodoro	
<b>Discurso de ódio, lúdico e blogs: perspectivas para a pesquisa e o ensino de História .....</b>	<b>108</b>

Ayrana Gomes Ferreira, Gabriely Guilherme Bezerra, Larissa de Oliveira Nogueira, Cauã Rodrigues de Souza, George Leonardo Seabra Coelho

**Desafios éticos e sociais do uso da inteligência artificial na educação .....** 124

João Fernando Costa Júnior

**Um protocolo, duas práticas. Por que implantar a cultura maker nas escolas? .....** 138

Anita Paula Ortiz de Godoy Zenorini

**Working to pay my beer: hipermasculinidade, performatividade, classe social e branquitude na sociedade da plataforma pelo roteiro de masculinidade performada no videoclipe da banda paraense de heavy metal DNA (2015) .....** 150

Bernard Arthur Silva da Silva

## Apresentação

Luiz Gustavo Martins da Silva<sup>1</sup>  
Rafael de Almeida Serra Dias<sup>2</sup>  
Christiano Britto Monteiro dos Santos<sup>3</sup>

Pela Internet  
Criar meu web site  
Fazer minha home-page  
Com quantos gigabytes  
Se faz uma jangada  
Um barco que veleje  
Que veleje nesse infomar  
Que aproveite a vazante da infomaré<sup>4</sup>  
(Gilberto Gil, Quanta)

Gilberto Gil cantou “Pela Internet”, em 14 de dezembro de 1996, na sede da Embratel, lançando pela primeira vez sua música ao vivo. O século XX ainda não havia acabado, mas as promessas de um mundo mais amplo e conectado já estavam presentes lá. Longos vinte sete anos nos separam dessa canção, do hoje imortal membro da Academia Brasileira de Letras<sup>5</sup>, e ao contrário do que pareciam se tornaram cada vez mais corriqueiras as operações da sua canção descritas à época. São poucos os locais e âmbitos das sociedades onde atualmente quase três décadas depois todas essas questões não são uma realidade.

Neste livro digital, propomos refletir sobre os assuntos relacionados às Tecnologias, Mídias e Sociedade, muitos das quais estão cristalizados na canção de Gil: “criar meu web site”; “fazer minha home-page”; “eu quero entrar na rede”

<sup>1</sup> Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, Minas Gerais, Brasil. Vice-coordenador e professor pesquisador do Grupo de Pesquisa CNPq em Mídias, Tecnologias e História (MITECHIS-UFT). E-mail: luiz.martins@aluno.ufop.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1894416580769349>; Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7451-2445>. Redes Sociais: <http://exiliomigracaopolitica>; <https://e-migracaopolitica.com>.

<sup>2</sup> Doutor em História pelo Instituto Universitário de Lisboa (2017). Professor de história da Escola Viverde\Bragança, Viverde\Socorro e Colégio Porto. Vice-Diretor Acadêmico da FESB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1361952655668331>. E-mail: r\_asd@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutor em História pelo PPGHC pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor adjunto da Universidade Federal Fluminense. Especialista em Ensino de História, História dos videogames, História Militar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9064363175159845>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1181-3392>. E-mail: christianomonteiro@id.uff.br.

<sup>4</sup> Na ocasião dos 21 anos da música, houve um programa no YouTube em que Gilberto Gil foi entrevistado sobre a música e a inusitada tentativa de transmissão na Internet <https://youtu.be/eNGadONnwNE>.

<sup>5</sup> Para conhecer sobre a Academia Brasileira de Letras e o perfil do acadêmico Gilberto Gil, acesse o site da instituição. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/gilberto-gil>.

são estrofes cantadas naquele passado que já é presente (ou tempo presente).

O futuro imbricado na década de 1990 poderia sinalizar a sociedade hiperconectada e da hiperinformação contemporânea em uma “vazante da infomaré”. Afinal, quem não quer “entrar na rede” hoje em dia?

A proposta deste e-Book também é uma resposta à nossa premissa: a Academia científica brasileira não pode mais manter certa indiferença com o campo interdisciplinar de estudo das Humanidades Digitais. Ele expandiu-se e se popularizou, nos últimos anos, e tem por objetivo incorporar e conciliar os métodos e as análises computacionais a estudos em Ciências Humanas, rompendo com a separação verificada entre as humanidades e as tecnologias digitais<sup>6</sup>. O impacto das Humanidades Digitais - principalmente no que se refere à História Pública - no ensino, na pesquisa e no processo de aprendizagem tem sido consideravelmente importante para a sociedade.

O debate sobre o novo é sempre difícil, entretanto, a omissão não resolve o problema, pelo contrário, permite que outros atores sociais construam narrativas e produtos culturais de toda sorte, carregados de ideologias de extrema direita, neonazismo, discurso de ódio, negacionismo, racismo e violência. Existe a urgência de abordar frontalmente estas questões e, ao mesmo tempo, pensar estratégias didáticas que se propõem a construir aulas para esses sujeitos digitais, com inovações e mediadas por professores e, principalmente, pelos profissionais da História. Muitos dos quais, não estão (ou não deveriam estar) presos aos séculos passados e sim conectados com a temporalidade presente.

Em sua experiência na criação de propostas, Andréa Sannazzaro Ribeiro relata o desenvolvimento do programa “Humanidades” em um canal jornalístico no YouTube e a produção de um documentário com foco no bicentenário da independência do Brasil. O relato da historiadora foi capaz de elaborar a presença de saberes através de linguagens produzidas por profissionais especializados em mídia.

Arthur Ferreira Reis, historiador que estuda as Humanidades Digitais, questiona como a tecnologia pode ajudar no ensino de História.

Seu questionamento parte do pressuposto de que o uso de tecnologias digitais em sala de aula é uma das novas tendências no ensino e pode ser uma ferramenta essencial como linguagem alternativa. Ele esboça um projeto que pode ser desenvolvido por professores de História em turmas da educação básica.

---

<sup>6</sup> Uma breve explicação do que são, o que propõem e os perigos e problemas das Humanidades Digitais, ver: REIS, A. F. As humanidades digitais no Brasil e no mundo: o estado da arte. *Convergências: estudos em Humanidades Digitais*, [S. l.], v. 1, n. 01, p. 32–48, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/index.php/cehd/article/view/47>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

Com um relato criterioso, Caio Cobianchi da Silva, historiador especialista em games, apresenta-nos um estado da arte sobre o RPG e a Educação. Ele relata, então, sua experiência prática no ensino de História com abordagens inovadoras. Com isso, contribui com as discussões acerca do sentido histórico e da consciência histórica com estudantes do Ensino Médio.

As fontes históricas e redes sociais foi tema abordado pela doutoranda em História Raquel Silveira Martins de Melo. Ela discutiu sobre um efêmero acontecimento digital: quando milhares de usuários trocaram o Twitter pelo Koo. A autora, além disso, apresenta os desafios dos historiadores digitais ao analisar os registros históricos tão fluidos e efêmeros.

Ivan Lima Gomes, por sua vez, aborda as questões envolvendo as histórias em quadrinhos (HQ) e o fazer historiográfico. As HQs, como qualquer outro registro dos seres humanos no tempo, são uma fonte histórica riquíssima, como o autor tão bem trabalha. O especialista no tema, então discute a partir de dados coletados ao longo de suas pesquisas, questões relacionadas a noções como público, leitura e memória, caras a campos como os da História Cultural e da História Pública.

Do ponto de vista da Geografia, Jorgeanny de Fátima R. Moreira apresenta uma reflexão sobre a metodologia de ensino de Geografia para estudantes de Pedagogia, visando capacitá-los para introduzir os conceitos geográficos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A geógrafa destaca a importância de utilizar diferentes linguagens e recursos didáticos como as histórias em quadrinhos (HQs) para mediar o processo de ensino-aprendizagem, porém, enfatiza a necessidade de um embasamento teórico e conceitual para que esses recursos tenham significado.

No campo do Direito, em específico o Direito Digital, a especialista Raphaela Teodoro faz uma arqueologia do racismo no Brasil e de como é falsa a ideia de que as opiniões da internet permitem tudo. Através de um arcabouço legal e um diálogo com a nossa Constituição Federal de 1988, a autora demonstra uma importante reflexão e percepção da continuidade da desumanização do negro na sociedade brasileira.

George Leonardo Seabra Coelho et al. apresentam suas pesquisas em andamento no âmbito do Grupo de Pesquisa CNPq em Mídias, Tecnologias e História (MITECHIS)<sup>7</sup>. A primeira aborda como as redes sociais digitais podem oferecer um caminho para traçar a construção e reação ao discurso de ódio relacionado à gordofobia. A segunda pesquisa problematiza o game "Seres do

<sup>7</sup> Suas pesquisas foram aprovadas pelo Programa de Iniciação Científica (PIBIC/PIVIC) da Universidade Federal do Tocantins. Para conhecer o grupo MITECHIS, acesse: <https://linktr.ee/mitechis>.

Folclore Brasileiro”, apresentando suas possibilidades para o ensino de História. O terceiro projeto busca divulgar um Blog para a publicização da História da cidade de Monte do Carmo, situada no estado do Tocantins, com foco no turismo, preservação, conservação do patrimônio e usos das TDIC.

Especialista em Informática em Educação, João Fernando Costa Júnior discute acerca dos desafios éticos e sociais do uso da inteligência artificial (IA) na educação e sua importância para o desenvolvimento da aprendizagem e suas possibilidades de transformação no ensino. O autor, doutorando em Ciências da Educação, enfatiza tópicos como o uso da IA para a personalização do ensino, a detecção de plágio em trabalhos acadêmicos, a automação da correção de provas e a análise de sentimentos em salas de aula.

A bióloga e pedagoga Anita Paula Ortiz de Godoy Zenorini aborda a necessidade de mudança no modelo de ensino tradicional, que prioriza a transmissão de conteúdos sem contextualização e sem uma aplicação prática na vida dos estudantes. Enfatiza a importância de o professor adaptar-se a essa nova realidade, tornando o aluno protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Para a autora, a cultura maker, que valoriza a construção e o trabalho manual, torna-se um recurso relevante nesse processo.

Já Bernard Arthur Silva da Silva, doutorando em Comunicação, aborda a relação entre videoclipes, masculinidade e heavy metal, a partir da análise de Working To Pay My Beer, da banda DNA. O autor descreve a produção audiovisual e destaca a presença de elementos que levantam questões sobre identidade e masculinidade. Apresenta, ainda, uma revisão bibliográfica sobre o tema da masculinidade no heavy metal, enfatizando a escassez de estudos específicos sobre a cena paraense, propondo, com isso, um método de análise que pode ser útil para futuros estudos sobre o assunto.

Assim, espera-se que os leitores possam aproveitar todas essas contribuições, que apontam para a relevância e abrangência deste universo amplo que as Tecnologias e Mídias nos permitem abordar. Este conjunto de autores nos aproxima do mundo conectado que cantava o poeta Gilberto Gil, ainda no século passado, mas que, infelizmente, a Academia brasileira tem escamoteado e tratado com grande preconceito. Esperamos que este e-Book possa justamente contribuir, nas nuvens da rede da internet, com novas formas de encarar o presente, que já era atual em 1996 nos versos do imortal da Academia Brasileira de Letras como uma utopia, mas que muitas pessoas ainda custam a aceitar. Desejamos boa leitura, querido leitor!

## **Elaborar a presença da História: *Humanidades e Registro.doc* possibilidades de narrativas e comunicação no audiovisual**

Andréa Sannazzaro Ribeiro<sup>8</sup>

No início do ano de 2020, com a pandemia do coronavírus (Covid-19), fomos inseridos em uma nova forma de interação social na qual a tecnologia funcionou como principal suporte para amenizar o distanciamento físico. O campo científico apoiado no uso digital para compartilhamento de ideias e nas linguagens audiovisuais pôde experimentar novas abordagens para se posicionar no mundo público. Seja para divulgação de produções historiográficas ou seja para ampliar a rede de diálogos, o esforço para se comunicar criou importantes possibilidades de elaborar a presença da História. Relato aqui duas experiências, oriundas de tais necessidades: o diálogo interdisciplinar e a comunicação foram o resultado destas experiências que agregam possibilidades de elaborar a presença da História em múltiplos meios.

Distantes fisicamente, sem a possibilidade de trocas físicas para compartilhamentos de ideias, a tecnologia foi uma importante aliada para que, durante a pandemia do coronavírus e o isolamento imposto entre os anos de 2020 e meados de 2021, pudéssemos elaborar a presença dos diversos ramos do conhecimento humano. A necessidade de ocupar espaços para que, assim, discursos legitimados pela ciência continuassem a exercer sua dimensão social, fez com que novas possibilidades narrativas fossem criadas amenizando também o distanciamento social.

Frente a esse cenário, outro fator colocou a necessidade de comunicação comprometida com o conhecimento na agenda da comunidade científica: o combate ao negacionismo e as fake news que diante da emergência da imunização através das vacinas e da corrida eleitoral tiveram uma crescente força na esfera social.

---

<sup>8</sup> Doutora em História pela Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: deasannazzaro@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8771924879870663>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7302-9387>. Rede Social: [www.linkedin.com/in/andrea-sannazzaro-ribeiro-0b96671a7](http://www.linkedin.com/in/andrea-sannazzaro-ribeiro-0b96671a7).

Orientada por essas questões decorrentes desse período, busco relatar neste texto a experiência na criação de duas propostas apoiadas pelo uso da tecnologia: o programa Humanidades, em um canal jornalístico do YouTube<sup>9</sup>, e a produção de um documentário com foco no bicentenário da independência brasileira. Tais projetos elaboram a presença das ciências humanas, através do diálogo mediado, bem como um possível formato de narrativa do conhecimento histórico, por meio do audiovisual.

Compreendemos a presença como algo que é tangível ao contato humano em um primeiro momento sem uma formulação de sentido estabelecida previamente a esse contato. Para compreensão, é fundamental a assimilação do termo “produção de presença”, amplamente tematizado pelo autor Hans Ulrich Gumbrecht (2010). Entendemos que a presença pode ser elaborada dentro de linguagens diversas, como a presença da história e da própria historiografia. O audiovisual, aqui no caso, ajuda-nos a produzir presença, já que como na definição do autor, a mesma toca em vários sentidos além do racional:

O ritmo ou o volume de um poema, por exemplo, ativa-mos sentidos de um modo que não se deve confundir com a atividade hermenêutica que atribui significados culturais determinados ao que tal poesia diz, assim como a vibração das cordas de um violino atinge os nossos corpos a despeito do que possamos interpretar acerca da melodia em execução (GUMBRECHT, 2010. p. 9)

Há que ressaltar que em determinados momentos, o autor ao dinamizar a produção de presença comprehenda essa como distinta da elaboração de sentido, que no caso estaria historicamente ligado a processos racionais - um pouco separados daqueles assimilados através dos sentidos estéticos, como sensações criadas através de ritmos, cores, etc. Conforme aponta o historiador Clayton Ferreira, ao analisar a elaboração de presença na historiografia brasileira:

Ainda sobre sentido e presença, Gumbrecht entende que a “cultura de sentido”, apesar de ter se intensificado na modernidade e de ter gerado certo rompimento entre linguagem e “presença” ou linguagem e “realidade” (ao separar ontologicamente a consciência do mundo das coisas) não impede que a presença se realize, mesmo que minimamente, através da linguagem (FERREIRA, 2020, p.50).

---

<sup>9</sup> Acesso dos programas possível em: [https://www.youtube.com/watch?v=MOIUNB0-gw&list=PLueHH935zBLenEDmJ3OeBn-ZHAMJT\\_qcq](https://www.youtube.com/watch?v=MOIUNB0-gw&list=PLueHH935zBLenEDmJ3OeBn-ZHAMJT_qcq).

Dentro dessa premissa, acredito que as experiências aqui relatadas usaram de formas diversas de linguagem, produzindo a presença da história e da historiografia brasileira. Ao mesmo tempo permitindo que públicos diversos elaborassem o sentido do que se assiste. No primeiro caso, o trabalho feito no programa quinzenal Humanidades, pode-se compreender não como uma narrativa da historiografia, mas um espaço de produção historiográfica, uma vez que, ao mediar com interlocutores especializados sobre determinados pontos, com o olhar técnico de uma Historiadora, foi possível também compor novos conhecimentos dentro de uma perspectiva histórica<sup>10</sup>.

Já no caso do curta documentário, elaborado em quatro programas, a produção de presença da historiografia entra com maior intensidade dada à exploração audiovisual - não apenas apresentando documentos e caminhos de como o conhecimento histórico pode ser elaborado ou exibição de imagens do recorte do período da temática do programa. Nos próximos tópicos relatarei as experiências na produção audiovisual.

### **Humanidades: mediar, comunicar, estar presente**

Iniciado em 2021, o programa Humanidades teve como iniciativa a parceira com a TV Jovens Cronistas, canal do YouTube<sup>11</sup> que foi criado como forma de mídia narrativa em 2013, fruto de um movimento ocorrido no interior da esfera pública brasileira que visava a renovação de narrativas como forma de combate à hegemonia midiática.

Segundo os colaboradores do canal, o compromisso ético do projeto é voltado para o comprometimento com o jornalismo independente e alternativo.

O programa Humanidades surgiu com uma necessidade de trazer para a esfera pública um debate que pudesse contribuir para o conhecimento plural e comprometido com a verdade, dando assim espaço para pessoas especializadas em diálogo com as demandas contemporâneas.

Meu ponto de partida, possível pela porta aberta pelo jornalismo, foi de acreditar que articulações entre as áreas do conhecimento podem gerar discursos acessíveis, sem perto rigor crítico e científico. Por este modo, a proposta inicial tinha como intuito discutir temas relacionados às áreas da história, filosofia, cultura, artes, cinema, música, literatura, sociologia,

---

10 Para os historiadores franceses da Escola dos Annales, a interdisciplinaridade deveria conduzir o trabalho do historiador, sendo de papel fundamental para reflexão crítica do mesmo. A corrente historiográfica acredita que o homem era o principal objeto de análise da História, e por este modo todas suas atividades deveriam ser investigadas. Era necessário para tal metodologia usar-se de ferramentas oferecidas por outras áreas do conhecimento como a geografia, arqueologia, ciências da natureza, entre outras. Ver: BURKE, Peter. A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

11 Ver: <https://www.youtube.com/@TVJovensCronistas>.

arqueologia e ciências. Ao longo dos 18 programas, já apresentados em tempo real, procurei convidar especialistas nestas várias áreas do conhecimento.

O método usado em todos os programas foi o mesmo: o público, já informado sobre a temática a ser apresentada e o convidado, poderia participar ativamente com perguntas ou comentários, de forma que ele pudesse também ajudar a conduzir o debate. Questões mediadas por mim e respondidas a partir do ponto de vista do convidado. A divulgação dos programas aconteciam por meio do perfil do instagram Humanidades na Rede<sup>12</sup>. Nele portanto, havia um público que tinha acesso o programa, pela divulgação de conteúdo ali presente, mas havia também um público que era oriundo das redes sociais da TV Jovens Cronistas, mas que não acompanhavam necessariamente o instagram do Humanidades, sendo informados das temáticas pelos canais do JC. Isto ampliou a divulgação que trouxe público de diversos perfis. Acredito que esta maneira de mediação tornou o conhecimento e a discussão mais palpável, já que o espectador da sua casa, ao trazer seus questionamentos e perspectivas, podia esclarecer sua visão sobre temas, bem como ampliar seu conhecimento com as interações da audiência no chat.

O episódio inaugural intitulado Cultura e história: diálogos possíveis contou com a participação da professora do ensino básico, socióloga e historiadora Raissa Maia, e teve como tema o diálogo possível de ser feito entre a sociologia e a História, apresentando assim as possibilidades que as ferramentas analíticas da sociologia podem conferir ao estudo da História para compreensão das culturas nos tempos. Destaco que este episódio foi importante para apresentar ao público a proposta do programa Humanidades. Os episódios que se seguiram foram:

HUMANIDADES		
Episódio	Convidada(o)	Link para acesso
Cultura e história: diálogos possíveis.	Raissa Maia	<a href="https://www.youtube.com/live/3EiZokK6AL4?feature=share">https://www.youtube.com/live/3EiZokK6AL4?feature=share</a>
AmarElo e o mito da democracia racial	Felipe Oliveira	<a href="https://www.youtube.com/live/EcAt4Ykqbxo?feature=share">https://www.youtube.com/live/EcAt4Ykqbxo?feature=share</a>
12 álbuns da música brasileira dos anos 90 e 2000	Artista Mamutte	<a href="https://www.youtube.com/live/i7Op6a_xHdk?feature=share">https://www.youtube.com/live/i7Op6a_xHdk?feature=share</a>
Arte urbana e História	Fernanda Ribeiro;	<a href="https://www.youtube.com/live/5F3G8G_7Tok?feature=share">https://www.youtube.com/live/5F3G8G_7Tok?feature=share</a>

12 Acesso através do link: [https://www.instagram.com/humanidades\\_na\\_rede/?igshid=OTJhZDVkZWE%3D](https://www.instagram.com/humanidades_na_rede/?igshid=OTJhZDVkZWE%3D)

História e política	Bruno Assis	<a href="https://www.youtube.com/live/MZOIUNB0-gw?feature=share">https://www.youtube.com/live/MZOIUNB0-gw?feature=share</a>
Poesia e artes visuais- interações possíveis	Tolentino Ferraz	<a href="https://www.youtube.com/live/CoZ8Mobill?feature=share">https://www.youtube.com/live/CoZ8Mobill?feature=share</a>
Poéticas da dança	Carol de Pinho	<a href="https://www.youtube.com/live/2pd3DlyJw8?feature=share">https://www.youtube.com/live/2pd3DlyJw8?feature=share</a>
Processos criativos da dança	Ítalo Augusto	<a href="https://www.youtube.com/live/2k5aMlg7Vrg?feature=share">https://www.youtube.com/live/2k5aMlg7Vrg?feature=share</a>
História e direito	Luciano Abade	<a href="https://www.youtube.com/live/EmZR0BvTZi4?feature=share">https://www.youtube.com/live/EmZR0BvTZi4?feature=share</a>
Futebol, democracia racial e racismo   com Maycon Alves	Maycon Alves	<a href="https://www.youtube.com/live/MDF0rdEBruk?feature=share">https://www.youtube.com/live/MDF0rdEBruk?feature=share</a>
América Latina, longa duração e mudanças	René Duarte	<a href="https://www.youtube.com/live/QZ_JrGOKbq4?feature=share">https://www.youtube.com/live/QZ_JrGOKbq4?feature=share</a>
Nueva Canción e música latino-americana nas ditaduras	Maria Elisa Pompeu	<a href="https://www.youtube.com/live/p7-2svCuVQ?feature=share">https://www.youtube.com/live/p7-2svCuVQ?feature=share</a>
Feminismo na ditadura chilena	Iasmin Gomes	<a href="https://www.youtube.com/live/KfnlbAKzVFE?feature=share">https://www.youtube.com/live/KfnlbAKzVFE?feature=share</a>
História e arquitetura	Arquiteta Bruna Simões	<a href="https://www.youtube.com/live/ppR1ZSh5fqQ?feature=share">https://www.youtube.com/live/ppR1ZSh5fqQ?feature=share</a>
Curta Dois Estranhos	Amanda Perdigão	<a href="https://www.youtube.com/live/YpHVbm8RuVI?feature=share">https://www.youtube.com/live/YpHVbm8RuVI?feature=share</a>
1º de maio, entre o passado e o presente	Arthur Silva	<a href="https://www.youtube.com/live/WMzwpA7paio?feature=share">https://www.youtube.com/live/WMzwpA7paio?feature=share</a>
“Dia do Índio”, representação ou idealização?	Helena Paulo	<a href="https://www.youtube.com/live/GhctGqFjbSc?feature=share">https://www.youtube.com/live/GhctGqFjbSc?feature=share</a>
Exílio político e divulgação científica nas mídias sociais	Luiz Gustavo	<a href="https://www.youtube.com/live/k3giallscDg?feature=share">https://www.youtube.com/live/k3giallscDg?feature=share</a>

Os programas, algumas vezes, tiveram como tema alguma data importante, como o caso do 1º de maio e do Dia dos Povos Originários. O que tornou possível, desta forma, desmitificar algumas ideias já em desconstrução no campo historiográfico e científico sobre elas. Alguns também versaram sobre a análise de produções audiovisuais e cinematográficas, o caso do documentário do cantor Emicida e do curta metragem premiado da Netflix Dois Estranhos. Ambos comprometidos com debates raciais, bem como com intuito de se utilizar da estética cinematográfica para comoção e alerta da violência que o racismo elabora em camadas da sociedade, faz um convite para que o tema continue sendo explorado e debatido. Desse modo, um olhar especializado proporcionou o levantamento de inúmeros aspectos, bem como fonte de inspiração para recurso didático em sala de aula.

Ao mediar debates, com temas importantes para o campo das humanidades, foi possível não apenas comunicar, mas elaborar a presença de importantes reflexões por meios digitais. A mediação envolvendo vários sujeitos trouxe a possibilidade de estar presente mesmo que os nossos corpos físicos estivessem distantes.

### **Registro.Doc: O bicentenário da independência em perspectiva**

Em 2022, a independência brasileira, junto ao império português, comemorou seus 200 anos. O fato denota um importante momento e convite, não apenas para comunidade historiadora, mas para especialistas e pesquisadores da história brasileira e o grande público, a refletir profundamente sobre o significado do evento. No que tange ao momento presente, o ano de 2022 foi também momento em que a cultura precisou se renovar, uma vez que a pandemia da Covid-19 prejudicou intensamente atividades socioculturais que dependiam, muitas vezes de eventos presenciais para acontecer.

As políticas públicas foram essenciais junto a outras iniciativas para que a retomada cultural no Brasil pudesse acontecer. Foi o caso do edital nº. 05/2021 “Retomada Cultural RJ 2”<sup>13</sup>. O projeto Registro.Doc: bicentenário da independência foi realizado pela contemplação do então edital.

Esse projeto busca articular os espaços físicos da cidade do Rio de Janeiro, o seu entorno, e como sua construção e movimentação na esfera pública fora essenciais junto ao movimento da independência brasileira. O seu formato teve como proposta mesclar elementos do audiovisual, da mediação jornalista, de imagens e da apresentação de espaços, que simbolicamente narram parte deste processo de independência e autonomia cultural, como é o caso da Fundação Biblioteca Nacional e do Jardim Botânico<sup>14</sup>.

Buscamos, ainda, trazer informações como a possibilidade de consulta em acervos digitais e referências bibliográficas de fácil acesso.

Fui responsável pela curadoria histórica do então projeto, pela direção de conteúdo e arte, elaboração de roteiro e mediação indireta de cada um dos convidados, sendo eles Historiadoras e Historiadores com pesquisas que conversam com o recorte histórico do tema. Fui também entrevistada em um dos episódios, onde apresentei parte da minha pesquisa no mestrado e doutorado a respeito do teatro no oitocentos, mais especificamente do projeto

<sup>13</sup> O edital, bem como informações das propostas estão presentes no sítio eletrônico: <http://cultura.rj.gov.br/retomada-cultural-rj-2/>

<sup>14</sup> Os espaços mencionados, a Fundação Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico são desdobramentos da chegada da Corte Portuguesa em 1808. Parte do acervo da Biblioteca Nacional, uma das maiores do mundo, é preservado até hoje, sendo considerado um importante patrimônio brasileiro. Já o Jardim Botânico preserva em sua flora um importante conjunto que demonstra traços da cor local brasileira.

estético e político dos autores Domingos José Gonçalves de Magalhães e Luis Carlos Martins Penna.

Cada um dos episódios da série documental se ocupou em discutir aspectos, acontecimentos, movimentos nos espaços físicos, no pré e pós-independência, na cidade do Rio de Janeiro, tendo como norte a concepção que a independência não se concretizou como um evento único, mas por uma série de discussões, movimentos envolvendo sujeitos sociais diversos, espaços como Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), o Teatro São João (atual João Caetano), entre outros.

O primeiro episódio discute a importância da Fundação Biblioteca Nacional. Nele, é apresentado o movimento de chegada da mesma em 1808, junto com a corte portuguesa, misturando assim a fotografia feita no atual prédio da biblioteca.

O entrevistador Thiago Welter ocupou-se da mediação com dois importantes pesquisadores. Foram entrevistados dois historiadores: o doutorando em História Luiz Gustavo Martins da Silva, que apresentou o debate público feito na imprensa acerca da tensão causada no pós-independência e doutor em História Piero Detoni, que discutiu acerca da importância do IHGB e a função simbólica que essa teve na construção de uma História Nacional, bem como a contribuição desta para o sentimento nacionalista. Foram apresentadas imagens de parte dos periódicos narrados nas discussões e imagens dos prédios históricos do IHGB. O apresentador também conduziu o espectador, no breve histórico do IHGB, sendo exibido o importante acervo e seu fácil acesso online.

O segundo episódio voltou-se para as movimentações político-sociais ocorridas no interior da esfera teatral. O roteiro tem como introdução um importante texto da peça Antonio José o Poeta e a Inquisição de 1833 de Gonçalves de Magalhães, sendo interpretado pelo apresentador, ator e jornalista Thiago Welter no palco do teatro João Ceschiati no Palácio das Artes em Belo Horizonte, Minas Gerais. Iniciamos com um breve histórico do atual teatro João Caetano, relatando importantes marcos, tendo como cenário a atual fachada do então teatro no centro histórico do Rio de Janeiro. Em seguida, foram gravadas entrevistas de modo presencial, sendo usada a plateia de modo a inserir o espectador para dentro do tema, e outra entrevista feita de modo remoto. Como já mencionado, fui a primeira entrevista, onde expus a experiência teatral de Gonçalves de Magalhães em 1838, seu projeto de educação estética e seu comprometimento e uso do teatro para formação de um sentimento nacional. E a doutoranda em História Josiane Sampaio discutiu sobre o papel a História Social que movimentou o teatro João Caetano no período pós-independência. Ambas em diferentes perspectivas deram um forte panorama do significado do espaço teatral no período.

O terceiro episódio teve como objetivo continuar a discussão acerca do nacionalismo debatido tanto no teatro como na História e na Literatura. O entrevistado Glayton Ferreira apresentou aspectos da cor local, sua importância nos escritos do período sendo a entrevista feita de modo remoto e intercalada com imagens de importantes nomes da temática à época, como o pintor Jean-Baptiste Debret (1768-1848). Ainda com discussões sobre teatro, o apresentador narra sobre a Escola de Teatro Martins Pena, localizada no centro histórico da cidade do Rio de Janeiro e fazendo uma interlocução pelo papel do importante dramaturgo brasileiro. Na gravação final, o apresentador interpreta trechos de um simbólico poema de Gonçalves de Magalhães de 1837 “Saudação à pátria à vista do Rio de Janeiro no meu regresso da Europa”, locação feita no museu da república do Rio de Janeiro.

O quarto e o último episódio do Registro.Doc foram responsáveis pelo debate da pintura histórica do período, bem como o papel do Museu Imperial de Belas Artes e do Museu Nacional. Iniciando-se com a explicação feita pelo apresentador, em frente à antiga portaria da Escola de Belas Artes, sobre o papel da mesma no período e sua função social. Nele, a doutora e professora Isís Castro discorre sobre as obras: Primeira Missa no Brasil, quadro de Victor Meirelles de 1860 e O Brado do Ipiranga, quadro de Pedro Américo de 1888. O debate não apenas fundamenta a importância histórica de ambas as obras, mas também traz para o presente a possibilidade da exibição das mesmas. A segunda entrevista foi dada pela mestra em História Paula Ribeiro, que abordou sobre, principalmente, o significado simbólico do bicentenário da independência do Brasil, bem como do centenário da Semana de Arte. A importância da pintura tornou-se central, sendo possível mesclar ao longo do episódio, com bastante ênfase, várias imagens do período bem como fotos. Foram discutidas, ainda, as transformações ao longo da Escola Nacional de Belas Artes, principalmente as físicas. Por fim, é apresentado o site do Instituto Moreira Salles que disponibiliza para download gratuito parte de seu acervo fotográfico e iconográfico em domínio público<sup>15</sup>.

Buscamos na construção de cada episódio apresentar informações importantes acerca dos eventos de modo que cada entrevistado, também, apresentasse com autonomia parte de suas pesquisas. Atualmente, a produção encontra-se em fase final de edição, tendo como parceria a Rede Minas de televisão, a qual irá colocar em sua grade de programação os quatro episódios, no formato solicitado pela rede de televisão, com 30 minutos cada. Parte do material, já elaborado e não presente nas futuras exibições, será usado para

---

15 Disponível em: <https://acervos.ims.com.br>.

divulgação da produção em outras plataformas digitais. A execução do projeto foi de responsabilidade da Trupe, coletivo Audiovisual.

## **Conclusão**

Os dois Projetos aqui apresentados foram movidos pelo desejo não apenas de comunicar, mas de ocupar outras esferas sociais com conhecimento que vinham sendo deslegitimadas pelo crescente movimento de fake news no debate público brasileiro. Nós, profissionais, pesquisadores e cientistas, fomos orientados por um imenso devir ético, comprometido com o verdadeiro conhecimento. No caso do campo disciplinar da História, pudemos intensificar o debate após a profissão ser regularizada pelo Senado Federal com a Lei nº. 14.038, de 17 de agosto de 2020. A importante conquista não apenas legitimou o papel social do Historiador na sociedade, como trouxe para esfera pública a opinião especializada de profissionais da História.

No programa midiático Humanidades pude contribuir com parte dos desafios impostos à comunidade historiadora. Considero importante ressaltar alguns pontos de reflexão desta experiência.

O primeiro deles é que abrir espaço para interdisciplinaridade, isto é, do diálogo entre mais de um campo do saber, permite que mais pessoas possam vislumbrar as possibilidades do alcance do pensamento crítico. Isto é, muitas vezes, uma visão histórica de um acontecimento pode ser tematizada junto a uma visão antropológica. Ou ainda, a percepção que a epistemologia da ciência da História pode ser muito útil na aplicabilidade do Direito.

Tornar possível um debate transdisciplinar de modo público contribui não apenas para democratização do conhecimento, mas como já mencionado, elabora a presença de saberes através de linguagens produzidas por profissionais especializados. Esta produção de presença pode ser absorvida, também, à medida que o espectador expressa suas inquietações e elabora junto a estes profissionais conhecimentos que assim se tornam especializados.

Ao longo dos 18 programas, produzidos pela TV jovens cronistas, pude ter contato também com a forma que o conhecimento das Humanidades chegava ao público geral. Essa percepção permite não apenas que elaboremos novas orientações em futuras pesquisas como alerta para possíveis respostas que a pesquisa científica pode responder.

Convidados das áreas das artes, com o poeta Tolentino Ferraz, Mamutte, Carolina de Pinho e Ítalo Augusto, puderam relatar através do senso estético suas percepções de estar no mundo. Pude com eles também refletir sobre o papel da arte ao longo da História. O programa apresentou alguns recortes,

privilegiando epistemologia do sul, como algumas discussões acerca da música, literatura e historiografia no interior da América Latina. Profissionais da História se somaram em reflexões que podiam com questões contemporâneas atualizar o passado. Tive a oportunidade de debater com profissionais que atuavam na História e olhavam para seus objetos de trabalho como o Direito e a Arquitetura e pesquisas a partir da epistemologia da ciência História. Busquei articular ao longo da seleção dos entrevistados, uma diversidade, dando espaço para um recorte justo de gênero e raça.

O contexto da pandemia e a necessidade de imunização com vacinas, mesmo que, em parte da sociedade, tenha criado desconfiança dos possíveis meios conferiu à ciência uma resposta para a emergência de salvar vidas. Ter aproveitado esta lacuna foi uma forma de expandir e reforçar o papel social fundamental da pesquisa acadêmica científica.

O curta documental Registro.Doc foi uma experiência através da qual pude articular a possibilidade de construção narrativa de um importante fato histórico da história brasileira. Ali, não apenas a historiografia vinha sendo elaborada sua presença, uma vez que permitiu ao espectador possibilidades de percepções estéticas por meio do audiovisual, mas a curadoria que buscou articular o debate por acadêmicos especializados no assunto: seleção de documentos históricos, fotografias de época, interpretação de poemas e trechos de peça teatrais do período, apresentação dos espaços públicos no presente de muitos espaços no Rio de Janeiro que tiveram sua história problematizada, tudo isto permitiu que fosse construída uma narrativa acerca da independência brasileira.

Essa narrativa sobre a independência brasileira foi possível a partir, primeiro, da mediação feita por um jornalista, que pôde agregar a linguagem jornalística para acessar o pesquisador acadêmico. Por sua vez, os outros elementos que compuseram os episódios em sua edição final proporcionam ao espectador, em sua experiência particular, possibilidade de construir sua própria narrativa de acordo com aquilo que lhe foi apresentado em formato audiovisual.

Atualizar o passado brasileiro, através da problematização desse fato histórico, torná-lo público em uma emissora de televisão aberta, permite que nossa própria consciência histórica seja dinamizada. Recuperar o interesse pela História nacional é uma maneira, não apenas de democratizar o conhecimento, mas de tornar seu acesso possível. É preciso reforçar que o conhecimento da própria História, reitera nossa identidade, fortalece nossos papéis como sujeitos atuantes no mundo, nos retira da inércia, fazendo-nos perceber como agentes

de mudanças ao longo do tempo. Indiretamente, tornar pública à História e à produção acadêmica, não é apenas um ato didático, mas uma contribuição para mudanças estruturais na cultura e nos modos de se consumir informação de qualidade.

Concluo que lugares de fala devem ser exercidos e legitimados através de experiências muitas subjetivas, que profissionais adquirem ao longo de sua jornada profissional e acadêmica. Não se trata de quem está autorizado a falar ou não, mas de que cada espaço deve ser ocupado com legitimidade. Para estar no mundo público, é preciso fazer a ponte, para que possamos fluir com responsabilidade, mas sempre consciente que o papel social do pesquisador em geral não pode se limitar apenas a um tipo de linguagem. Experimentar formas de comunicar-se é um caminho que requer criatividade, técnica, mas sobretudo articulação para mover áreas diversas e alcançar públicos distintos. Mas é preciso que a História tenha possibilidade de ser recebida, complexificada por diversos meios, e por quê não contada de várias formas.

## **Referências**

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo da história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BURKE, Peter. A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

Ferreira, Clayton Jose .Presença e sentido nos ensaios de Paulo Prado e Manuel Querino e seus diálogos em periódicos. [manuscrito] / Clayton Jose Ferreira. - 2020.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Produção de presença; o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-RIO, 2010.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. A presença realizada na linguagem: com atenção especial para a presença do passado. História da historiografia, Ouro Preto, n.º 3, setembro, 2009.

RIBEIRO, Andréa Sannazzaro. Presença e Comédia (dissertação de mestrado): o teatro de Martins Pena e a busca da nacionalidade (1838 - 1847) / Universidade Federal de Ouro Preto. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas.

## **As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o ensino de História**

Arthur Ferreira Reis<sup>16</sup>

As reflexões sobre as potencialidades, problemas e inovações no ensino de história são frequentes na universidade e nos círculos educacionais, uma vez que se trata de uma disciplina de grande importância política e social. Essas reflexões ocorrem em diversos espaços e, nos últimos anos, ganharam um novo elemento que tem modificado a forma de abordar o ensino de história: o mundo digital. Nesse contexto, o objetivo deste capítulo é discutir as interseções e os pontos de contato entre a disciplina de história no ambiente escolar e as novas tecnologias, além de propor um projeto que pode ser realizado em turmas da educação básica.

Acreditamos que essa discussão deve ser realizada com cuidado e atenção pelos interessados, uma vez que se relaciona diretamente com questões problemáticas da sociedade atual. Isso ocorre porque a história é e sempre foi uma disciplina fundamental, pois discute questões políticas e sociais essenciais. Essa função e espaço ocupado pela disciplina fazem com que ela seja constantemente alvo de intervenções estatais que, em geral, se preocupam menos com a didática do que com o papel que desejam que ela desempenhe na educação.

Embora corramos o risco de parecer antiquados academicamente, achamos necessário apresentar brevemente a trajetória da história como disciplina escolar no Brasil. Podemos começar destacando seu papel durante o período regencial, momento em que, a partir da fundação do Colégio Imperial Pedro I e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, IHGB, a história tornou-se uma ferramenta para reforçar a identidade da nova nação que estava sendo formada por meio de uma narrativa eurocêntrica e cristã (LAMOSA, 2014).

A chegada do século XX não mudou de forma determinante esse cenário. Como afirma Ângela de Castro Gomes (2007), durante o Estado Novo foi criada uma narrativa que tentava legitimar normas e valores que deviam reger a sociedade e a cultura, através do passado colonial.

Em torno desse projeto, forjou-se uma identidade nacional desejada

<sup>16</sup> Doutor em História pela UFES. Bolsista do Programa de Fixação de Doutores da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES). E-mail: arthurfr23@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1060780126504178>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3531-3747>.

pelo Estado Novo, por meio da implementação de uma política que articulou diversos setores da burocracia estatal, desde atores sociais até intelectuais.

Com a ascensão dos militares ao governo brasileiro durante o Regime Cívico-Militar, a disciplina assumiu, segundo Tania Regina de Luca e Sonia Regina Miranda (2004), o papel de espaço privilegiado de formação moral e cívica. Nesse contexto, ocorreu a união da História com a Geografia em uma nova matéria chamada Estudos Sociais. Nessa nova disciplina, passou-se a valorizar datas e heróis nacionais, marginalizando setores e minorias da sociedade e suprimindo a reflexão crítica.

Todas essas alterações e narrativas adequavam-se ao que Marlene Cainelli (2012) definiu como processo de constituição da nação. E nesse espaço, o currículo de História servia como ferramenta de legitimação de valores e da identidade nacional que valorizava o passado europeu, branco e masculino, marginalizando indígenas, negros, mulheres e outros grupos sociais, que, quando apareciam, eram tratados como influenciados ou miscigenados, não tendo papel de protagonismo, tampouco suas perspectivas retratadas.

Esse cenário sofreu pequenas alterações a partir da redemocratização. Ainda que a disciplina permaneça relacionada com a legitimação da nação e da identidade brasileira, segundo Circe Bittencourt (2001), percebe-se nos livros didáticos e no currículo de História dos anos 1990 a preocupação na formação de um cidadão crítico, reflexo do momento político que o país passava. Assim, a disciplina histórica, em seu currículo, seus livros e seus professores, passou a ter um papel privilegiado na formação de um cidadão participativo e crítico.

Essa função gerou uma disputa sobre o que é ensinado na História. Luís Fernando Cerri (2011) destacou que a conjuntura tem exercido forte influência sobre o currículo da disciplina e o que é ensinado e discutido no dia a dia das salas de aula. Embora não haja uma linha homogênea sobre o que é ensinado, o autor destaca uma das principais tarefas da história: formar indivíduos autônomos e críticos com capacidades intelectuais e afetivas adequadas que não apenas compreendam o passado, mas sejam capazes de interpretar o presente.

A trajetória da disciplina, rapidamente esboçada nas linhas acima, serve para nos mostrar como a História está em constante modificação e atualização, de acordo com o contexto sociopolítico. As mudanças conjunturais influenciam o ensino de história, trazendo novas oportunidades e necessidades que podem e devem ser aproveitadas e supridas pelos docentes.

Por isso, acreditamos que os professores de história devem estar

atentos às mudanças sociais e culturais que a sociedade tem passado. Entre essas alterações, destacamos principalmente o crescimento da influência das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) na vida dos estudantes, o que se intensificou a partir da pandemia de Covid-19. Essa pandemia gerou uma profunda modificação no mundo, o que torna imperativo o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

Para nós, uma das maiores mudanças após o período pandêmico, foi a democratização da internet e de outras tecnologias. Claro que essa democratização deve ser relativizada tendo em vista a desigualdade de acesso, a exclusão digital e a inacessibilidade, sobretudo da população socioeconomicamente vulnerável. Mas acreditamos que os esforços sociais em expandir as fronteiras digitais por meio de redes públicas e outras medidas governamentais têm mostrado como a sociedade tem se aproveitado e reconhecido os computadores, celulares e internet para diversos fins, o que se tornou ainda mais perceptível durante o período pandêmico e a quarentena, quando a escola teve que adaptar-se ao mundo digital.

Obviamente, essa adaptação foi feita de forma desigual e injusta. Como todo avanço tecnológico, grupos menos privilegiados economicamente chegam mais tarde e ocupam espaço periférico. Ainda assim, é possível notar que grande parte das crianças, jovens e adolescentes mergulharam no mundo digital, impulsionados pela pandemia, que relegou diversas atividades, inclusive a educação, à internet.

Nesse contexto, o conceito de cibercultura, discutido por Pierre Lévy (1999), torna-se essencial para compreendermos o novo momento da sociedade. Segundo o autor, a emergência da internet e das tecnologias digitais representa uma profunda mudança na cultura mundial, afetando a forma como as pessoas se comunicam, se relacionam e criam conhecimento. Além disso, ela permite, como ocorreu durante a pandemia, que os indivíduos aprendam coletivamente e até anonimamente, seja por meio de encontros online ou seja por vídeos.

Por isso, a tecnologia ocupa espaço privilegiado na democratização do ensino e na aproximação entre a escola e os estudantes. Ciente disso, existe um campo de estudo dedicado à intersecção entre as tecnologias e as humanidades chamado Humanidades Digitais, bem como pesquisadores e educadores interessados na utilização das TDIC como ferramentas pedagógicas.

Diante de todo esse contexto, nos perguntamos e tentamos responder neste capítulo como a tecnologia pode ajudar no ensino de história. Esse questionamento parte do pressuposto de que a utilização de tecnologias em

sala de aula, é uma das novas tendências no ensino de história e pode ser uma ferramenta essencial como linguagem alternativa. Para explorarmos essa discussão, faremos primeiro uma abordagem das novas tendências do ensino de história, tendo em vista as potencialidades da utilização das TDIC. Depois, vamos explorar esse potencial enquanto linguagem de ensino. Por fim, vamos esboçar um projeto que pode ser desenvolvido em turmas da educação básica.

## **Novas tendências no ensino de história**

A primeira nova tendência que vamos abordar neste texto é a utilização de fontes primárias nas salas de aula. A utilização desses documentos nas escolas, preocupação que já vem sendo discutida há muito tempo pelos historiadores e educadores, tem ganhado ainda mais força nos últimos anos. Com o PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) e o relativo aumento de qualidade nos livros didáticos, a cada ano vemos como as fontes são abordadas nessas obras sob diferentes matizes e objetivos.

Mas é importante ressaltar que a utilização de fontes primárias em sala de aula deve ser feita com cuidado, criticidade e reflexão. Devemos evitar usá-las como se fazia em meados do século XX, período em que, segundo Paulo Knauss (2001), os documentos históricos eram parte integrante dos livros como fonte de conhecimento originais e literais. Para nós, esses documentos devem ser utilizados como uma ferramenta capaz de mostrar aos estudantes como o conhecimento histórico é construído.

Nesse processo, é importante tratarmos os alunos como pesquisadores em formação. Marcos Napolitano (2004) chegou a esboçar um plano de aula mostrando como a utilização de fontes históricas, digitais ou não, é capaz de mostrar aos estudantes como o conhecimento histórico é produzido, mas também fazê-los exercer sua criticidade diante das informações que lhes são passadas, exercício essencial em tempos de excesso de informação e fake news.

Entendendo e utilizando os documentos dessa forma, podemos percorrer um trajeto importantíssimo da disciplina histórica e cumprir um de seus papéis, que é fazer os estudantes relacionarem-se ativamente com o passado, mostrando a eles modos de aprender e de criticar, bem como tornando a aprendizagem ativa e complexa, e não um processo de transmissão-recepção-memorização. Assim a utilização de fontes na sala de aula e um exercício crítico e reflexivo possam contribuir para a desconstrução da ideia de que a História é uma disciplina baseada na memorização cansativa e inútil do ponto de vista social.

Uma segunda tendência que tem ganhado cada vez mais espaço na história é a inclusão de grupos marginalizados no ensino de história. A partir de uma preocupação com o que se chama de Perspectiva dos Marginalizados, cada vez mais se aumenta o cuidado em abordar e entender os papéis de grupos que, por muito tempo, não foram focos das pesquisas históricas, como mulheres, crianças, negros e indígenas.

De certa forma, leis como as 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nas instituições de ensino, refletem essa nova tendência. Soma-se a esse processo a inclusão de outros grupos, como proletários e crianças, bem como outras temáticas, como a emocional, nas pesquisas e no ensino de história. Tais inclusões e destaques são consequência de novas preocupações acadêmicas e pedagógicas que ligam-se à Nova História, à Teoria Crítica e à emotional turn, frutos de um mundo cada vez mais plural e progressista.

Nesse processo, todavia, é necessário que os professores tenham cuidado. É importante que os docentes afastem desses conteúdos a perspectiva eurocêntrica, visto que abordar novas temáticas a partir de uma narrativa focalizada no homem branco europeu inviabilizaria suas principais contribuições para o ensino e para a sociedade<sup>17</sup>. É necessário, como dito por Chesneaux (1995), um ensino crítico, questionador e que seja capaz de duvidar e refletir sobre as versões históricas já estabelecidas e narrativas dominantes. Com essa postura, a história poderá exercer uma de suas principais funções, que é formar um cidadão politicamente consciente e crítico das desigualdades e injustiças sociais.

Acreditamos que uma abordagem crítica da história e dos papéis exercidos por esses grupos considerados “marginalizados” pode ajudar os estudantes a questionarem os costumes sociais e as situações de subordinação, além de perceberem como eles são justificados pelo senso comum. A história pode contribuir para esse processo ao refletir sobre como esses papéis são construções históricas que mudam de acordo com o tempo e, portanto, devem ser questionados e não tratados como tabus imutáveis.

A terceira tendência destacada é a interdisciplinaridade. Há muito tempo, fala-se da importância de a escola ser interdisciplinar, mas pouco se discute entre os professores o que isso realmente significa. Essa falta de discussão conceitual e teórica nas escolas tem gerado algumas confusões. Muitos professores confundem a interdisciplinaridade com multidisciplinaridade,

<sup>17</sup> Essas questões são exploradas por estudos ligados à perspectiva decolonial, que critica a versão histórica eurocêntrica e colonizadora, trazendo novas interpretações a partir de uma visão mais diversa que leva em conta a visão dos povos colonizados e oprimidos, tradicionalmente marginalizados pela historiografia. Cf: SAID, 2007; FANON, 2008.

criando projetos que dividem o conhecimento em disciplinas, sem fazer com que elas trabalhem em conjunto. Portanto, é importante estar atento que ser interdisciplinar é olhar para o que é comum, não apenas estar junto (PAVIANI, 2008).

Por isso, a interdisciplinaridade deve ser trabalhada na história e pode ser uma ferramenta essencial de diálogo com as duas tendências discutidas anteriormente. A história pode trabalhar em conjunto com disciplinas como Geografia, Filosofia, Arte e Línguas, por exemplo, na análise de fontes. Já com a sociologia, pode-se utilizar seus conceitos e conteúdos para entender o papel de grupos marginalizados na sociedade.

### **As TDIC como linguagem alternativa do ensino de história**

Se essas tendências têm se afirmado ano a ano no ensino de história, o que as faz efetivas e capazes de dialogar com os estudantes é a forma como são abordadas em sala de aula. Isso ocorre porque dificilmente um trabalho com fontes será abraçado pelos alunos com criticidade e reflexão se a abordagem e a forma de diálogo com os estudantes forem desconectadas de suas realidades.

Nessa etapa, as TDIC surgem como ferramentas essenciais por serem parte da cultura atual: a cultura digital. Assim, acreditamos que a utilização de ferramentas digitais em sala de aula deve ser um dos pontos centrais dos docentes e governantes nos próximos anos. Por óbvio, a simples utilização de computadores, celulares, tablets e outros aparelhos tecnológicos não é suficiente nem deve ser exclusiva. Linguagens alternativas, como teatro, pintura, escultura, fotografia e outras formas de expressão têm espaço essencial no mundo escolar. Mas acreditamos que o mundo tecnológico pode abranger todas ou grande parte dessas linguagens.

Achamos interessante a afirmação de Moran (2007) de que as tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo e podem mediar o conhecimento desse próprio mundo. A atualidade e centralidade da discussão sobre o papel das TDIC na educação é tamanha que a própria UNESCO criou um documento<sup>18</sup> incentivando os governos a investirem nessa prática.

A utilização das TDIC popularizou-se em alguns locais do mundo, surgindo o conceito de mídia-educação. Esse conceito abrange diversas matizes, como a educação com e sobre as mídias, buscando utilizá-las como ferramentas, mas também capacitar alunos e professores a utilizá-las com técnica e criticidade. Nossa reflexão em torno dessas ferramentas enquanto

18 Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232571POR.pdf>>. Acessado em 14 de abril de 2023.

instrumento educacional passará por três pontos principais: interação, reflexão e inclusão.

Primeiramente, acreditamos que as ferramentas digitais são importantes aliados na educação por propiciarem uma intensa interação entre estudantes, professores, o conteúdo e a sociedade. De acordo com Patrícia Jantsch Fiúza (2016), as multimídias interativas favorecem uma atitude exploratória ou mesmo lúdica do mundo digital, o que pode ser aliado no processo de interação entre o indivíduo e o objeto de estudo, um exercício fundamental segundo Piaget (1975).

Por exemplo, na utilização de mídias sociais na sala de aula, ao discutir determinado assunto histórico, como a Lei Áurea, podemos realizar um trabalho em que os alunos exploram as narrativas e discursos sobre a lei no Twitter por meio de hashtags. Nesse exercício, eles serão capazes de aprender sobre a Lei Áurea, compreender sua importância social e política e conhecer as diversas narrativas criadas em torno dela, tornando-se agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem e interagindo com o mundo em que vivem.

Em segundo lugar, pensemos na importância das TDIC no processo de reflexão e criticidade. Segundo Rivoltella (2008), uma das principais vantagens do uso de ferramentas digitais nas escolas é a capacidade de exercitar o pensamento crítico. Nesse processo, linguagens alternativas como a arte e as mídias sociais são importantes por serem capazes de apresentar aos alunos diversas versões sobre um mesmo acontecimento.

Por exemplo, ao refletir sobre o 7 de setembro, um professor pode explorar diversos jornais digitalizados disponibilizados online pela Biblioteca Nacional em busca de comemorações sobre o dia ou mesmo comparar diferentes pinturas sobre o Grito do Ipiranga que estão disponíveis na internet.

Nesses processos, ele pode discutir com os alunos as diferentes narrativas criadas sobre um mesmo acontecimento, exercitando a criticidade e a reflexão.

Por fim, pensemos agora na importância das TDIC na acessibilidade e inclusão. Certamente, muitos alunos não têm computadores, celulares ou acesso à internet em casa, e ao ter contato com essas ferramentas na escola, não apenas aprendem como manuseá-las, mas também começam a se incluir no mundo digital, um espaço cada vez mais necessário na atualidade. No entanto, a capacidade inclusiva das TDIC vai além e abrange também pessoas com deficiência.

Imaginemos, por exemplo, um projeto no qual a turma vai explorar músicas escritas durante o Regime Militar brasileiro. Para incluir pessoas com deficiência, o professor pode imprimir a música em português e em braile, além de tocá-la. Ou então, pensemos em uma análise de uma obra de arte, na qual

além de mostrá-la em tela, o professor pode utilizar o recurso de descrição em áudio para que o computador descreva em detalhes a imagem para um aluno cego.

Assim, acreditamos que é possível entender que a utilização das TDIC na sala de aula como linguagem alternativa e ferramenta das novas tendências é um processo necessário para a disciplina de história. Por isso, mais do que a reflexão feita acima, vamos agora apresentar um esboço de um projeto pedagógico a ser desenvolvido em turmas da educação básica.

### **A independência do Brasil nas salas de aula**

O projeto que aqui esboçamos parte do pressuposto desenvolvido por Margarida Maria Dias de Oliveira (2016) de que a escola pode seguir uma mesma lógica de um trabalho científico. Quer dizer, primeiro se elege um problema, depois se dialoga com ele a partir das fontes, depois utiliza-se a literatura e, por fim, faz-se a análise, interpretação e constrói-se uma narrativa.

Para o problema, escolhemos a independência do Brasil e a forma como ela foi retratada pela sociedade e pela historiografia. Elegemos três principais perguntas para serem respondidas em sala de aula: como o Grito do Ipiranga foi retratado, como as mulheres participaram do processo de independência e como as fontes foram analisadas pelos historiadores.

A partir dessa seleção, os alunos e o professor podem iniciar uma análise dos jornais que circularam durante os meses de setembro e outubro de 1822, que estão disponíveis online no site da Hemeroteca da Biblioteca Nacional<sup>19</sup>. Neles, notam-se pequenas notícias nas quais o grito “Independência ou Morte” é atribuído ao Imperador, com claro objetivo de construir uma narrativa que dava protagonismo a Pedro I na independência do Brasil.

Uma segunda etapa é a leitura de cartas supostamente publicadas por mulheres em jornais do processo de independência. Essas correspondências estão catalogadas no portal Jornais da Independência<sup>20</sup> e podem ser localizadas pelos professores e alunos na página do projeto. Nessa etapa, docente e discentes serão capazes de debater como as mulheres participaram à sua forma do processo e quais os limites de sua participação na política da época. Toda essa leitura, assim como as que vão ser feitas à frente podem lançar mão da ferramenta de leitura do Google Assistente para ler os textos em voz alta, incluindo assim parte dos alunos portadores de deficiência.

Na terceira parte do projeto são lidos e debatidos pequenos trechos de obras do século XIX que tratam da independência do Brasil. O professor pode

19 O site pode ser consultado em: <http://bndigital.bn.gov.br/hereroteca-digital/>.

20 Disponível em: <https://www.jornaisdaindependencia.com.br/correspondencias>.

fazer uma seleção de obras antagônicas, como as de Armitage e Varnhagen, mostrando como o mesmo acontecimento foi interpretado de formas distintas e como são construídas as narrativas históricas.

Na quarta etapa do projeto ocorre a leitura de livros do século XX, em que diferentes métodos de interpretação de fontes foram utilizados. Indicamos as obras de Lúcia Neves (1992) e de Lilia Schwarcz (2022). Nessas obras, as autoras refletem sobre o Grito do Ipiranga e, em geral, reafirmam seu caráter político e até mesmo ficcional, mostrando-o mais como uma narrativa do que como um fato histórico.

Por fim, pode-se explorar juntamente com os alunos nas redes sociais e na internet do bicentenário que ocorreu em 2022. Por meio da leitura de notícias de jornais online, manifestações governamentais e até mesmo da busca pela hashtag #bicentenário no Twitter, os alunos poderão explorar outras narrativas que não as acadêmicas, mostrando como as pessoas interpretam de forma totalmente diferente um mesmo acontecimento e como as narrativas previamente discutidas são utilizadas pelos mais diferentes grupos com diversos objetivos políticos e sociais.

## **Notas de conclusão**

Acreditamos que, nesta etapa, podemos começar a finalizar nosso texto. Não porque a discussão se encerra ou porque o projeto proposto é suficiente, mas porque assim como a história nas salas de aula e o dia a dia do professor são constantes de mudança e quebra de rotinas, achamos que este pequeno capítulo tem mais a intenção de introduzir e iniciar uma discussão do que dar conta dela. Além disso, o projeto proposto é mais um esboço, como afirmamos no início, do que um projeto finalizado, já que o professor deve adaptar-se às turmas e aos alunos a que leciona, bem como a sociedade e ao contexto em que atua.

Esperamos que tenhamos conseguido colocar em você, leitor, uma pequena “pulga atrás da orelha”. Claro, estamos cientes de que os professores de história do Brasil sabem muito bem dos desafios e potencialidades de sua disciplina. Mas nosso objetivo aqui é trazer para o primeiro plano a discussão sobre a importância das TDIC no ensino de história.

E sobre isso, aliás, devemos reforçar que as possibilidades são múltiplas, e a multiplicação de bibliotecas e arquivos digitais as aumenta a cada dia. Acreditamos ser importante entender como as TDIC são essenciais no contexto atual e interagem diretamente tanto com um mundo cada vez mais plural e tecnológico quanto com a supressão de necessidades educacionais

intelectuais e sociais, ou seja, colaborar com a produção do conhecimento histórico e com a formação de cidadãos.

Por isso, acreditamos que é essencial a integração das TDIC aos processos educacionais. É preciso entender suas potencialidades e suas relações com as tendências atuais e linguagens alternativas de ensino, bem como sua relação com a sociedade e o envolvimento dos alunos com o ciberespaço. Acreditamos, enfim, que a utilização consciente das TDIC e sua interação com novas tendências e linguagens alternativas facilitam e tornam mais prazeroso o processo de ensino-aprendizagem, mas também faz com que a disciplina de história se torne mais interativa, crítica, reflexiva e mostre que o mais importante na história não é decorar, mas compreender diferentes formas de pensar, produzir, refletir e criticar.

## Referências

GOMES, Angela de Castro. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca. *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LAMOSA, Rodrigo. O ensino de história e as transições paradigmáticas no contexto da nova regulação do trabalho docente. In: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAÚJO, Cinthia Monteiro de; COSTA, Warley da (Orgs.) *Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: MAUAD X/FAPERJ, 2014.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, v.24, n.48, p.123-144, 2004.

CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de história no ensino fundamental. *Educação e Filosofia*, v.26, n.51, p.163-184, jan./jun., 2012.

BITTENCOURT, Circe. *O saber escolar na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

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

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sonia M. Leite (Org.). Repensando o ensino de história. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensino de História e Formação da Consciência Crítica. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (Org.). Entre Textos e Contextos: caminhos do Ensino de História. Curitiba: CVR, 2016.

NAPOLITANO, Marcos. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.

NEVES, Lúcia Júdice. Corcundas e constitucionais: a cultura política da independência (1820-1822). São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

CHESNEAUX, Jean. Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Editora Ática, 1995.

PAVIANI, Jayme. Interdisciplinaridade: Conceitos e Distinções. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

MORAN, José Manuel. As mídias na educação. 2007. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/moran/midias\\_educ.htm](http://www.eca.usp.br/moran/midias_educ.htm)>. Acesso em: 23 de março de 2023.

FIUZA, Patrícia Jantsch. Tecnologias na educação: novos paradigmas de interação e construção de conhecimento. In: \_\_\_\_\_; LE-MOS, Robson Rodrigues (Orgs.). Tecnologias interativas: mídia e conhecimento na educação. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

RIVOLTELLA, Pier Cesare (2008). "A formação da consciência civil entre o 'real' e o 'virtual'". In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). Liga, roda, clica: Estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus, 2008.

SAID, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Independência: O Brasil e o mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

## **A aprendizagem histórica de estudantes de ensino médio a partir do role-playing game (rpg): mudanças e permanências na produção de sentido histórico**

Caio Cobianchi da Silva<sup>21</sup>

O termo RPG é uma abreviação para role-playing game, ou jogo de interpretação de papéis. Nesse tipo de jogo, os participantes assumem o papel de personagens e interagem entre si, tomando decisões e resolvendo problemas criados pelo narrador, também conhecido como mestre do jogo. Originário dos Estados Unidos na década de 1970, o RPG se popularizou por sua dinâmica inovadora e pelos temas abordados, que muitas vezes envolviam questões históricas. No Brasil, o RPG também conquistou seu espaço entre os jovens em busca de entretenimento, bem como nas universidades como objeto de pesquisa, nas escolas como ferramenta de ensino e nas empresas como instrumento para o desenvolvimento de recursos humanos.

Em 2018, atuando como professor de História na rede pública, no estado de Mato Grosso, resolvi desenvolver um projeto na escola em que atuava. Pensei em fazer algo que fosse prazeroso para mim e para os estudantes a fim de incentivar o gosto pela História. Então, tive a ideia de iniciar um projeto de RPG com tema histórico, que passou a ser exercido em contraturno, com cerca de seis estudantes de Ensino Médio. O projeto durou aproximadamente seis meses. Apesar de a experiência ter sido bastante animadora, à época ainda não planejava tomar o RPG como objeto de pesquisa acadêmica, de forma que não recolhi materiais e nem fiz uma análise minuciosa dos resultados dessa experiência.

Tendo em vista essa última experiência, passei a suspeitar que os personagens interpretados no jogo, suas histórias e as ações tomadas durante as sessões têm muito a dizer sobre a identidade dos jogadores, os estudantes. Uma vez que, para jogar, é preciso criar uma personagem, construir-lhe uma história de vida, traçar seus objetivos e fazer escolhas, passei a conjecturar que o RPG seria uma fonte valiosa para conhecer melhor os nossos jovens.

Como o RPG escolhido tinha por temática a sociedade colonial brasileira, entendi que os jovens não só expressavam suas carências de orientação, mas as relacionavam com suas ideias históricas a respeito de determinados grupos históricos.

21 Doutor em História pela UFMT. Professor efetivo pela Seduc-MT. E-mail: caiocobianchi@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3302414394243626>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4346-3825>. Instagram: @drcaiohistoriador.

Considerando essas impressões, iniciei um projeto de RPG na mesma escola no ano de 2020 em razão de minha pesquisa de doutorado (2019-2023). A proposta foi a de aplicar um RPG com uma narrativa baseada na América portuguesa da segunda metade do século XVII onde os estudantes/jogadores puderam interpretar e interagir com determinados grupos históricos, tais como: indígenas, jesuítas, bandeirantes, escravizados, etc. Assim, para além de propiciar um conhecimento acerca da cultura jovem, considerei que o RPG pudesse ajudar a entender como os estudantes atribuem sentido histórico às experiências históricas.

Dito isso, construi a seguinte problemática:

Como os jovens estudantes de ensino médio de uma escola pública de Cuiabá-MT mobilizam suas ideias históricas na produção de sentido histórico a partir do contato com as experiências históricas estetizadas pelo RPG?

A fim de responder à questão levantada, construí a seguinte hipótese:

O RPG é um artefato cultural da humanidade ligado à cultura jovem contemporânea que, para além de permitir aos jovens expressarem suas carências de orientação, ao abordar temas históricos em sua narrativa, integra-se à cultura histórica disponível ao organizar determinadas representações temporais. Quando os jogadores entram em contato com essa forma de representação temporal, eles mobilizam suas ideias históricas e produzem sentido histórico, operacionalizando sua consciência histórica em um processo de alteridade, empatia e multiperspectividade.

Uma vez que para obter êxito no jogo é necessário interpretar coerentemente o personagem escolhido em relação à ambientação<sup>22</sup> proposta, conjecturo que os jogadores passam a desenvolver a empatia histórica ao construir representações temporais bem contextualizadas a partir das experiências temporais estetizadas pelo jogo. Além disso, em razão da diversidade de personagens (históricos ou não) que o jogador pode interpretar e com os quais deve interagir, ele passaria a produzir narrativas históricas mais multiperspectivadas, possibilitando se identificar com as lutas e sonhos

<sup>22</sup> Uma ambientação é construída a partir de uma temática, cenário, geografia, história, personagens específicos etc.

desses personagens. A empatia seria, pois, mobilizada cognitivamente via contextualização e afetivamente via identificação e motivação.

Diferentemente de outras pesquisas acadêmicas, não busquei adequar o jogo à aquisição de conceitos específicos<sup>23</sup>, sejam eles substantivos ou epistemológicos<sup>24</sup>. O foco é mais no que eles aprendem jogando do que no que eles devem aprender. Desejei que os estudantes vivenciassem essa experiência sem o compromisso em acertar ou errar, no sentido de uma avaliação escolar tradicional. O objetivo é entender como a experiência com o RPG configura as narrativas produzidas pelos estudantes quanto à mobilização das operações da consciência histórica ligadas à experiência, interpretação, orientação e motivação no tempo. O RPG estetiza determinadas experiências históricas disponíveis na cultura histórica, inclusive na cultura escolar, que podem possuir um sentido prévio cristalizado que ajuda a configurar a consciência histórica dos estudantes. No caso do jogo escolhido para este experimento, O Desafio dos Bandeirantes (PEREIRA, ANDRADE, FREITAS, 1992), essas experiências se relacionam às histórias difíceis, traumáticas, do período de colonização.

## O campo de pesquisa

Situo o presente trabalho no campo de investigação da Educação Histórica, na perspectiva da cognição histórica situada, que tem por objetivo conhecer as ideias históricas tácitas dos estudantes a fim de fornecer métodos, estratégias e instrumentos necessários para a produção de narrativas históricas com sentido para as suas próprias vidas.

Como observado por Azambuja (2013), a Educação Histórica tem como objeto de investigação a consciência histórica de sujeitos e os artefatos da cultura histórica. Nessa linha de raciocínio, a cognição histórica situada significa a aprendizagem histórica situada na ciência histórica e nas situações concretas de aprendizagem.

Metodologicamente, propus um diálogo com a teoria fundamentada (CHARMAZ, 2009), por entender que sua flexibilidade na categorização dos dados não conflita com as categorias trabalhadas na Educação Histórica, mas permite explorá-los em sua complexidade.

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2020), desde cedo, a chamada

<sup>23</sup> Em sua pesquisa, Juliano Pereira aplicou uma aventura de RPG que teve como propósito apresentar o conceito de escravidão na antiguidade romana a fim de os estudantes a compreenderem empaticamente (PEREIRA, 2014). Marilda Ionta, por sua vez, propôs uma aventura de RPG que teve por base as operações próprias ao ofício do historiador, na qual os jogadores tiveram contato com fontes históricas e precisaram analisá-las para prosseguirem no jogo (IONTA, 2010).

<sup>24</sup> Conceitos substantivos são aqueles referentes às experiências históricas (escravidão, bandeirantes, colônia). Conceitos epistemológicos são aqueles próprios à análise histórica, aplicáveis a qualquer contexto (narrativa, evidência, tempo etc.).

aprendizagem tradicional, pautada na reprodução de conteúdos, vem sendo criticada por diferentes correntes teóricas e diretrizes educacionais no Brasil. Essas críticas têm indicado caminhos diferentes a serem seguidos. No entanto, são recorrentes os indícios da influência da psicologia nas diferentes concepções de aprendizagem, bem como a ênfase na ideia de “aprender a aprender”, que minimiza a importância dos conteúdos.

No momento em que escrevo este capítulo, me encontro como professor de História em uma instituição de ensino selecionada como piloto para a implantação do chamado Novo Ensino Médio no Estado de Mato Grosso, organizado a partir das referências da Base Nacional Curricular Comum (BNCC/2018). Neste documento, busca-se um ensino voltado para a aquisição de habilidades e competências, na qual a epistemologia do ensino de história é diluída nas chamadas “ciências humanas e suas tecnologias”, o que tem se refletido, por exemplo, na substituição de livros didáticos de História por livros de ciências humanas, nos quais a História é apenas um conteúdo em meio às discussões mais gerais a respeito dos desafios da sociedade contemporânea, ou pelo menos, de alguns desses desafios<sup>25</sup>.

Alguns aspectos da epistemologia da História até são abordados pela BNCC/2018, mas colocando-os como comuns às ciências humanas. Estão presentes habilidades como: construir hipóteses, argumentar, analisar e contrapor diferentes narrativas e fontes. A parte mais delicada, ao meu ver, está na categoria de tempo.

Apesar de haver uma pequena discussão na introdução às ciências humanas, na qual se busca ultrapassar “a dimensão cronológica, ganhando diferentes dimensões, tanto simbólicas como abstratas, destacando as noções de tempo em diferentes sociedades” (BRASIL, 2018, p. 551); o conceito de tempo é bastante tangenciado, marcando presença em apenas cinco das trinta habilidades da área e estando subordinado a uma competência voltada para a compreensão de “territórios e fronteiras” e em outro caso para as “inovações técnicas e tecnológicas”. Nenhum problema com esses pontos, todavia, é problemático subordinar as competências do pensamento histórico a competências alheias a ele, como se a História fosse apenas uma ciência auxiliar na compreensão dos fenômenos sociais. Entendo que conceitos como mudança, empatia histórica, interpretação, experiência e orientação poderiam ser melhor explorados tendo em vista a produção de narrativas históricas e o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica.

25 Na rede estadual de Mato Grosso, há uma contradição entre os materiais oferecidos pela Secretaria de Estado, pautados numa história linear e política; e os livros didáticos distribuídos pelo MEC, que já estão organizados a partir da BNCC/2018, na qual a História está diluída nas Ciências Humanas.

As investigações no campo de pesquisa que tem se denominado de Educação Histórica - ou Cognição Histórica - no Brasil têm buscado compreender e fornecer os princípios e estratégias que envolvem a aprendizagem histórica. Segundo Germinari (2011), as pesquisas em Educação Histórica têm centrado a sua atenção em três núcleos: a) análises sobre as ideias substantivas; b) análises sobre ideias de segunda ordem (ou metahistóricas); c) reflexões sobre o uso do saber histórico. O primeiro núcleo refere-se a reflexões sobre conceitos históricos gerais e específicos no tempo e espaço; o segundo trata de questões relativas ao raciocínio e à lógica histórica (narrativa, evidência, causalidade); já o terceiro toma os usos do passado na vida pública e cotidiana.

A preocupação em conhecer as ideias históricas dos indivíduos e tomá-las como ponto de partida para o desenvolvimento da cognição histórica surgiu na Inglaterra. Nos anos 1960, a disciplina História passava por um descrédito por parte dos estudantes, mais interessados em histórias provenientes de livros e da televisão do que propriamente as contadas na escola. Diante disso, o projeto 13-16, coordenado por Denis Shemilt, voltado para crianças de treze a dezesseis anos, buscou mudar essa realidade, pautando-se na ideia de que aprender História não era apenas adquirir histórias, mas aprender a pensar historicamente. E isso ocorreria progressivamente.

Nesse sentido, pesquisadores da History Education passaram a questionar as perspectivas de aprendizagem histórica pautadas em lógicas não-históricas que concebiam certa categorização do pensamento em níveis concretos e abstratos, como as categorizações de Benjamin Bloom e a noção de estágios de desenvolvimento humano de Jean Piaget. Pautados nessas últimas, pesquisadores consideravam a história demasiada abstrata para ensinar alunos com idade inferior a dezesseis anos.

Paulatinamente, os ingleses passaram a refletir e incorporar noções provenientes da Didática da História Alemã. Inclusive, ambas se tornaram referência nas pesquisas brasileiras concomitantemente. Melhor dizendo, no Brasil tem se construído um campo de pesquisa, muito impulsionado por Maria Auxiliadora Schmidt, em que tanto as contribuições inglesas quanto as alemãs têm sido absorvidas. Apesar disso, é preciso compreender que a Didática da História se constituiu separadamente da History Education.

Em vez de se concentrarem nos modelos de progressão do pensamento histórico e no uso de conceitos, regras e métodos, tomam o conceito de competência narrativa como central em suas investigações e análises. Aqui, a aprendizagem é centrada nas ideias e ações dos indivíduos em relação à forma

como utilizam as experiências históricas para formular interpretação que lhes dão sentido e significado, “conduzindo à formação de identidades sociais, políticas e culturais, além de estabelecer parâmetros para a ação a partir da geração de expectativas de futuro” (SOUZA, 2020, p. 179).

Segundo Ribeiro et.al (2016), de um lado, a Educação Histórica anglo-saxã, formulada como uma metodologia ou mesmo como um campo de pesquisa, apontou a especificidade da aprendizagem da história como disciplina escolar. Nesta, a vivência escolar é o ponto de ponto de partida para a construção do conhecimento histórico, construído a partir de reflexões metodológicas que dotem estudantes e professores de instrumentos úteis para ler e agir no mundo que os cerca. De outro lado, a Didática da História alemã parte da racionalidade histórica, estruturada principalmente no espaço escolar, e relaciona-a com as necessidades da vida cotidiana com a finalidade de desenvolver a consciência histórica. Neste caso, sempre se tratou de algo mais amplo que uma disciplina escolar, discutindo o conceito de consciência histórica na sociedade.

Um dos pontos de convergência entre essas duas tradições estaria na luta contra a pedagogização do ensino de história. Ao constatar que os estudantes chegam às escolas com concepções de história permeadas por um universo amplo de relações com a sociedade (família, religião, comunidade, etc.), a History Education caminha para uma nova convergência com a Didática da História<sup>26</sup>, pois no foco estão as dinâmicas sociais do pensamento histórico.

Quando a History Education aportou no Brasil, por exemplo, já haviam se incorporado os principais debates teóricos dos didáticos da história alemães.

Duas pesquisas brasileiras que dialogam com a Educação Histórica já abordaram a relação entre os jovens estudantes e o RPG e perpassam, com maior ou menor preocupação, o conceito de empatia histórica. Ambos os autores, Ricardo Francisco e Juliano Pereira, ainda que se utilizem de Rüsen em suas referências, parecem mais atrelados à vertente inglesa, uma vez que se voltam para as diferentes possibilidades e estratégias de se compreender o passado e não propriamente para a orientação cultural dos sujeitos analisados. Na presente pesquisa, parte-se da vertente alemã, pois a produção de sentido histórico (relação entre passado, presente e futuro) é o ponto de partida e de chegada da concepção de aprendizagem histórica adotada. Todavia, as contribuições inglesas não são desconsideradas, pois entendo que o desenvolvimento do pensamento histórico a partir de conceitos substantivos e epistemológicos, desenvolvidos por Peter Lee, contribuem para trilhar o caminho em busca do refinamento das narrativas históricas.

---

<sup>26</sup> Havia divergências quanto ao lugar a ser ocupado pela Didática da História na Alemanha. Alguns a consideravam uma subdisciplina da História, outros da Educação. Mas, a partir de 1970, predominou a concepção de Jeismann de que ela é inerente à própria História.

## **Da teoria a práxis: a organização do experimento**

O presente estudo foi realizado com vinte e um estudantes de ensino médio de uma escola pública de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, sendo que a maioria deles cursava o terceiro ano. Os dados sugerem que os participantes não possuíam condição econômica privilegiada, uma vez que quase a totalidade cursou a educação básica em escola pública e que, geralmente, seus pais não possuíam ensino superior ou técnico completos. Todavia, vale notar que, além de a escola não se localizar em uma região periférica, apenas seis afirmaram trabalhar.

A escolha do público-alvo se deu, primeiramente, por motivação pessoal, afinal, atuo como professor do ensino básico em uma escola pública de nível médio em Cuiabá/MT. Desse modo, após ter me dedicado a outras temáticas ao longo da vida acadêmica, decidi mudar de objeto, buscando aliar a pesquisa à minha práxis.

Investigar as ideias históricas dos estudantes de ensino médio a partir do RPG foi uma forma de buscar aperfeiçoamento tanto como pesquisador quanto como professor desta etapa de ensino. Posso acrescentar que foi dado preferência à investigação dos estudantes do terceiro ano do ensino médio<sup>27</sup>, o que tornou possível compreender as ideias históricas daqueles que, em sua maioria, não terão mais contato com o ensino formal de História ao longo da vida. É interessante notar que as turmas participantes do terceiro ano foram a penúltima da escola em que o projeto foi realizado a cursar o Ensino Médio tradicional, uma vez que o chamado Novo Ensino Médio está sendo implantado em todo território federal. A atual pesquisa, portanto, tem um público-alvo que representa o fim de um ciclo na história da educação básica brasileira.

A pesquisa empírica foi dividida em seis etapas, tendo por referência metodologias adotadas por outros pesquisadores da Educação Histórica (BARCA, 2004; SCHMIDT, 2017):

1. Instrumento socioeconômico e cultural.
2. Questionário sobre carências de orientação temporal.
3. Aplicação do jogo (intervenção).
4. Questionário pós-jogo (comunicação e metacognição).
5. Análise das evidências.

<sup>27</sup> A preferência se realizou por meio dos convites para fazer parte do projeto, que se iniciaram pelas turmas de terceiro ano. Havia mais vagas, no entanto, os estudantes de segundo ano também foram convidados.

Os critérios metodológicos da investigação qualitativa foram adotados no desenvolvimento da abordagem empírica do presente estudo. A pesquisa qualitativa, tendo por referência a teoria fundamentada, permite reconhecer a pluralidade de ideias históricas e dos significados expressos pelos estudantes ao responderem os questionários.

Todos os questionários foram aprovados pelo Comitê de Ética (CEP-HUMANIDADES) vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), conforme Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS)<sup>28</sup>. Em razão disso, tanto o nome da instituição de ensino como o nome dos estudantes investigados foram mantidos em anonimato a fim de preservar sua identidade. Em vez disso, utilizei os nomes dos personagens criados por eles durante o jogo.

Nota-se também que a ortografia dos estudantes foi mantida a fim de não se correr o risco de alterar o sentido produzido por eles.

O parâmetro para a construção dos questionários foi a discussão de Bodo von Borries (2018), que divide o método histórico em dois pilares: a empatia histórica, mais associada à explicação histórica, e o julgamento histórico, que pode ser entendida como a atribuição de sentido. A intenção aqui foi a de analisar desde a estrutura lógica da narrativa até o domínio conceitual dos estudantes na produção de sentido histórico ao serem orientados a refletirem sobre a experiência histórica estetizada pelo RPG.

### **As carências de orientação temporal dos estudantes**

A pesquisa empírica aderiu uma divisão entre conceitos: a) didáticos, b) epistemológicos e c) substantivos. Cada uma dessas etapas foi analisada tendo por base a teoria da consciência histórica a partir da inter-relação entre ideias históricas e produção de sentido. Nesse sentido, os questionários prévios já permitiram traçar algumas reflexões.

Quanto ao primeiro ponto, há um predomínio dos fatores estéticos (diversão, dinamicidade, interatividade) como os mais relevantes à aprendizagem histórica na concepção dos estudantes, ainda que os fatores cognitivos (seriedade, instrução, disponibilidade de fontes) não sejam descartados. Na verdade, em alguns casos, houve uma confluência entre ambos, pois aqueles fatores foram acompanhados da importância em se absorver e memorizar os conteúdos. Considera-se, pois, a influência da cultura

<sup>28</sup> Número do Parecer: 4.982.619. CAAE: 50339321.9.0000.5690.

escolar, via transposição didática<sup>29</sup>, nas concepções de aprendizagem. Ademais, os estudantes ressaltaram novos e velhos locais através dos quais aprendem História, tais como: séries, documentários, YouTube, família e igreja; mas, a escola continua sendo não somente o lugar mais lembrado como também o mais confiável. Esta última observação ajuda a não subestimar o trabalho realizado pelos profissionais da educação.

Em relação ao segundo ponto, observou-se que parte significativa dos estudantes considera a História uma forma de conhecimento que estuda o passado a fim de fornecer exemplos a serem seguidos ou rechaçados no presente. Vejamos algumas respostas relativas à importância da História:

Aprender com os erros do passado para não voltar a cometê-los no futuro (Athena).

Não repetir os erros do passado e se inspirar em personalidades histórica (Thor).

Acho muito importante, conhecendo o passado é importante evitar cometer os mesmos erros e procurar novas soluções para problemas que já aconteceram no passado (Arya).

A construção de narrativas exemplares significa o reconhecimento de certa função da narrativa histórica, mas alguns estudantes também apresentaram um passado fixo, sem relação com o presente.

Ainda que alguns não fizessem distinção entre história e acontecimento, a maioria o fez, seja tomando-a como uma lembrança, relato ou mesmo uma ciência.

História é a ciência que estuda o passado (Arya).

É o estudo de acontecimentos na sociedade (Hálira).

Conjunto documentado de fatos verídicos da humanidade (Athena).

Esse discernimento permite combater a ingenuidade perante as múltiplas narrativas, repletas de intencionalidade e, no caso das científicas, de métodos.

Em relação aos conceitos substantivos, vale ressaltar que o quê se diz é inseparável do como se diz. Melhor dizendo, o que foi narrado sobre o período

<sup>29</sup> Pauta-se na assimilação de conteúdos por meio da adaptação do conhecimento histórico para o público alvo. A transposição didática pode ser entendida como a tentativa de transmitir a arte do sábio ao estudante, receptor de uma forma de conhecimento elaborado por outrem (FORQUIN, 1993).

colonial brasileiro é guiado por concepções metahistóricas. Nesse sentido, observou-se que a interpretação predominante relaciona essa periodização a dois grupos históricos, entendidos enquanto blocos homogêneos: os portugueses, de um lado; os indígenas, de outro. Os estudantes desconsideram a pluralidade dentro de cada grupo, associando os primeiros àqueles que conquistam e exploram, e os segundos àqueles que são conquistados e explorados. Estes últimos são agentes históricos passivos, que não agem ou reagem frente aos protagonistas da história. Há, pois, a configuração de narrativas estereotipadas, monoperspectivadas e monofatoriais.

Pensando os universais antropológicos<sup>30</sup> como chave interpretativa, os estudantes tendem a associar a experiência histórica denominada período colonial aos conflitos étnico-raciais entre portugueses e indígenas a partir da questão da invasão (estabelecido/estrangeiro) e da exploração do trabalho (poder/impotência). Nota-se ainda que a história mestra da vida exerce sua influência, porém não por meio dos heróis da pátria, mas através das atitudes reprováveis dos colonizadores. Acrescenta-se que os elementos heterogêneos, raciais ou políticos, alternativos à história dos vencedores, são raramente apresentados.

Outro ponto abordado foi a capacidade de os estudantes mobilizarem ideias históricas para a orientação temporal a partir das relações entre: a) passado e presente; b) passado e identidade; c) passado e construção do futuro. Nos três pontos, os jovens tenderam a afirmar a possibilidade de inter-relação temporal, mas tiveram dificuldade em argumentar.

Muitas narrativas consideram que o preconceito e a desigualdade é o que possibilita estabelecer relações entre o passado colonial brasileiro e a compreensão do mundo atual. Esse sentido se mantém na constituição da identidade dos estudantes, apesar de haver uma dificuldade maior em pensá-la. Nota-se ainda que a idealização do passado tem menos peso do que a sua tragicidade. Predomina a visão de um passado caótico que, chegando mesmo a ser estranho (por vezes, anacrônico), precisa ser expurgado. Mantêm-se o otimismo em relação ao futuro, mediante a construção de uma identidade nacional negativa. No entanto, esse otimismo não é acompanhado de uma perspectiva histórica motivadora, uma vez que os sujeitos históricos explorados costumam ser representados como desprovidos de razão, escolha e ação.

Sintetizadas as principais reflexões realizadas a respeito dos questionários prévios, apresento agora a comparação com os questionários finais, realizados após a experiência dos estudantes com o RPG.

<sup>30</sup> Segundo Rüsen (2015), toda comunidade humana se depara com questões comuns a serem respondidas de forma diferente

## A produção de sentido histórico a partir do RPG

Ao analisar se foi possível aprender história por meio do RPG, os estudantes apresentaram um decréscimo na menção a fatores estéticos (diversão, interação) e um acréscimo em fatores cognitivos (contextualização, conceitos substantivos). Todavia, quando compararam uma aula comum ao RPG, aqueles critérios voltaram a ter mais ênfase. Essa contradição indica que a experiência com o jogo pode trazer modificações no processo de aprendizagem histórica, apresentando um potencial cognitivo, porém ainda frágil, uma vez que oscila de acordo com o contexto argumentativo. Além disso, as narrativas que procuraram explicar o período colonial brasileiro tenderam a se manter estereotipadas e monofatoriais. Portanto, há uma fragilidade da hipótese de pesquisa se pensarmos a progressão do pensamento histórico via empatia histórica.

Em relação aos universais antropológicos, a associação entre o conceito substantivo em questão e o preconceito e a discriminação continuaram predominantes. O que indica que as carências de orientação temporal dos estudantes são, de fato, levadas para o contexto do jogo. Por exemplo:

a história do meu RPG foi bem pé no chão. Então tudo o que vivemos é equivalente do que pessoas reais naquela época e naquelas condições viveram de verdade. Os personagens negros e mulatos sofreram racismo, indígenas e mestiços sofreram xenofobia e os brancos viveram os privilégios de serem brancos (Atena).

naquela época havia muito preconceito e racismo como os índios por eles serem diferentes e com as mulheres que não seguiam as regras da igreja (Arya).

Bruxos(as) deveriam ser cuidados para não serem mortos ao ter suas habilidades reveladas, os brancos eram os mais ricos, o topo da classe social, já os indígenas eram, muitas vezes, usados para conquistar um objetivo (por meio das trocas), os negros eram base de tudo, os mais pobres (Artemis).

Considerando o caráter não-previsível do RPG, a narrativa poderia ter assumido inúmeros caminhos. Entende-se, assim, que os conhecimentos e sentidos produzidos a partir do jogo foram claramente construídos em diálogo com um sentido prévio.

Contudo, se houve permanência na configuração de sentido histórico, houve também acréscimos. Os estudantes passaram a apresentar conceitos substantivos inéditos, seja referentes a grupos históricos (mulheres, negros, quilombolas, pequenos comerciantes, bruxos), seja a formas de relação

social (escambo, guerras intertribais, negociações, traições). Além disso, o sujeito histórico mais citado pelos estudantes nas narrativas pós-jogo passou a ser o negro, havendo queda relevante no termo portugueses. Expandiu-se pois a sensibilização frente a uma história difícil.

A multiperspectividade na forma instrumentalizada pelo RPG, com seus diferentes personagens e motivações, permitiu aos jogadores identificarem-se e construírem pontes entre o passado, o presente e o futuro, gerando orientação temporal. Ao serem questionados como relacionavam o que aprenderam no jogo com o próprio tempo, responderam:

Assuntos como o racismo, machismo e xenofobia que oriundaram no Brasil nessa época e ainda hoje lutamos para combater. Até mesmo a questão econômica continua atual, como a escravidão influencia na situação socio-econômica de afrodescendentes até os dias de hoje (Atena).

é visto que era comum o envolvimento entre brancos, negros e indígenas que derivou a população da qual faz parte, e até na contemporaneidade o conceito de que os brancos são "superiores" prevalece, porém agora em forma da elite brasileira (Hálira).

alguns personagens possuíam condições e habilidades diferentes, o que fazia que muitos personagens possuíssem vantagens no jogo. Agora não é muito diferente, já que o dinheiro dá "armas" para que alguns indivíduos vivam melhor do que outros (Artemis).

Nesse sentido, os dados confirmam a hipótese de uma aprendizagem via alteridade ao demonstrar que as narrativas históricas foram construídas a partir da experiência dos sujeitos históricos interpretadas na aventura. Houve, portanto, um avanço na empatia via sensibilização.

Apesar do salto qualitativo, os estudantes tenderam a apresentar os sujeitos históricos (incluindo os recém percebidos) sem a devida contextualização, assumindo ações e situações vivenciadas no passado sem mencionar as condições políticas, sociais e culturais daquele tempo. Como lembra Rüsen, são as singularidades que tornam históricos os acontecimentos, permitindo reconhecer a singularidade do eu em meio às transformações do homem e de seu mundo. Entendo que as competências do pensamento histórico em sua forma científica poderiam contribuir para essa temporalização. Há, pois, um potencial cognitivo na arte rpgística, que pode e precisa ser aperfeiçoado.

Além disso, por meio do RPG, o jovem demonstrou o desejo que seu personagem fosse um herói, que alcança a glória enfrentando obstáculos e

desafios (traições, reviravoltas, assassinatos) para contribuir com o bem comum. O apreço pelas características individuais, apresentadas pelo jogo, aponta para a necessidade de narrativas históricas mais humanizadas, nas quais os processos históricos são levados a cabo por sujeitos com características físicas, personalidade e sentimentos, muitas vezes apagados em narrativas voltadas para causas e consequências dos fatos históricos, de uma história teleológica, quase sem vontade humana. Assim, o presente estudo vem delineando como cognição e esteticidade são mobilizadas na constituição da identidade histórica dos jovens. Se os sujeitos históricos são interpretados como passivos, os personagens de RPG são vistos como verdadeiros agentes históricos.

Dessa forma, apresento a tese formulada após a realização da pesquisa empírica:

A experiência com um RPG com tema histórico, sem interferência do pesquisador em seu enredo, propicia ao jovem estudante em contexto de escolarização produzir sentido histórico, mobilizando a sua consciência histórica, o que o faz a partir de uma configuração histórica de sentido prévia, que é reforçada qualitativamente via novas características, ideias e conceitos advindos da narrativa rpgística, em um processo de alteridade perante os personagens históricos interpretados. Essas ideias tendem a ser articuladas em representações de continuidade sobre a passagem do tempo e para a constituição da identidade.

Segundo Fronza (2012), são os valores (éticos, políticos, morais) presentes nas narrativas históricas que possibilitam o envolvimento dos jovens com o passado. Entendo que o caráter de fascínio presente no RPG, mesmo aquele adquirido frente às experiências de sofrimento, é o combustível para uma aprendizagem conectada com o mundo real, construído a partir de desejos e angústias de sujeitos que atuaram e mudaram o mundo e que, para continuar mudando, precisam continuar sonhando e se angustiando.

Futuras experiências com o RPG podem ser construídas pensando em formas de sanar a fragilidade das explicações históricas apresentadas pelos estudantes. Uma possibilidade é inserir fontes históricas na narrativa rpgística ou fazer reflexões após algumas partidas ou, pelo menos, com os mestres do jogo, orientando-os a exercer a empatia histórica. Mas, considero que este estudo contribuiu para fortalecer a ideia de que a produção de sentido histórico precisa ser exercida, pois ela é motivadora do conhecimento histórico. Assim, os fatores morais, afetivos e estéticos das narrativas históricas constituem parte da narrativa histórica que não podem ser ignorados.

## Referências

AZAMBUJA, Luciano de. Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular. Tese (Doutorado em Educação) - Curitiba, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2013, p. 92.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projecto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131 – 144, 2004.

BORRIES, Bodo von. Jovens e Consciência Histórica. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nuchi. 1<sup>a</sup> reedição. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CHARMAZ, Kathy. A construção da teoria fundamentada: um guia prático para análise qualitativa. tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

FRONZA, Marcelo. A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação. Curitiba, 2012.

GERMINARI, Geysa D. Educação Histórica: a construção de um campo de pesquisa. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.

IONTA, Marilda. Aprender e ensinar história: os jogos de RPG na sala de aula. Revista Ponto de Vista, Viçosa, v. 6, n. 1, p. 23-29, 2010.

PEREIRA; Carlos E. K; ANDRADE, Flávio. M.; FREITAS, Luiz E. R. O Desafio dos Bandeirantes: as aventuras na Terra de Santa Cruz. GSA: Rio de Janeiro, 1992.

PEREIRA, Juliano da S. Uma máquina do tempo movida à imaginação: RPG e empatia histórica no ensino de história. 149f. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2014.

RIBEIRO, Renilson R.; RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon E. O “Legado” da Aprendizagem Histórica: Refazendo Percursos de Leituras. *Antitéses*, v. 9, n. 18, p. 196-221, 2016.

RÜSEN, Jörn. Teoria da História: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria A. Didática reconstrutivista da história. Curitiba: CRV, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, vol. 3, n. 2, p. 60-76, 2017.

SOUZA, Éder Cristiano. Epistemologia, aprendizagem e formação: debates e posicionamentos em torno das finalidades do ensino da história. *História, histórias*, v. 8, nº. 16, 2020.

## De repente o Twitter vira Koo: as fontes históricas digitais também têm meia-vida?

Raquel Silveira Martins<sup>31</sup>

James Watson e Anna Hill abordam no verbete “redes sociais” no Dictionary of Media and Communication Studies (2012) que embora as previsões fossem que a Internet transformaria o mundo numa aldeia global, na verdade, as redes sociais a transformaram em um grande quintal onde milhares de usuários usam sites como o Facebook e Twitter para manter-se em conexão e interação com conhecidos e desconhecidos no mundo todo.

Para a pesquisadora Raquel Recuerdo (2009), as redes sociais digitais são sistemas que permitem a construção de uma persona através de um perfil ou página pessoal, bem como a interação através de comentários, mensagens instantâneas e outras ferramentas, o que leva à exposição pública de cada usuário. Nesse sentido, a comunicação nas redes sociais está ligada a apropriações individuais que funcionam como “como uma presença do “eu” no ciberespaço, um espaço privado e, ao mesmo tempo, público. Essa individualização dessa expressão, de alguém que fala” através desse espaço é que permite que as redes sociais sejam expressas na Internet”(RECUERDO, 2009, p. 27).

Além de elementos de identificação, os atores sociais estão continuamente reelaborando formas e padrões de interação, pois é a percepção do outro que permite as conexões e interações. Ao mesmo tempo, as empresas que são proprietárias desses serviços propõem e gerenciam a possibilidade de inter-relações entre as diferentes redes – como publicar a mesma foto em várias, conectar links e até transmissões simultâneas – num movimento econômico, mas que também marca as relações sociais.

Nesse sentido, segundo Recuerdo (2011), os termos “redes sociais digitais” e “mídias sociais” compreendem um fenômeno complexo que engloba um conjunto de novas tecnologias mais rápidas e mais populares e que são geradas em torno dessas ferramentas.

<sup>31</sup> Historiadora, mestra em Educação e doutoranda em História pela Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: raquel.silveira@aluno.ufop.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8288510398299242>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5250-7645>

É um momento de hiperconexão, em que não apenas conectados, mas “transcrevemos nossos grupos sociais e, através do suporte, geramos novas formas de circulação, filtragem e difusão dessas informações (RECUERDO, 2011, p. 14).

Embora grande parte dos usuários considere que esse movimento tenha iniciado no advento dos sites de rede social, o fenômeno está, na verdade, nas raízes da própria Internet que nos seus primórdios já oferecia suporte para interação em mecanismos de chat, nos e-mails e posteriormente nos blogs e fotologs.

As redes sociais digitais trazem em si uma experiência de horizontalidade não existente na sociedade real, onde os sujeitos são limitados por diversas hierarquias: social, religiosa, familiar e, principalmente econômica. No entanto, as redes sociais digitais proporcionam novas formas de interação em que a realidade hierárquica e verticalizada não transparece de forma evidente de imediato ao usuário mais incauto (VERMELHO; VELHO; BERTONCELLO; 2015).

Em palestra proferida em 2010<sup>32</sup>, disponível pelo YouTube, Carlo Ginzburg adverte que tal ambiente está orquestrado por grandes corporações e que é preciso considerar que não é um espaço abstrato ou sem vínculo com a realidade, mas como reflexo de infinitas relações sociais. Sem cair na falácia de considerar um uso igualitário e completamente neutro dessas ferramentas, uma vez que o acesso a elas está limitado a questões econômicas, pode-se afirmar que a nova geração da internet, denominada Web 2.0, possibilita uma forma de uso coletiva e aberta, em que qualquer pessoa sem grandes conhecimentos sobre informática pode inserir e criar conteúdo na esfera das redes sociais.

A pesquisadora Raquel Recuerdo (2009) assinala ainda que as relações sociais nas redes envolvem diversas trocas comunicativas que visam em última instância interagir, seja através do compartilhamento de mensagens, ideias e conteúdos, ou de modo que o usuário apresente suas considerações por comentários ou engajamento. Essas interações podem ser percebidas porque é possível percorrer os rastros deixados pelos indivíduos nessa enorme rede. Um comentário, postagem e praticamente tudo permanecerão ali até que alguém decida deletá-lo.

“Essas interações são, de certo modo, fadadas a permanecer no ciberespaço, permitindo ao pesquisador a percepção das trocas sociais mesmo distante, no tempo e no espaço, de onde foram realizadas” (RECUERDO, 2009, p. 30).

<sup>32</sup> O vídeo original está no link a seguir, no entanto, como explicitado no texto, essa mesmíssima referência foi encontrada em inúmeras outras reflexões: textos, vídeos, blogs. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wSSHNqAbd7E>. Acesso em 13/11/2022.

Pensamentos organizados em textos compartilhados em redes, imagens que compõem um deboche, recortes de diálogos deixados quase por descuido ou feitos de forma intencional são na verdade vestígios da presença e interação dos atores ocorridas nas redes.

Elas são um retrato pronto a ser desbotado de um instante, uma discussão, um assunto que para um grupo – pequeno ou grande – era essencial em algum momento.

Ao considerar as redes sociais como objeto de estudo e fonte historiográfica, o historiador se vê diante de uma fonte que pode se perder a qualquer momento e se depara com uma diversidade enorme de usos (e abusos) de imagens e linguagens. O tamanho das limitações e desafios colocados é proporcional à sua diversidade e complexidade, trata-se aqui de considerar não a escassez, mas a abundância delas.

Em uma avalanche midiática em que nós, enquanto usuários, inundamos as redes com memórias cotidianas é preciso pensar: Para onde elas vão? Quais registros merecem serem preservados? Beiguelman (2020) apresenta outra questão que complementa essas discussões:

As redes sociais não serão eternas e é possível que não comemoremos os 20 anos do Facebook. Outros dispositivos certamente virão. Mas no tempo da apropriação corporativa da memória, em que o capital afetivo de nossas relações pessoais – exagero dizer “amizades”, certo? – flui pelos canais existentes do império de Mark Zuckerberg, parece urgente perguntar: onde ficaram as memórias que deixamos nas comunidades do Orkut (a “velha” rede todo-poderosa do Google)? É hora de pensar nisso ou salve-se quem puder (BEIGUELMAN, 2020, p. 37-38).

Num emaranhado de presente em que as tecnologias e mídias digitais se impõem é certamente imperativo refletir sobre o arquivamento das memórias cotidianamente depositadas nas redes sociais digitais. Por isso, esse artigo trata de um episódio efêmero e singular para propor essas reflexões: a iminente descontinuidade do Twitter em novembro de 2022 e a complexa alternativa que os brasileiros escolheram para manter um espaço de discussão e de manutenção de suas memórias.

Para completar essas reflexões, este texto está dividido em mais duas seções. Na primeira, aborda-se um histórico sobre as redes sociais digitais em especial do Twitter. Na segunda seção, realiza-se uma discussão sobre as fontes históricas digitais. Conclui-se apontando algumas potencialidades dessas fontes para o trabalho do historiador.

## **Twitter: 140 caracteres e uma nova forma de se comunicar**

Watson e Hill (2012) quando tratam do termo “redes sociais” acrescentam que os nós que atam os indivíduos/usuários às redes são por diversos tipos de interdependência, como amizade, parentesco, interesse comum, financeira, antipatia, crenças, conhecimento ou prestígio. As pessoas expõem-se, organizam-se em grupos, colecionam contatos, buscando “amealhar curtidas e compartilhamentos por suas postagens, o que indicaria aprovação, popularidade ou atitude de aprovação” (ANDRADE, 2022, p. 191).

O crescimento das redes sociais está atrelado a uma nova etapa da internet: a Web 2.0. O termo vem sendo questionado há um tempo, no entanto, mostra-se útil para explicar um divisor de águas na história da internet pois marca uma decolagem nas formas que os usuários interagem entre si. Há a emergência de “conteúdo gerado pelo usuário (UGC), interatividade, distribuição, multimídia compartilhada, dados transmitidos e recebidos em um escala épica, e abertura como nunca experimentou anteriormente no mundo das comunicações (WATSON; HILL, 2012, p. 319)<sup>33</sup>.

Essa nova Web está atrelada especialmente à ideia de que o usuário deixa de ser um receptor passivo dos conteúdos midiáticos e passa a interagir e produzir conteúdo. Há, portanto, um novo universo de informação e comunicação mais plástico e mutável, infinitamente aberto à colaboração dos usuários. (ANDRADE, 2022). A marca dessa nova fase está justamente na possibilidade dos usuários se conectar a outros atores e assim construir ilimitadas facilidades de interação.

As possibilidades de conexão entre os vários usuários da Internet não são novíssimas, o fato é que a conexão entre pessoas está no cerne da Internet desde que, já constituída como uma rede interligada de computadores, popularizou o envio de correspondências através de e-mails na década de 1970 (WATSON; HILL, 2012).

Embora a Internet tivesse começado na mente dos cientistas da computação no início da década de 1960, uma rede de comunicações por computador tivesse sido formada em 1969, e comunidades dispersas de computação reunindo cientistas e hackers tivessem brotado desde o final da década de 1970, para a maioria das pessoas, para os empresários e para a sociedade em geral, foi em 1995 que ela nasceu (CASTELLS, 2001, p. 31)<sup>34</sup>.

<sup>33</sup> Tradução da autora: “the name Web 2.0 mark a lift-off in the ways users interact with each other, typical of those ways being blogging – user-generated content (UGC), interactivity, syndication, multi-media sharing, data transmitted and received on a epic scale, and openness as never experienced previously in the world of communications”.

<sup>34</sup> Tradução nossa: “A pesar de que Internet estaba ya en la mente de los informáticos desde principios de los sesenta, que en 1969

O final dos anos 1990 é tão importante para a internet porque marca quando a gigante Microsoft disponibiliza um software navegador, o extinto Internet Explorer. A popularização da forma de navegar, bem como de computadores domésticos munidos de ferramentas, programas e softwares simples desencadearam uma revolução tecnológica.

Na primeira década do século XXI, a internet já integrada ao uso doméstico permite as condições possíveis para o surgimento das diversas redes sociais digitais que, por sua vez, são potencializadas depois da popularização dos smartphones que foi essencial para a emergência de um novo padrão de comunicação interpessoal.

Segundo Queiroz (2018), o lançamento do sistema Android em 2008 e sua disponibilização gratuita para empresas desenvolvedoras de suportes eletrônicos gerou um novo boom no consumo desse tipo de aparelho que, por sua vez, proporcionou acesso à internet a um maior número de usuários. As câmeras nos aparelhos passaram a ser formas de documentar a própria vida e a capacidade de armazenamento possibilitou o repensar na forma de circulação e recordação da imagem. O acesso à internet através de pacotes de dados aliou-se às mudanças de suporte e ferramentas fomentando a popularização das redes sociais digitais como forma de conexão, trabalho e lazer (LINS, 2020).

Estima-se que em 2022 o número de usuários das redes sociais chegue a 4,62 bilhões<sup>35</sup> praticamente 60% da população global. Entre 2020 e 2022, houve um aumento de mais de 1 bilhão de usuários<sup>36</sup>.

Em vista da centralidade das redes sociais na vida social, qualquer pesquisa histórica que aborda o mundo contemporâneo precisa reconstruir a malha de aplicativos, plataformas e mídias sociais e seu relacionamento<sup>37</sup>.

Embora as redes sociais digitais venham existindo desde o final dos anos 1990, é a partir do ano 2005 que elas ganharam, além de usuários, longevidade. As maiores redes hoje em número de usuários – Facebook e YouTube – surgiram como forma de conectar os usuários e também depositar suas memórias. O botão “lembraças” do Facebook, por exemplo, relembrava as postagens do usuário em anos anteriores naquele mesmo dia. Nessa mesma perspectiva, tanto uma quanto a outra têm ferramentas para tornar um conteúdo privado ou restrito. Dessa forma, não são plataformas completamente públicas.

se había establecido una red de comunicación entre ordenadores y que, desde finales de los años setenta, se habían formado varias comunidades interactivas de científicos y hackers, para la gente, para las empresas y para la sociedad en general, Internet nació en 1995”.

35 Ver: <https://exame.com/columnistas/empreender-liberta/redes-sociais-registraram-462-bi-de-usuarios-e-vao-continuar-crescendo/>.

36 Ver: <https://www.insper.edu.br/noticias/mundo-se-aproxima-da-marcia-de-5-bilhoes-de-usuarios-de-internet-63-da-populacao/>.

37 Para melhor compreender a questão foi elaborado um infográfico a partir de informações de Débora Almeida (2022) e também nos artigos de cada uma dessas redes na Wikipedia. Para acesso: [https://drive.google.com/file/d/1lIDoF2XseV1Clbl\\_dU17tNmfpaml-oe/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1lIDoF2XseV1Clbl_dU17tNmfpaml-oe/view?usp=sharing).

Contrariamente, o Twitter desenvolvido na mesma época nasceu como um espaço para expressão de opinião, assim “tem sido descrito de forma variada como ‘diabolicamente viciante’, um ‘grito na escuridão esperando que alguém esteja ouvindo.’”<sup>38</sup> (WATSON; HILL, 2012, p. 310) Barriga (2015) assinala que essa rede social parece ser essencial para alguns tipos de reverberações – sejam discussões, comentários, debates... – muitas vezes iniciadas por um especialista.

Instantaneidade, interatividade, personalização, hipertextualidade, mobilidade e convergência explicam o sucesso da rede, bem como uma tendência às discussões políticas e de notícias. O microblog, cujas postagens até 2017 limitavam-se a 140 caracteres, é espaço preferencial para políticos, artistas, atletas e celebridades emitirem suas opiniões sobre os mais diversos assuntos contemporâneos. A rede passou a ser mais dinâmica em 2015 quando o botão retweet foi criado para que o usuário respondesse a uma postagem sem a necessidade de copiá-la, da mesma forma pode marcar um usuário usando o seu nome de perfil antecedido pelo “@” (ANDRADE, 2022).

Um outro recurso popularizado por essa plataforma é a hashtag, criada a partir da associação da cerquilha (#) a uma palavra ou expressão.

As hashtags são usadas como “rótulo de identificação, forma de auxiliar no fluxo de comentários e como representação do pertencimento a uma comunidade, a exemplo de seu uso em campanhas políticas e movimentos sociais.” (FREITAS; FALANDES; AYALA, 2019, p. 4).

O uso das hashtags é uma estratégia para dar visibilidade a determinado tema de modo a figurar na lista das mais usadas: o Treding Topics (TT). Os termos em destaque acabam alcançando a mídia referência repercutindo o tema. Para que uma hashtag alcance os TT, não basta que alguns usuários com muitos seguidores a mencionem, é necessário que vários usuários se apropriem e espalhem a mensagem. (ZAGO; BATISTA, 2011). Foi o que aconteceu com a #KooApp, que atingiu os TT no dia 18 de novembro de 2022, fazendo uma referência ao aplicativo que promete ser um substituto do Twitter.

A querela entre os usuários brasileiros e o Twitter tem sua origem na venda da gigante rede social. Durante todo o ano de 2022, o bilionário Elon Musk sinalizou a intenção em comprar a empresa. A efetivação da compra se deu em 27 de outubro de 2022 e logo levou a uma onda de demissões. Nesse cenário, os usuários passaram a questionar se o Twitter continuaria ou não.<sup>39</sup> Usuários brasileiros insatisfeitos e outros temerosos buscaram outra plataforma que propusesse os mesmos objetivos do Twitter.

38 Tradução livre da autora: “Twitter has varyingly been described as ‘diabolically addictive’, a ‘shout in the darkness hoping someone is listening’.”

39 Ver: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-63422571>.

A plataforma escolhida foi a Koo App que apresenta características semelhantes às da rede social de Musk, com diferenças pequenas como a possibilidade de criação de textos com até 500 caracteres, enquanto no Twitter o limite é de 280.<sup>40</sup> Até o símbolo das plataformas é parecido: o Twitter usa um passarinho azul, já o Koo usa um amarelo. A plataforma Koo foi lançada em 2020 na Índia como um microblog em que os usuários podem enviar textos, fotos e vídeos, também tem “Trending Hashtags”, que exibe os principais assuntos do dia<sup>41</sup>. Em 48 horas (18 e 19 de novembro de 2022), o aplicativo se tornou aquele com maior número de downloads no Brasil. A empresa atendendo a pedido do novíssimo público passou a tuitar em português, mudou seu nome de perfil de @KooIndia para @KooForBrasil e lançou configuração de idioma em português.<sup>42</sup>

O rastro do que aconteceu fica evidente quando usando a ferramenta Google Trends<sup>43</sup>, verificamos que no dia 18 de novembro o termo Koo também foi o mais buscado, enquanto o nome do Elon Musk também estava em alta no 6º lugar com mais de 100 mil buscas.

As linhas do tempo com os 20 termos de busca mais acessados no Google dão uma dimensão dos interesses dos brasileiros ao longo do mês de novembro, estão ali a paixão pelo futebol – com o termo Copa do Mundo do Qatar passando de 500 mil pesquisas para mais de 10 milhões –; o interesse pelos famosos – o 4º lugar do dia 17 se refere a uma fala de uma celebridade –, os debates políticos e até o apreço pela loteria.

**Tabela 1.** Principais *Trending Topics* entre 17/11/2022 e 19/11/2022

	17 de novembro		18 de novembro		19 de novembro	
1	greve caminhoneiros	mais de 500 mil	Koo	mais de 500 mil	copa do mundo 2022	mais de 10 milhões
2	greve dos caminhoneiros hoje	mais de 200 mil	Incêndio Projac	mais de 200 mil	abertura da copa	mais de 2 milhões
3	Jordânia X Espanha	mais de 100 mil	Mandado de Injunção	mais de 200 mil	copa	mais de 200 mil

40 Ver: <https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/conheca-a-rede-social-koo-que-ganha-espaco-em-meio-as-criticas-ao-twitter/>.

41 Ver: <https://www.tudocelular.com/mercado/noticias/n198474/rede-social-koo-viraliza-brasileiros-crise-twitter.html>.

42 Ver: <https://www.terra.com.br/byte/koo-teve-mais-de-1-milhao-de-downloads-em-48-horas-no-brasil/fc96b02b7de8bed4f5e-4051790af01edugdnmc9.html>.

43 “Google Trends é uma ferramenta do Google que mostra os mais populares termos buscados em um passado recente. A ferramenta apresenta gráficos com a frequência em que um termo particular é procurado em várias regiões do mundo, e em vários idiomas.” Wikipedia (2023).

4	sapiosexual	mais de 100 mil	Horário de abertura da copa	mais de 100 mil	Benzema	mais de 200 mil
5	Portugal	mais de 100 mil	Bélgica	mais de 100 mil	Paysandu	mais de 200 mil

Fonte: Dados organizados pela autora a partir da ferramenta *Google Trends*

Entre buscas sobre a cena política, declarações de famosos e resultados de Mega Sena, os dados da Tabela 1 ampliados até o 20º assunto de busca demonstram em resumo que os temas mudam numa velocidade espantosa. Se no dia 17 de novembro nada sobre o Koo era discutido, no dia 18 ele já era o mais falado. Se buscamos especificamente pelo termo, o gráfico<sup>44</sup> que a ferramenta trends apresenta é justamente de um aumento ascendente e vertiginosa queda.

Essas conexões e reflexões reverberam em muitas escalas e constituem na verdade micro temporalidades num sistema virtual e digital. Para compreender, é preciso considerar que os processos técnicos que estruturam o computador estão numa escala diferente dos processos cognitivos humanos advindos do uso da tecnologia e em outro nível ainda mais alargado dos discursos sociais decorrentes dele. “Pode-se dizer, então, que o tempo é objeto de uma plasticidade específica” (SILVEIRA, 2018, p. 305).

Retomando diversos estudos, Silveira (2018) conceitua uma noção de tempo em que há uma explosão de presente em uma profusão de processos temporais diferenciados. Na esteira dessas reflexões, o conceito “efêmero duradouro”, formulado por Wendy Chun, é importante para entender a sobrevivência da informação digital. Os registros de computador não são guardados tal como criados, mas recriados toda vez que são reabertos. Por essa razão, não se pode considerar que os arquivos têm uma durabilidade pelo suporte, mas sim pela reescrita constante.

Chun (2008) reflete ainda que a velocidade com que as novas tecnologias são assimiladas é proporcional à velocidade em que são esquecidas. O CD-Rom já foi uma mídia de armazenamento e compartilhamento, mas em pouco tempo perdeu espaço, de tal forma que os aparelhos hoje nem tem ferramentas para esse tipo de suporte. O mesmo acontece com os inúmeros acontecimentos, fotos e registros que são cotidianamente espalhados pelas redes sociais digitais.

<sup>44</sup> Pode ser acessado aqui: <https://trends.google.com.br/trends/explore?q=koo&geo=BR>.

Figura 1. Tuíte de Koo Brasil em 18 de novembro de 2022



Fonte: Twitter

As publicações de usuários brasileiros naquele 18 de novembro de 2022 demonstram bem essas discussões. Diante da entrada maciça de brasileiros e a quantidade de downloads, o Koo App escreveu o tuíte acima (fig.1) que foi curtido mais de 164 mil vezes, considerando que o Twitter tem 19 milhões<sup>45</sup> de usuários brasileiros, praticamente 1% dos usuários interagiram com essa postagem.

Mais de 12 mil retuitaram-na, sem contar as outras diversas interações que com o passar dos dias não são mais acessíveis. Essas interações criadas e as diversas imagens geradas a partir dela são fontes históricas bastante específicas, tratam de um instante, pequeno espaço de horas.

Os meios digitais são degenerativos, esquecidos, apagáveis. Essa degeneração torna possível e impossível imitar a mídia analógica. É talvez um dispositivo de criação de história, mas apenas através de seu funcionamento não-histórico (ou sem memória), através das maneiras pelas quais ele constantemente transmite e regenera textos e imagens<sup>46</sup> (CHUN, 2008, p. 160).

Para Silveira (2018), a argumentação de Chun voltada a arquivos disponíveis em bancos de fontes e arquivos na internet pode ser extrapolada para todo o conjunto de mídias digitais, pois não estão baseadas na lógica de uma obsolescência ou de um descarte da informação, mas, ao contrário, na possibilidade de uma recuperação de uma informação que já poderia ser considerada “morta”.

“As mídias digitais não se tornam passado; como elas podem, a princípio,

<sup>45</sup> Ver: <https://valorinveste.globo.com/mercados/internacional-e-commodities/noticia/2022/04/25/brasil-tem-a-quarta-maior-base-de-usuarios-do-twitter-no-mundo.ghtml>.

<sup>46</sup> Tradução nossa: “Digital media is not always there. We suffer daily frustrations with digital sources that just disappear. Digital media is degenerative, forgetful, eraseable. This degeneration makes it both possible and impossible for it to imitate analog media. It is perhaps a history-making device, but only through its ahistorical (or memoryless) functioning, through the ways in which it constantly transmits and regenerates text and images”.

sempre ser recuperadas, elas não são perdidas ou esquecidas, restando em permanente latência.” (SILVEIRA, 2018, p. 307) Da mesma forma, cada vez que são abertas, elas se apresentam como novas, pois podem não apresentar um contexto específico e ao mesmo tempo são sempre repensadas e recriadas.

Os retuítes à publicação do dia 18 de novembro do @KooForBrasil são uma leve mensagem de como há sempre um repensar e uma recriação, ao mesmo tempo um alerta ao historiador sobre a máxima de contextualização da fonte. Misturando o tempo, os temas e as imagens, o tuíte da figura 2 pode ser compreendido dentro de um instante específico: a “debandada” de usuários brasileiros para o Koo App e a emergência da Copa do Mundo de futebol no Qatar. As referências a esses eventos só podem ser entendidos,

Figura 2. Retuíte à postagem de @KooForBrasil em 18/11/2022



**Fonte:** Twitter

caso haja conhecimento sobre os símbolos do aplicativo, o mascote da seleção brasileira e o animador de torcida que atua com uma fantasia específica na Copa. Desse modo, a imagem serve apenas para um instante, mas permanecerá na web indefinidamente.

O mesmo pode ser dito, talvez, precipitadamente, sobre a saída definitiva de usuários do Twitter para o Koo App. Nem duas semanas depois a maioria dos usuários, contudo, não havia abandonado a rede de Elon Musk, e mais, usam-na para denunciar o abandono da rede india.

Analizar esses poucos tuítes (figuras 2 e 3) enquanto fontes históricas

é compreendê-los dentro de uma curtíssima temporalidade em que eles estão inseridos. Além das marcas da linguagem da web daquele instante, há referências a eventos maiores que figuram dentre as fontes históricas menos voláteis e abundantes: dia 02 de dezembro de 2022, a seleção brasileira de futebol jogava contra a seleção de Camarões, evento que os brasileiros usam para o famoso “churrasco”. A seleção que jogava com os reservas perdeu, entende-se aí as referências dos dois últimos tuítes reproduzidos na figura 3.

A efemeridade da discussão Twitter versus Koo é evidente para qualquer leitor. No primeiro tuíte, apresentado na Figura 3, fica incontestável que foi algo momentâneo, mas que atingiu muitos usuários,

**Figura 3.** Diversos tuítes sobre o abandono da rede Koo App

The figure displays three tweets from the Twitter interface:

- Petter** (@Petter\_Cardoso) - 1 de dez: "O #koo foi um surto coletivo que deu na galera né ?" (The #koo was a collective surge that hit the crowd, right?)  
Fizeram os indianos trabalharem que nem uns arrombados pra deixar o Koo Isto é agora o app tá largado às moscas.  
Agora o surto da vez é o tal do #lensa." (They made the Indians work like burglars to leave the Koo. Now it's just abandoned like flies.)
- Alexandre Bahia** (@alexprocesso) - 2 de dez: "O #KOO é fofo e foi divertido mas vai ser (ou já foi) esquecido no churrasco..." (The #KOO is cute and fun but will be forgotten (or already forgotten) at the barbecue...)
- Rangel** (@rangelteve) - 3 de dez: "Desinstalei o #Koo do meu celular. Vou fazer como muitos acho que vão fazer também, deixar a rede social Indiana na reserva kkkk" (I uninstalled the #Koo from my phone. I'll do what many people think: leave the Indian social network in the dust kkkk)

**Fonte:** Twitter

modificou as prioridades da empresa Indiana, provavelmente mobilizou soma considerável de dinheiro, poucos dias depois, os usuários já tinham outra nova paixão: o aplicativo de Inteligência Artificial Lensa<sup>47</sup>. E as imagens, discussões, debates, perfis e memes<sup>48</sup>? Esses elementos, apesar de

47 Aplicativo de edição de fotos, criado em 2016. Ao criar nova funcionalidade se tornou viral nas redes sociais digitais no Brasil. <https://valorinveste.globo.com/mercados/internacional-e-commodities/noticia/2022/04/25/brasil-tem-a-quarta-maior-base-de-usuarios-do-twitter-no-mundo.ghtml>.

48 A expressão meme de Internet é usada para descrever um conceito de imagem, vídeos, GIFs e/ou relacionados ao humor, que se espalha via Internet. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme\\_\(Internet\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme_(Internet)).

ainda existirem na web, serem acessíveis e possivelmente recriados, tem uma validade enquanto mobilizador muito pequena. Trata-se de uma fonte que cristaliza apenas uma pequena fração de tempo, compartimento em “nano” espaços temporais.

### **A efemeridade das fontes digitais como uma meia-vida**

O prefixo nano que no idioma grego significa anão é mais conhecido talvez junto à palavra tecnologia. Acabou por designar tudo aquilo que é particularmente pequeno, minúsculo, reduzido. Quando então consideramos que as fontes usadas aqui e a própria discussão entre o uso de dois aplicativos de redes sociais digitais somente podem ser consideradas como ativas em um espaço de “nano tempos”, trata-se de considerar numa escala quase geológica do tempo de que são fontes apenas válidas em nanosegundos.

No entanto, é preciso ressaltar que essas fontes estão vivas por tempos quase indefinidos, estarão sempre lá na internet até que alguém as apague ou que a vontade de uma grande corporação tecnológica deixe de existir – seja comprada por um bilionário? – Trata-se então de considerar que essa fonte tem uma vida útil limitadíssima, no entanto, permanecerá viva indefinitivamente.

Já que foi tomada por empréstimo o conceito “nano” da Física, seria somente mais um pouco ousado pensar a noção de meia-vida radioativa também como adequada às fontes digitais retiradas de redes sociais digitais. Em apostila escolar sobre a radioatividade, a Comissão Nacional de Energia Nuclear explica que cada elemento radioativo se desintegra ou decai a uma velocidade que é específica. Para acompanhar a duração de um elemento radioativo, usa-se como cálculo o tempo em que a atividade radioativa é reduzida pela metade.

Meia-vida, portanto, é o tempo necessário para a atividade de um elemento radioativo ser reduzida à metade da atividade inicial. Isso significa que, para cada meia-vida que passa, a atividade vai sendo reduzida à metade da anterior, até atingir um valor insignificante, que não permite mais distinguir suas radiações das do meio ambiente (CARDOSO, s/d, p.18).

A meia-vida se refere ao tempo em que a atividade radioativa decai ou degenera, é um tempo que pode ser de bilhões de anos ou de segundos, no entanto o núcleo do átomo não se desfaz, mantém-se permanente. Tal qual as fontes históricas digitais construídas nas redes sociais que tem alto poder

de impacto, mobilização e debate em espaço diminuto de tempo, apesar de permanecerem ali, tem seu tempo de atividade nitidamente reduzido. A abundância das interações e debates, contudo, apresentam vários lados de um prisma daquele momento específico naquela sociedade. São fontes valiosíssimas, com enorme potencial de uso, mas com “meia-vida” bem baixo.

Em 2008, o professor Antônio Sá (2008) já advertia sobre a importância da Internet como espaço de construção de novas fontes históricas e alertava para uma desvalorização dessa possibilidade dentro do campo historiográfico. Anos depois, em 2011, Fábio Almeida (2011) considerava que as fontes digitais não eram utilizadas na totalidade do seu potencial por uma tendência ao tradicionalismo dos historiadores brasileiros, além de grandes desafios metodológicos. Soma-se a isso a precariedade de recursos, mesmo diante do crescimento considerável de laboratórios de humanidades digitais<sup>49</sup> que capitaneiam diversas iniciativas de arquivamento digital.

Ao propor uma tipologia e subdivisões das fontes digitais, Almeida (2011) denomina como “digitais exclusivos” aquelas que nasceram digitais e necessitam da Internet como suporte para serem acessadas. Assim, a internet propicia uma existência virtual para essa documentação, cuja permanência na web pode ser efêmera, haja vista as diversas ferramentas para exibição de conteúdo apenas por 24 horas. Dessa forma, o historiador está diante de um trabalho de salvamento e “torna-se responsável pela análise e também pela preservação da informação. Não fosse a sua intervenção, o documento poderia ser perdido em caráter definitivo” (ALMEIDA, 2011, p. 16).

A perda tanto de um espaço de discussão quanto de memórias foi uma das propulsoras da formulação de diversas interações no Twitter sobre seu próprio fim, bem como do uso do aplicativo Koo que, como já posto, gerou rapidamente imensa energia econômica, social e cultural. A meia-vida da discussão, do entendimento dessas fontes, é baixíssimo, porém permanece em dormência simplesmente por existirem.

---

<sup>49</sup> Nos últimos anos, o Brasil testemunhou um boom de laboratórios ou iniciativas do gênero, sediados em instituições como a Universidade Federal do Ceará, Universidade Mackenzie, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Santa Catarina, Fundação Casa de Rui Barbosa, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Avançados/USP, Universidade Federal da Bahia e o Centro de Humanidades Digitais IFCH-UNICAMP. Para saber mais: <https://hhmagazine.com.br/reflexoes-sobre-humanidades-digitais-historia-digital-e-historia-publica/>.

Figura 4. Tuíte sobre o fim do Twitter



Figura 4. Tuíte sobre o fim do Twitter

O potencial das redes sociais como fontes históricas já foi apontado por Bruno Leal (2014) quando ressaltava o caráter inovador desses sites especialmente para analisar eventos da história política recente.

Espaço também privilegiado para a divulgação de história tanto a nível pessoal, considerando aqui os historiadores que usam seus perfis para divulgar eventos e trabalhos acadêmicos quanto os perfis institucionais de universidades, laboratórios, programas de pós-graduação, que utilizam de forma semelhante, embora acrescentem também informes gerais à comunidade acadêmica.

Não é exagero afirmar que se formou uma ágora virtual em que a sociedade civil poderia compartilhar sua indignação e expressar seus desejos. Potencializados pelo engajamento dos algoritmos, que fomentou a formação de bolhas sociais, os atores conseguem encontrar e se conectar com outros de mesmo interesse, formando grupos virtuais e potencialmente reais. É relevante pensar ainda que o baixo custo de comunicação na internet beneficiou tanto redes de jornalistas independentes quanto coletivos de ativistas e grupos políticos de extrema direita.

Entretanto, entender esses perfis e os objetos digitais que eles permeiam como fontes históricas exige dimensionar a própria dinâmica das redes sociais digitais não apenas como plataformas de divulgação e publicidade – embora também! –, mas essencialmente como espaços de interação. Em uma estrutura informacional, em que emergem possibilidade de estabelecer diferentes relações entre o conteúdo emitido de relevância social e a audiência (LIMA, 2011).

São grandes os desafios encarados com a escolha das redes sociais

enquanto fontes históricas: a efemeridade, a abundância, o possível desaparecimento, a curadoria digital, problema do armazenamento entre outros. Por outro lado, são “também uma metáfora, um contexto, um pretexto” (CARVALHO, 2014, p. 184), enfim, espaços políticos que constroem sentido sobre e para a história.

Carvalho resume a questão na seguinte frase: O desafio está posto: conhecer as redes é saber interpretar os modos de interação, que podem variar de acordo com a rede, e estar preparado para a mudança do padrão de relacionamento com as pessoas e entre elas (CARVALHO, 2011).

A História é também construída dentro das redes sociais digitais como uma teia cujos nós de interação ligam narrativas e argumentos. A ideia da rede implica a noção de que há aqueles agentes, coletivos ou individuais, que pela própria dinâmica da web adquirem centralidade, seriam eles os nós (BARROS, 2022). Assim, o primeiro ponto a ser considerado é que as mensagens singulares só podem ser compreendidas numa dinâmica de interação, pois os discursos nas redes sociais digitais são atravessados por relações de diálogo.

“Sendo assim, as publicações e postagens nas redes sociais deveriam ser tomadas como parte de um corpus documental e inseridas em uma série a fim de serem interpretadas” (ANDRADE, 2022, p. 222). Num cenário de abundância, há uma enorme possibilidade de interconexão entre os diversos conteúdos guardados na web, todos eles vão exigir do historiador o desenvolvimento de metodologias que considere especialmente a contextualização dessas fontes.

Barros (2022), além de realçar as imensas possibilidades para o estudo das fontes digitais nas redes sociais, adverte que elas requerem o básico e o refinamento do trabalho do historiador: criticidade.

Abordar com capacidade crítica os discursos (e as informações que por estes são disponibilizadas, e como são disponibilizadas) é a base da metodologia de análise de fontes da qual precisam se valer os historiadores, e que tem sido a sua grande conquista metodológica ao longo dos séculos. (...) A criticidade é o produto mais refinado da História enquanto campo de saber (BARROS, 2022, p. 92-93).

A crítica das fontes considerando além dos critérios de veracidade, mas as condições e intentos da sua produção são ao mesmo tempo operações básicas no trabalho historiográfico e desafiantes diante de uma novíssima fonte histórica. Há mais possibilidade de discurso, de conexões e de falseamentos. É fundamental colocar essas fontes dentro de um contexto específico tanto em relação à interação e redes dos atores quanto num contexto histórico, criando grandes corpus temáticos de pesquisa.

## **Considerações finais: segue o fio**

Comentários, imagens, textos, conversas, falas, vídeos e uma extensa profusão de novíssimas possíveis fontes históricas entrelaçam e constroem um tempo e novas confrontações sobre o mundo contemporâneo. A partir de um brevíssimo acontecimento das redes sociais, duas dimensões acerca das fontes históricas foram evidenciadas: a efemeridade e especificidade.

A efemeridade também inerente à Internet aumenta a relevância sobre essa novíssima categoria de fontes. Uma vez que muitos sites são retirados do ar sem qualquer aviso seu conteúdo pode ser perdido para sempre. Diante da ameaça de que aquele espaço-tempo possa acabar, os usuários buscam diversas alternativas que tem também um poder de mobilização bastante efêmero.

Os usuários que espalham comentários, imagens, vídeos de seus cotidianos também deixam suas memórias. Pedacinhos de (com)vivências que ficam de alguma forma arquivadas nas redes sociais. Assim, o termo “meia-vida”, emprestado da área da Física, pode ser importante para pensar o brevíssimo – nano – tempo que perfaz as informações daquela fonte.

Portanto, defendemos a necessidade da elaboração crítica pelos historiadores para o uso dessas fontes. Encontra-se aqui a possibilidade de expandir a pesquisa acadêmica para além das fontes que há muito baseiam o trabalho dos historiadores de forma que as pesquisas historiográficas possam contribuir para a difusão da criticidade inerente ao trabalho do historiador também nas redes sociais.

## **Referências**

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. Aedos, Porto Alegre, v. 3, n. 8, 2011, p. 9-30.

ANDRADE, Débora El-Jaick. Redes sociais digitais: um horizonte de pesquisas para a História do Tempo Presente. In. BARROS, José D'Assunção (org). História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo. Petrópolis, RJ: Vozes. 2022. p. 179-227.

Barriga, Antónia Do Carmo. O debate político nas contra-esferas públicas: como se discute em 140 carateres. Media & Jornalismo, [Vol. Especial], p. 111-126, 2015.

BARROS, José D'Assunção. Revolução digital, sociedade digital e História. In: BARROS, José D'Assunção (org.). História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022, p. 11-100.

BEIGUELMAN, Giselle. Reinventar a memória é preciso. In: VERAS, Leno (org). Abre-te código: transformação digital e patrimônio cultural. São Paulo: Goethe-Institut. 2020, p.23-50.

CARDOSO, Eliezer de Moura. Apostila educativa: a Energia Nuclear. Comissão de Energia Nuclear. s/d. 54p. Disponível em: <https://www.gov.br/cnen/pt-br/material-divulgacao-videos-imagens-publicacoes/publicacoes-1/apostilaeducativaaplicacoesinfantojuvenil.pdf> Acesso em 10/12/2022.

CARVALHO, Bruno Pastor Leal. Faça aqui o seu login: os historiadores, os computadores e as redes sociais on line. Revista História Hoje, v. 3, n.5, p. 165-188, 2014.

CARVALHO, Nivia. Relacionamento com o leitor. In.: BRAMBILLA, Ana (org). Para entender as mídias sociais, 2011, p.101-106.

CASTELLS, Manuel. La galáxia internet. Madrid/Espanha: Editora Areté, 2001.

CEZARINHO, Felipe Arnaldo. História e fontes da internet: uma reflexão metodológica. Temporalidades – Revista de História, Edição 26, v. 10, n. 1 (jan./abri. 2018), p. 320- 338 (LIMA, 2011).

CHUN, Wendy Hui Kyong. "The Enduring Ephemeral, or the Future Is A Memory", in Critical Inquiry, 35, Autumn, 2008, p. 148-171.

FREITAS, Renata; FALANDES, Carolina Gois; AYALA, Lilian Crepaldi de Oliveira. O Twitter como Espaço de Discussão Política: Um Retrato do Segundo Turno das Eleições Presidenciais de 2018 no Brasil. Brazilian Journal of Technology, Communication, and Cognitive Science Volume nº 7, Numero 1 - jun 2019, p.1-16.

LINS, Beatriz. "A internet é o celular": uma antropóloga entre smartphones, câmeras frontais e redes sociais. Internet & sociedade, v. 1, n. 2/dezembro de 2020, p.150-177.

QUEIROZ, L. R. Iphone, Android, e a consolidação da cultura do smartphone: o papel do Iphone e do Sistema Operacional Android como catalisadores da consolidação no mercado de smartphones em escala global. *R. Tecnol. Soc.* v. 14, n. 30, p. 47-70, jan./abr. 2018.

RECUERDO, Raquel. A Nova Revolução: as Redes são as Mensagens. In.: BRAMBILLA, Ana (org). *Para entender as mídias sociais*. 2011, p.14-17.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SÁ, A. F. A. Admirável campo novo: o profissional de história e a Internet. In: ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA, 2008, Aracaju. Anais... Aracaju: Faculdade São Luís de França, 2008.

SILVEIRA, Pedro Telles. História, técnica e novas mídias: reflexões sobre a história na era digital. 375f. Tese (Doutorado em História) Programa de Pós-graduação em História – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

VERMELHO, Sônia Cristina; VELHO, Ana Paula Machado; BERTONCELLO, Valdecir. Sobre o conceito de redes sociais e seus pesquisadores. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 863-881, 2015.

WATSON, James; HILL, Anna. *Dictionary of Media and Communication Studies*. 8th edition. Londres/Reino Unido: Bloomsbury Publishing. 2012.

ZAGO, Gabriela da Silva; BATISTA, Jandré Correia. Ativismo e agendamento nos Trending Topics do Twitter: o caso Wikileaks. *Contemporânea | comunicação e cultura*, v. 9, n. 2, p. 246-259, 2011.

## **Quadrinhos na História: leitura, público e memória**

Ivan Lima Gomes<sup>50</sup>

### **- Quadrinhos e História: uma trajetória de longa duração**

A discussão sobre histórias em quadrinhos (HQ) pode se articular à reflexão sob inúmeras formas. Das adaptações de episódios do passado às temporalidades nas HQs e a sua análise estética, os quadrinhos se relacionam à história de uma forma complexa e bastante específica. Logo, é natural também que a historiografia já tenha se dedicado a analisá-la em sua historicidade.

Não pretendo aqui estabelecer um amplo balanço historiográfico. É preciso indicar, porém, que as HQs se estabelecem como um objeto de investigação histórica na historiografia francesa a partir da historiografia dos Annales e, mais especificamente, da sua terceira geração, quando se ampliam os novos temas, objetos e abordagens para os estudos históricos. Aqui, os trabalhos de Pascal Ory se destacam. Em particular, seu artigo na *Vingtième Siècle* sobre a “desamericanização” dos quadrinhos na França e as condições que se criam, a partir de marcos legais e debates, para o estabelecimento da bandedessinées e da estética da ligne claire.

O artigo introduz a HQ no centro de uma problemática histórica mais ampla, relativa a processos de circulação e apropriação cultural, e que organiza as ações de uma série de grupos sociais, como políticos, educadores, artistas etc (ORY, 1984, p. 77-88).

Mais recentemente, em um curto artigo, o historiador Ivan Jablonka procurou refletir sobre os significados da expressão “quadrinhos históricos”. Sensível às demandas contemporâneas por passado e ao papel da História no debate público, Jablonka defende que o caráter histórico de uma HQ não se dá por seu conteúdo ou por um grau mais ou menos acurado de “representância” histórica.

Ao invés disso, Jablonka propõe refletir sobre a HQ enquanto uma forma capaz de mobilizar procedimentos, técnicas e reflexões caros à pesquisa histórica, como levantamento documental, pesquisa iconográfica e, do ponto de vista estético, discussões sobre temporalidades, memória e a passagem do tempo.

---

<sup>50</sup> Professor na Faculdade de História da UFG, onde também é professor permanente no Programa de Pós-Graduação em História e no ProfHistória-UFG. Bolsista Produtividade CNPq-2. E-mail: igomes2@ufg.br.

Sem cair em truismos como “historiadores precisam aprender com artistas”, defendem que a articulação entre quadrinistas e acadêmicos pode contribuir para uma reflexão histórica e apropriada aos dias atuais, na medida em que amplia seu alcance, rompe barreira epistemológicas, fornece subsídios aos quadrinhos de amplo alcance público e amplia os horizontes da prática acadêmica (JABLONKA, 2014).

Considero que ambos os autores indicam caminhos para o estudo histórico das HQs que, se tomados em conjunto, podem contribuir para uma agenda de estudos sobre elas: tomá-las como uma prática cultural que contribui para a reflexão histórica, valendo-se de procedimentos comuns à pesquisa histórica. Desta forma, também podemos discutir não só a circulação de saberes – acadêmico e massivo, high/low etc. –, mas também as dimensões do público na história. E na história em quadrinhos.

### **- Quadrinhos e as formas de ler histórias:**

Acompanhar a história dos séculos XIX e XX pelo olhar dos quadrinhos garante uma via de acesso privilegiada para conhecermos a história e a cultura contemporânea. Sem incorrer no desgastado debate sobre qual teria sido o primeiro quadrinho, é preciso destacar que as histórias em quadrinhos fazem parte de uma série mais amplas de transformações nas tecnologias de edição e impressão e nos modos de ver que avançam ao longo do século XIX.

Tais mudanças em curso contribuíram para a fornecer às histórias em quadrinhos de fins do século XIX um caráter bastante diversificado em termos de soluções gráficas e criativas para suas narrativas. Estamos aqui longe das restrições das tiras diárias de jornal e das delimitações sobre o que deveria ser um quadrinho. Neste momento, as tiras de jornal parecem não só representar a vida fervilhante das grandes metrópoles, mas também incorporar tal efervescência do ponto de vista gráfico. Um quadrinho que trouxe tais aspectos de forma recorrente e que sintetiza o conjunto de questões relativo a este primeiro momento dos quadrinhos foi *The Yellow Kid* (Figura 1) (MEYER, 2019).

Criada pelo ilustrador Richard Outcault, a série é um resultado direto do desenvolvimento e barateamento do maquinário gráfico e das impressões em cores, bem como do público consumidor de impressos em expansão.

O pijama amarelo do personagem título – que ganhou tal coloração a partir da ideia de testar a qualidade da impressora gráfica do jornal – chama tanto a atenção a ponto de se tornar o suporte das falas do próprio personagem. De origem irlandesa, as falas atribuídas ao menino eram grafadas de forma a buscar reproduzir o que seria o linguajar popular e o sotaque dos

imigrantes pobres que ocupavam a Nova York de fins do século XIX. E aqui também iniciava-se parte de uma história dos quadrinhos, pelo menos no que se refere às disputas por direitos autorais. Outcault não conseguiu retê-los e, a certa altura, *The Yellow Kid* foi publicada simultaneamente pelos dois principais jornais da cidade de Nova York. A disputa pelo personagem e seus públicos contribuiu para popularizar a expressão yellowjournalism, usada de forma crítica para classificar periódicos sensacionalistas e tidos como pouco sérios.

Tais fatores certamente ajudaram a fazer com que *The Yellow Kid* fosse reivindicada como “a primeira história em quadrinhos”. Conforme mencionado anteriormente, ela e outros quadrinhos não tinham, aqui, a preocupação de se definirem como tiras cômicas. O termo comics se estabeleceu por ser este o nome da seção que saíam nos jornais dos EUA. Interessa a nós, aqui, ressaltar como *The Yellow Kid* integra um conjunto mais amplo de quadrinhos que exploram a visualidade da página de jornal e os protocolos da leitura de imagens em sequência. Em comum, indicam leitores entusiasmados com as novas tecnologias da imagem que se faziam presente no jornal e que poderia deixar de lado eventuais carências quanto a hábitos de leitura em inglês – pensemos nas crianças ou nos imigrantes que marcam a vida dos Estados Unidos naquele período, por exemplo – para explorarem novas práticas de leitura por meio das imagens<sup>51</sup>.

**Figura 1.** Richard Outcault. *A Wild Political Fight in Hogan's Alley - Silver Against Gold*



**Fonte:** *New York World*, 2 ago. 1896. Disponível em: [https://cartoons.osu.edu/digital\\_albums/yellowkid/1896/1896.htm](https://cartoons.osu.edu/digital_albums/yellowkid/1896/1896.htm) [acesso em 02 abr. 2023].

51 Para um bom panorama, incluindo reproduções de quadrinhos e comentários de estudiosos sobre o contexto de publicação destas obras, cf. MARESCA, 2013.

Os exemplos são inúmeros. Fiquemos apenas com mais uma história em quadrinho, *The KatzenjammerKids*, publicada no suplemento dominical do jornal estadounidense *The New York Journal* em 1897 (Figura 2). O autor do quadrinhos é Richard Dirks, nascido na Alemanha e radicado desde os sete anos de idade nos Estados Unidos. Inspirada no livro infantil alemão, *Max und Moritz*, o êxito da tira de Dirks pode ser atestado pelos vários desenhos animados lançados desde o ano seguinte à sua estreia: entre 1916 e 1918, por exemplo, 37 animações chegaram a ser produzidas quando, devido à Primeira Guerra Mundial e as animosidades com a Alemanha, a série passou a ser chamada de *The Shenanigan Kids*.

**Figura 2.** Segunda aparição de *The Katzenjammer Kids*



**Fonte:** de Rudolph Dirks. *American Humorist*, suplemento dominical do *New York Journal*, de Randolph Hearst. 19 dez. 1897.

Dentre as contribuições das histórias em quadrinhos para a visualidade contemporânea, seguramente os balões de fala estão entre as principais. Não obstante ser possível encontrá-los em obras bastante recuados no tempo, é com os quadrinhos que elas se consolidam no repertório gráfico cotidiano, ao ponto de muitos considerarem que quadrinhos são a relação entre imagem e texto,

sintetizada, por sua vez, pelos balões de fala – o que está longe de ser verdade, aliás, vide a Figura 2. Seu impacto se dá, em grande medida, por ser associada a uma nova forma de narrar histórias e, por isso, por integrar uma nova tecnologia da imagem. Talvez isso explique porque a recepção do balão de fala foi motivo de tantas controvérsias e tensões fora dos Estados Unidos. Em muitos países da América Latina, onde predominava a tradição francesa das revistas ilustradas e suas publicações contendo imagens em série acompanhadas de legendas, não raro os balões foram suprimidos e substituídos por legendas. O balão parece ter sido um problema sério para O Tico-Tico por muito tempo. Em alguns casos, eles foram mantidos, mesmo estando vazios de textos. Com as legendas, Gato Félix torna-se um personagem verborrágico, sempre com algo a dizer a cada quadro.

Em outro periódico mexicano das primeiras décadas do século XX também foi possível encontrar intervenções em balões de fala. Tal como n'O Tico-Tico, elas ocorreram em graus variados, passando da supressão e da opção pela legenda à inserção de texto em espanhol a partir da tipografia adotada pelo próprio jornal – e, portanto, sem o grafismo espontâneo que marcava, então, as tiras cômicas oriundas dos EUA. No caso da tira mexicana "Enel garage" (Figura 4), originalmente produzida por Gene Ahern e publicada nos EUA como Otto Auto, a intervenção foi bastante clara:

**Figura 3.** *En el garage*



**Fonte:** *El Heraldo de México*, 21 de abril 1921, p. 11 (apud EFRAÍN GRANADO, 2013, p. 39).

Processo parecido pode ser encontrado na Europa. Em suas memórias de infância, Italo Calvino se recorda da leitura comics como Happy Hooligan, KatzenjammerKids, Felix theCat e outros. Até a publicação de Mickey Mouse na Itália, suprimiram-se os textos nos balões de fala. Em seu lugar, cada quadro vinha acompanhado de uma espécie de legenda, sob a forma de versos rimados – solenemente ignorados pelo autor italiano. A solução editorial de adotar legendas no lugar de balões de fala teria sido fundamental para expandir a imaginação de Calvino quando criança, estimulando-o a “pensar por imagens”:

Não largava aquelas revistinhas que minha mãe havia começado a comprar e a colecionar ainda antes de eu nascer e que mandava encadernar a cada ano. Passava horas percorrendo os quadrinhos de cada série de um número a outro, contando para mim mesmo mentalmente as histórias cujas cenas interpretava cada vez de maneira diferente, inventando variantes, fundindo episódios isolados em uma história mais ampla, descobrindo, isolando e coordenando as constantes de cada série, contaminando uma série com outra, imaginando novas séries em que personagens secundários se tornavam protagonistas (CALVINO, 1990, p. 109).

## **Os públicos dos quadrinhos e as leituras engajadas**

A passagem acima sugere que logo as tiras cômicas ultrapassaram as fronteiras da própria HQ, impactando escritores e pintores. Em “Portrait of a lady” [Retrato de uma dama], poema escrito por volta de 1909 por T.S. Eliot, o narrador lê histórias em quadrinhos, em meio ao desconforto causado por barulhos e distrações da modernidade que se impunham sobre ele.

Que quadrinhos o inspiraram? Possivelmente KrazyKat, e Muttand Jeff e as obras Rube Goldberg, sobre os quais conversava com um amigo em Harvard? Não sabemos. Mas tiras como Muttand Jeff também chamaram a atenção de James Joyce que, em Finnegans Wake (1939) compôs uma cena protagonizada por Mutt e Jute, em que os dois balbuciam palavras e sons de forma fragmentada, numa forma primária de linguagem (NAM, 2014, p. 75-91).

O impacto das HQs nas artes plásticas pode ser demonstrado a partir da experiência leitora do casal Pablo Picasso e Fernande Oliver, conforme descrita por Gertrude Stein em The Autobiographyof Alice Toklas [1933]. A já mencionada tira cômica “The KatzenjammerKids” catalisava sentimentos como

raiva, alegria e tristeza no jovem casal, que disputava quem seria o próximo a ler a HQ nos suplementos entregues a eles por Stein. O caráter anárquico e explosivo de KatzenjammerKids, cujo enredo centrava-se no humor físico envolvendo uma família descendente de alemães de baixa renda, parece representar o relacionamento turbulento de Picasso e Fernande Olivier:

Fernande perguntou a *miss Stein* se não tinha mais nenhum dos suplementos dominicais dos jornais americanos. Gertrude Stein respondeu que acabava de deixá-los com Pablo.

Fernande enfureceu-se feito leoa defendendo as crias. Eis aí uma brutalidade que eu jamais hei de perdoar, afirmou. Encontrei com ele na rua, estava com o suplemento das histórias em quadrinhos na mão, pedi que me desse para ajudar a me distrair e se recusou na maior grosseria. Foi um ato de crueldade que jamais perdoarei. Por favor, Gertrude, eu lhe peço, me dé os próximos números do suplemento cômico que você receber. Ora, disse Gertrude de Stein, pois não, com todo prazer.

Na saída comentou comigo que esperava que os dois tivessem se reconciliado antes que chegassem os próximos suplementos com as histórias dos Sobrinhos do Capitão [título da HQ em português] porque, se não desse para Pablo, ele ficaria todo chateado e, se desse, Fernande faria um escarcéu danado. Bem, creio que terei de dizer que não sei onde botei ou dar para meu irmão entregar a Pablo por engano (STEIN, 2006, p. 29-30).

Os dois exemplos literários indicam não só que a circulação cultural envolvendo arte moderna e cultura popular já se colocava de forma complexa e rica nas primeiras décadas do século XX. Eles também sugerem que a leitura de quadrinhos demanda um leitor ativo e que se engaja na decodificação dos seus códigos. Expressão de uma vida moderna, ela impacta o próprio fazer literário e possibilita não só representar sensações como raiva e amor, mas também interfere no processo criativo literário.

Podemos pensar o público dos quadrinhos em, pelo menos, outros dois níveis. O primeiro deles guarda relação com aqueles que o compõem – homens, mulheres, crianças, adultos etc. Aqui é possível dizer que, historicamente, o público de quadrinhos é amplo e multifacetado, apresentando um potencial para dialogar com as demandas sociais de grupos os mais distintos. Não por acaso os quadrinhos foram e são utilizados para fins bastante diversos, que variam de um anúncio publicitário a cartilhas de alfabetização, passando pelas preocupações estéticas que visam ampliar e testar seus limites estéticos. Eles são lidos por crianças e adultos e, historicamente, dadas as condições materiais das revistas em quadrinhos, foram um entretenimento barato e popular.

A este primeiro sentido de “público”, podendo agregar um segundo nível, relativo à configuração de espaços de debates em torno dos quadrinhos. Dos super heróis aos mangás, as comunidades de leitores se engajam ativamente na construção coletiva de sentido em torno dos quadrinhos, organizando-se em espaços como fóruns de discussão online, feiras culturais, festivais etc. Trata-se de um envolvimento muito ativo e complexo com o ato de ler, onde o leitor preenche os espaços entre cada quadro a todo momento valendo-se de referências coletivas, o que aponta para o engajamento intrínseco à leitura de quadrinhos.

Este engajamento, não por acaso, também se desdobra na produção dos artistas de quadrinhos. Eles próprios são, também, leitores de quadrinhos e, portanto, intérpretes engajados do seu tempo. Eles atuam como se fossem “cronistas gráficos” de uma época e, assim, contribuem para aprofundar o debate público em torno de um determinado tema. Nas décadas de 1950 e 1960, artistas se envolveram no debate público sobre a “substituição de importação” de quadrinhos, atuando em associações de desenhistas, articulando-se politicamente junto a deputados e produzindo quadrinhos que se colocavam como um contraponto crítico à produção de comics dos Estados Unidos que circulavam no país. Mais recentemente, é notável que, por exemplo, coletivos de artistas feministas tenham encontrado nos quadrinhos um caminho privilegiado para enfrentar o machismo que assola historicamente a sociedade brasileira. Um coletivo como o Mina de HQ contribui de forma original para a cultura de quadrinhos no Brasil ao se afirmar como uma plataforma de artistas mulheres e não-bináries.

## **Quadrinhos e a memória do mundo**

Em *Toute la Mémoire du Monde* (1956), do cineasta francês Alain Resnais, HQs do personagem Mandrake são dispostas próximas a obras raras e clássicos da literatura que compõem o acervo da Biblioteca Nacional da França. Num jogo de oposições que marca o pensamento do período, Resnais debate temas como as influências do modo de vida norte-americano na constituição da cultura francesa a partir do Plano Marshall, as relações entre cultura erudita e de massas e as experiências institucionais e pessoais de arquivamento do passado.

Nos EUA, Robert Rauschenberg produz uma série de obras entre 1953 e 1955 que integra páginas de HQs a anúncios publicitários, tiras de pano e rajadas de tinta, numa estética violenta que parece dialogar com os debates sobre os malefícios causados pela leitura de revistas em quadrinhos, que circularam de forma extensiva na sociedade estadounidense das décadas de 1940 e 1950.

**Figura 4.** Robert Rauschenberg. *Collection* [detalhe]



**Fonte:** 1954/1955. Óleo, papel, tecido, madeira e metal sobre tela. 203,2cm×243,- 8cm× 8,9 cm. Coleção permanente Museu de Arte Moderna de São Francisco.

Os dois exemplos acima sugerem que, para além de refletirem sobre os acontecimentos do nosso tempo, considero que os quadrinhos podem nos fornecer uma reflexão bastante original sobre a passagem do tempo, por meio da materialidade dos suportes de edição.

Por um lado, concordamos que não há como deixar de remeter aos trabalhos de um artista como Henfil quando estudamos a luta pela liberdade política durante os anos de ditadura militar. Ou, ainda, a produção da cartunista Laerte, que certamente será tomada como uma referência para pensarmos a crise política dos últimos anos, quando finalmente cair “a grande ficha”, tema de uma conhecida HQ de sua autoria, e nos dedicarmos a analisar a fundo as transformações políticas que se intensificaram a partir de 2013. Por outro, quais são as condições de preservação de tais obras? Onde estão os acervos? Como organizá-los?

Além disso, cabe à comunidade acadêmica reconhecer o valor cultural das histórias em quadrinhos para fornecer um acesso privilegiado à experiência histórica. É necessário, portanto, situarmos as HQs no interior de uma agenda de investigação. Considero que os estudos da História do Livro,

da Edição e da Leitura, articulados à História Intelectual, podem nos fornecer subsídios interessantes para reconhecer editores, roteiristas e desenhistas no interior de redes de sociabilidade intelectual que, por sua vez, integram-se às discussões políticas e culturais do seu tempo. Ao mesmo tempo, as HQs trazem a especificidade da representação visual. Eles proporcionam uma experiência sensorial original ao sugerirem de forma explícita a articulação entre leitura e visualidade, tão presente ao longo da história da leitura. Com os quadrinhos, tal articulação é evidenciada, na medida em que eles demandam uma complexa operação envolvendo o olhar, que deve se direcionar, a um só tempo, para a imagem de um quadro, para a imagem em relação a outro quadro e para os quadros dispostos numa sequência mais ampla. Toda essa interação, por sua vez, depende de um leitor muito ativo em decodificar tais procedimentos de leitura.

Longe de serem naturais, eles são aprendidos e difundidos culturalmente. O caso dos mangás e da ordem invertida – em relação ao padrão ocidental – talvez seja o mais óbvio hoje, mas obras de autores como Guido Crepax e Chris Ware são verdadeiros desafios ao olhar, que fica perdido, num primeiro momento, sobre onde e como ler as imagens. E é desta leitura das imagens, construída em um diálogo permanente com os leitores, é que se configura a história em quadrinhos enquanto uma história visual, possibilitando explorar de forma original a ideia de “práticas e representações” que orienta os estudos de História Cultural desde a famosa formulação de Roger Chartier.

Logo, cabe a nós – acadêmicos, críticos e leitores – reconhecermos o lugar dos quadrinhos como parte do patrimônio cultural brasileiro, criando condições institucionais - acervos, museus, editais de incentivo etc. - para salvaguardar sua memória. Afinal, de um ponto de vista mais pessoal, quantos de nós não fomos introduzidos ao universo letrado a partir dos quadrinhos? Considero ser importante que as instituições e agências de fomento à pesquisa reconheçam os quadrinhos como parte da história e da cultura brasileira. Eles não são apenas uma mera curiosidade anedótica ou uma leitura “simples” dos tempos de criança. Da criança ao adulto, as histórias em quadrinhos guardam parte significativa da memória brasileira e merecem um olhar mais cuidadoso por parte das autoridades públicas, envolvendo acadêmicos especialistas na área.

## Referências

CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DIRKS, Rudolph. "The Katzenjammer Kids". In: American Humorist, suplemento dominical do New York Journal. New York, 19 de dezembro de 1897.

EFRAÍN GRANADOS, Daniel. Charros, chinos y aboneros: estereotípos, nacionalismo y xenofobia en el humorismo gráfico de El Universal. 2013. 214f. Tese (Licenciatura em História) – Colegio de Historia, Universidad Autónoma de México, México D.F., 2013.

MEYER, Christina. Producing Mass Entertainment The Serial Life of the Yellow Kid. Columbus: OSU Press, 2019.

JABLONKA, Ivan. Histoire et bande dessinée. La viedesidées, 18 nov. 2014.

Disponível em: <https://laviedesidees.fr/Histoire-et-bande-dessinee.html> [acesso em 02 abr. 2023].

MARESCA, Peter. Society is Nix: gleeful anarchy at the dawn of the American comic strip, 1895-1915. Palo Alto: Sunday Press, 2013.

NAM, Kiheon. Joyce's comic relief: comics and popular magazines in Finnegans Wake. James Joyce Journal, v. 20, n. 2, 2014, p. 75-91.

ORY, Pascal. Mickey go home! La désaméricanisation de la bande dessinée (1945-1950). Vingtième Siècle, s/v, n. 4, 1984, p. 77-88.

OUTCAULT, Richard. "A Wild Political Fight in Hogan's Alley - Silver Against Gold". New York World, 2 ago. 1896. Disponível em: [https://cartoons.osu.edu/digital\\_albums/yellowkid/1896/1896.htm](https://cartoons.osu.edu/digital_albums/yellowkid/1896/1896.htm) [acesso em 02 abr. 2023].

RAUSCEHNBERG, Robert. Collection. 1954/1955. Óleo, papel, tecido, madeira e metal sobre tela. 203,2cmx243,8cmx 8,9 cm. Coleção permanente Museu de Arte Moderna de São Francisco. Reprodução disponível em: <https://www.sfmoma.org/artwork/72.26/> [acesso em 02 abr. 2023].

RESNAIS, Alain. Toute la memoire du monde. Direção de Alain Resnais. Roteiro de RémoForlani. França. Produzido por Pierre Braunberger/ Lesfilms de la Pléiade. Distribuição desconhecida. 1956. 21 min; p&b.

STEIN, Gertrude. A autobiografia de Alice B. Toklas. Porto Alegre: L&PM, 2006.

## Histórias em quadrinhos como linguagem para o ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental

Jorgeanny de Fátima R. Moreira<sup>52</sup>

O texto proposto foi produzido a partir da experiência como docente da disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins. A dificuldade dos discentes em compreender temas e conteúdos básicos da Geografia foi a motivação para a utilização de diferentes linguagens que possibilitessem a compreensão de conceitos e categorias geográficas.

Ao se deparar com tais circunstâncias alguns questionamentos surgiram: como apresentar os temas e conceitos de forma que, os estudantes de Pedagogia, os correlacionem com o próprio cotidiano? E mais, como eles, enquanto professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podem introduzir os conceitos próprios da Geografia? Quais linguagens podem ser utilizadas para facilitar a mediação no processo ensino-aprendizagem?

Para responder os questionamentos acima mencionados, alguns objetivos foram elaborados, e incluídos também no plano da disciplina de Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia, a saber: apresentar os temas e os conceitos geográficos de forma que os estudantes os correlacionem com o próprio cotidiano; identificar e desenvolver recursos didáticos que permitam a mediação dos temas e conteúdos geográficos com os estudantes da graduação, bem como adaptá-los para ensinar Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Utilizar diferentes metodologias e linguagens, para auxiliar na mediação pedagógica, exige cautela, pois com a ausência de uma leitura e estudo teórico e conceitual, os recursos pedagógicos podem não significar nada. Portanto, a disciplina inicia-se com os estudos dos conceitos, temas e conteúdos da Geografia, além de uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular e dos Livros Didáticos. O objetivo é que os estudantes possam refletir com criticidade sobre estes materiais e assim agir de forma autônoma frente a eles. Sendo assim, propõe-se

<sup>52</sup> Pós-doutoranda em Geografia pelo Departamento de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Professora Adjunta na Universidade Federal do Tocantins. E-mail: jorgeanny.moreira@uft.edu.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8503948463067223>. ORCID: 0000-0001-7622-2089.

diferentes linguagens que são inseridas em momento posterior à explanação do conteúdo com o propósito de reforçar, exemplificar, comparar e interpretar os fenômenos estudados.

Os instrumentos utilizados pelos estudantes do curso superior em Pedagogia precisam ser adaptados para o uso com os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que os pedagogos ocuparão os espaços escolares voltados para a educação infantil. Em um primeiro momento, as aulas são teóricas e dialogadas, baseadas em leituras, estudos dirigidos e discussões em grupos, pois “espera-se que a formação inicial do professor de Pedagogia esteja assentada numa concepção teórico-conceitual que possibilite pensar geograficamente os fatos e fenômenos sociais a partir de seu objeto de estudo e suas categorias de análise” (ROSA; CAMPOS, 2023, p. 7). Em um segundo momento, os estudantes precisam selecionar materiais didáticos que permitam auxiliá-los na mediação pedagógica. Deve-se considerar ainda que os professores precisam estar preparados para não reforçar a dicotomia entre Geografia Física e Humana, além de compreender como a sociedade se organiza e se constitui no espaço.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Geografia aparece como uma disciplina escolar que permite os estudos e compreensão da relação entre sociedade e produção do espaço. Todavia, deve ser objetivo do professor (a) aperfeiçoar o processo de aprendizagem ressaltando as características e elementos da realidade local, tendo em vista que os “processos psicológicos superiores, no contexto da teoria de Vygotsky, depende essencialmente das situações sociais específicas em que o sujeito participa” (BAQUERO, 1998, p. 26), valendo-se dos processos de mediação. Propõe-se, dessa forma, linguagens que permitam auxiliar a internalização dos conceitos geográficos.

A participação dos discentes, na leitura dos materiais selecionados, os aguçam a compreender os conteúdos geográficos, e a explicar os fenômenos sociais, naturais, culturais que produzem o espaço geográfico. A utilização de novas linguagens e ferramentas tornam as atividades mais lúdicas e o processo de aprendizagem mais eficaz. Em decorrência, o artigo se configura em resultados de uma pesquisa-ação baseada numa leitura da pedagogia histórico-crítica.

## **Alternativas didáticas-pedagógicas no Ensino de Geografia**

O curso de Pedagogia - onde as práticas de ensino descritas foram realizadas -, situa-se no Câmpus de Arraias da Universidade Federal do Tocantins. O município está localizado no Sudeste tocantinense, distante apenas 22 quilômetros de Campos Belos no Nordeste goiano, aproximadamente 429 quilômetros de Brasília e 400 quilômetros da capital do Tocantins, Palmas. A região apresenta características sociais e econômicas bastante vulneráveis. O Índice de Desenvolvimento Humano é de apenas 0,651, considerado baixo se comparado às capitais Brasília (0,824), Palmas (0,788) e Goiânia (0,799) (IBGE, 2010).

A universidade, neste município, surge com a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) no início do governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003. Neste ano, a Unitins (Universidade do Estado do Tocantins) é federalizada com apenas dois cursos superiores, Matemática e Pedagogia. O objetivo era atender os professores em exercício nas escolas de Ensino Básico do Sudeste tocantinense e Nordeste goiano. Com a expansão, outros cursos foram implantados: Curso Tecnológico em Turismo Patrimonial e Socioambiental, Educação do Campo e Direito; e as graduações de Educação à Distância (EaD) pela Universidade Aberta do Brasil (UAB): Biologia, Matemática e Administração Pública.

O curso de Pedagogia passou a atender profissionais da educação que lecionavam nos municípios da região, e também jovens egressos do Ensino Médio que desejavam cursar a graduação sem que fosse necessário emigrarem para os grandes centros (Brasília, Goiânia ou Palmas). Atualmente, o curso oferece 40 vagas com duas entradas, no primeiro e no segundo semestre, através do Sisu (Sistema de Seleção Unificada), e também com vestibular próprio contendo as vagas remanescentes.

Uma das disciplinas que compõe a grade curricular do curso de Pedagogia é Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia ofertada para os acadêmicos que já estão cursando o quarto período da graduação. Estes estudantes apresentam pouca familiaridade com as categorias e conceitos geográficos. Além de apresentar certa dificuldade demonstram desconhecimento em muitos temas e conteúdos que estão presentes nos Livros Didáticos dos Anos Iniciais.

A ementa da disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia é objetiva sobre os conteúdos que devem ser estudados pelos discentes: a produção do conhecimento sobre o espaço, a construção desse

conceito pela criança, o processo de produção e reprodução do espaço geográfico mediado pelo trabalho. Tais temas são estudados com base na relação entre sociedade e natureza sem negligenciar as múltiplas dimensões do espaço: social, política, cultural e também os aspectos físicos e ambientais.

Os conteúdos valorizam ainda, aqueles temas que apareciam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia como articuladores da interdisciplinaridade e contextualização de ensino formal e não-formal. A reestruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso faz uma adequação conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que propõe que:

o estudo da Geografia permite atribuir sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e lazer. É importante, na faixa etária associada a essa fase do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações. Assim, os alunos desenvolvem a percepção e o domínio do espaço (BNCC, 2018, p. 367).

Portanto, as categorias geográficas são estudadas de modo que os estudantes as compreendam em sua totalidade, na relação da sociedade e natureza para a transformação do espaço. Além dos temas e conteúdos geográficos, a interdisciplinaridade surge como indispensável no decorrer do semestre, uma vez que ao citar elementos ou aspectos da natureza, os alunos precisam articulá-los com outras áreas do conhecimento. Sendo assim, não apenas o uso de outras linguagens, apoiam a leitura geográfica, mas também os textos literários, os conteúdos e temas de disciplinas como História, Literatura, Filosofia e Sociologia. E não se descarta neste processo, o uso de filmes, músicas, charges e as Histórias em Quadrinhos (HQs).

No início do semestre letivo, ao serem questionados sobre o conteúdo que possuem maior dificuldade em compreender ou associar às outras disciplinas do curso, a maioria responde que se trata de clima, principalmente a relação e diferença entre clima e tempo, e os fenômenos que envolvem as estações do ano.

Com o intuito de tornar as aulas - sobre estes temas que parecem complexos - mais atrativas e a aprendizagem mais eficaz, algumas metodologias precisam ser utilizadas para a mediação pedagógica, e para tanto deve-se considerar a realidade local dos estudantes, ou seja, a aproximação do conhecimento científico ao cotidiano do alunado. Portanto, o que é estudado sempre tem como referência os municípios da região que abriga

o Câmpus (clima, vegetação, geomorfologia, natureza e meio ambiente), inclusive os textos literários regionais são fontes importantes para considerar a interdisciplinaridade neste processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Cavalcanti (2005, p. 19), na perspectiva da psicologia histórico-cultural, “importa reter a ideia de possibilidades específicas de desenvolvimento do pensamento pelas práticas escolares com a mediação cultural”. Partindo dessas ideias, a mediação orientada em sala de aula versa por determinados conteúdos culturais e científicos subsidiado por metodologias e instrumentos capazes de correlacionar os processos sociais, científicos e culturais nas práticas escolares, uma vez que os discentes irão aplicar estes conhecimentos nos espaços voltados para a educação infantil. Ademais,

para os professores de geografia é necessário problematizar a práxis social dos estudantes em termos de suas implicações espaciais, de suas características geográficas; o que permite a seleção de conteúdos e conceitos a serem ensinados. Daí a proposta de analisar a práxis social através da visualização das práticas espaciais e da consciência geográfica nela imbricada (COUTO, 2009, p. 2-3).

Tendo em vista, os discentes do curso de Pedagogia são motivados a refletirem sobre os aspectos socioespaciais das regiões Sudeste do Tocantins e Nordeste de Goiás (a origem destes estudantes) para realizarem a leitura do material que será utilizado como linguagem e aporte didático e pedagógico em sala de aula, e assim permitirem que seus futuros alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sejam capazes de compreender “o espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições” (CAVALCANTI, 2010, p. 20).

Guimarães (2007, p. 50) aponta que “o ensino de Geografia deve ser trabalhado pelo professor por meio da utilização de diferentes linguagens que favoreçam aos alunos produzir e expressar ideias, opiniões, sentimentos e conhecimentos sobre o mundo”. Com esta premissa, os graduandos podem escolher um dos conteúdos estudados durante o semestre e organizar a metodologia, os recursos e as linguagens para construir o conhecimento geográfico junto às crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, eles são incentivados a ler e produzir as Histórias em Quadrinhos (HQs) que lhes aprouverem.

Faz-se necessário que as metodologias e linguagens permitam que os alunos sejam os protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, e que a leitura geográfica seja realizada com criticidade. Ao propor as HQs como linguagem para ensinar Geografia deve-se considerar a articulação com os materiais didáticos adotados pelas escolas, ou seja, o Livro Didático. Este material articulado com outros

recursos didáticos-pedagógicos permite que o alunado articule o conhecimento científico com aquele adquirido no seu cotidiano e em suas práticas sociais e culturais. Para Aranha (1986) é preciso desenvolver a análise dos quadrinhos a partir da natureza da sua relação com a realidade social.

É importante salientar a importância do protagonismo de professores e alunos na utilização de qualquer material didático. O Livro Didático (LD) serve não apenas como fonte de pesquisa e de leitura, mas também como um complemento para o planejamento de aula dos professores (COPATTI, 2017). Callai (2016) também alerta os docentes acerca da importância do LD como material de pesquisa, já que para muitas famílias este é o único livro que possuem em casa.

Portanto, há de ser refletir sobre o papel dos professores na articulação entre LD e os demais recursos para o processo ensino-aprendizagem escolar, considerando a autonomia dos envolvidos na prática docente promovendo a construção de conhecimento de forma contextualizada e crítica. Com a mediação dos professores, os estudantes podem refletir sobre as informações obtidas no LD e associá-la, complementá-la ou expandi-la com o uso de outros recursos didáticos-pedagógicos.

Ao propor qualquer atividade, é importante que professores e alunos estejam construindo o conhecimento geográfico. Sendo assim, enquanto realizam a leitura dos textos em formato de HQs, tanto os alunos como os professores devem descrever, interpretar e analisar os conceitos e representações espaciais, de forma que viabilize a alfabetização cartográfica, a leitura da paisagem e dos conceitos ligados ao território.

Sendo assim, a leitura das Histórias em Quadrinhos foi realizada junto aos discentes da disciplina Fundamentos e Metodologia de Ensino de Geografia com o objetivo de despertar o interesse pelo Ensino de Geografia nos Anos Iniciais de forma lúdica, motivadora da criticidade e da autonomia na construção do conhecimento geográfico. A leitura é uma descoberta diária do mundo, conforme assinalam Vergueiro e Ramos (2009, p. 40) “[...] sempre é o caminho para outras mais numa espiral sem começo ou fim”. Ademais, as personagens dos HQs enquadrar-se na mesma faixa etária dos alunos, bem como o tema de acordo com o cotidiano e realidade local, permite que as crianças possam correlacionar os conhecimentos populares aos conhecimentos científicos materializados nesta linguagem. Tendo em vista, alguns critérios foram estabelecidos para a escolha das revistas em quadrinhos, de forma que houvesse consonância com o conteúdo geográfico a ser estudado.

## História em Quadrinhos e o Ensino de Geografia nos Anos Iniciais

É com base na experiência vivida e no encontro com o cotidiano dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que encontramos meios para a internalização dos conceitos geográficos. Isso implica refletir e buscar subsídio junto a geografia vivenciada pelos estudantes em seu próprio cotidiano, a partir de suas práticas sociais e culturais.

Nesse estágio escolar são apresentados às crianças temas e conteúdos geográficos como a alfabetização cartográfica, noções sobre clima, urbano e rural, campo e cidade, natureza e meio ambiente. Estes conteúdos aparecem nos LD de forma generalizada e muitas vezes não representam a realidade dos estudantes. As crianças já chegam às escolas com informações advindas do meio em que vivem, além daquelas adquiridas nos meios de comunicação. De acordo com a BNCC,

não basta que os conhecimentos científicos sejam apresentados aos alunos. É preciso oferecer oportunidades para que eles, de fato, envolvam-se em processos de aprendizagem nos quais possam vivenciar momentos de investigação que lhes possibilitem exercitar e ampliar sua curiosidade, aperfeiçoar sua capacidade de observação, de raciocínio lógico e de criação (2018, p. 331).

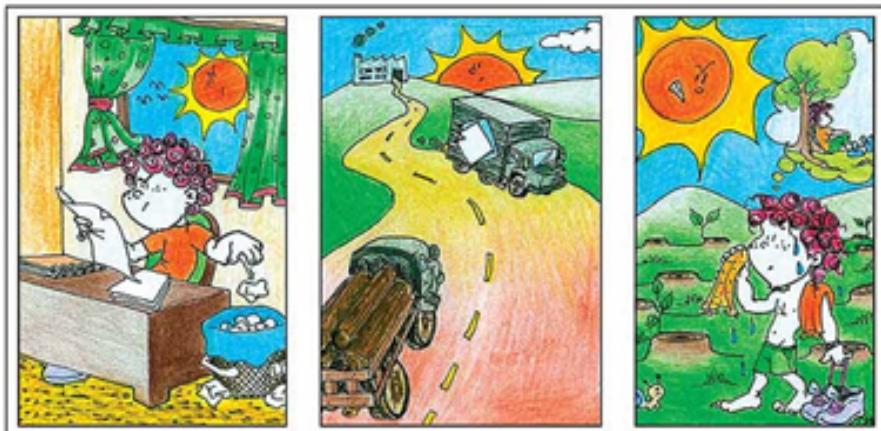
Conforme o documento supracitado, para dar conta destes desafios o componente de Geografia foi dividido em unidades temáticas ao longo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para a categoria espaço, comum em todas as unidades, propõe-se as atividades que endossem o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, o raciocínio geográfico considerando temas políticos, culturais e sociais. Outros temas concernentes a esta etapa do Ensino Fundamental são conexões e escalas e o mundo do trabalho, cuja relevância está em auxiliar os estudantes a compreender os processos, usos e funções dos espaços públicos. Na faixa etária das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a leitura geográfica se faz por meio de imagens como desenhos, fotos e demais representações (BNCC, 2018).

Os HQs escolhidos para ensinar clima e tempo, urbanização, paisagem e meio ambiente tinham como objetivo viabilizar a leitura, interpretação, análise e comparação, além de despertar a criatividade do alunado, pois a forma lúdica inscrita nas imagens e a ilusão de movimentos promove novas possibilidades de leituras. Ademais, as representações, as linguagens verbal e não-verbal pode ser uma alternativa ao caráter técnico, científico e cartesiano que muitas vezes causam aversão aos estudantes da Educação Básica. Conforme Deffune (2010, p. 16)

A leitura dos quadrinhos desencadeia um processo duplo – leitura de textos e leitura de imagens de forma pluralizada, em que o único caminho pré-estabelecido é o das palavras. E a própria leitura das imagens em si também é dupla, no sentido de que o leitor lê aquilo que vê na página (leitura denotativa) e aquilo que imagina ver (leitura conotativa). O olho limita-se ao que é explícito e analisa os elementos que compõem o visto. É nessa dimensão constatada que encontramos o sentido ao que foi lido.

É importante que as crianças percebam as transformações socioespaciais onde vivem por meio da execução das atividades em que elas sejam as protagonistas do processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, as HQs propostas como linguagens para ensinar Geografia precisam ser pensadas a partir dos conteúdos geográficos que estão sendo estudados, e ainda, é necessário que façam sentido para a realidade local dos estudantes. O estudo das HQs foi uma iniciativa dos próprios estudantes, do curso de Pedagogia, que selecionaram o material de acordo com os conteúdos geográficos já disponível nos planos de aula (Figuras 1 e 2).

**Figura 1.** Ensino de Meio Ambiente e Cidade

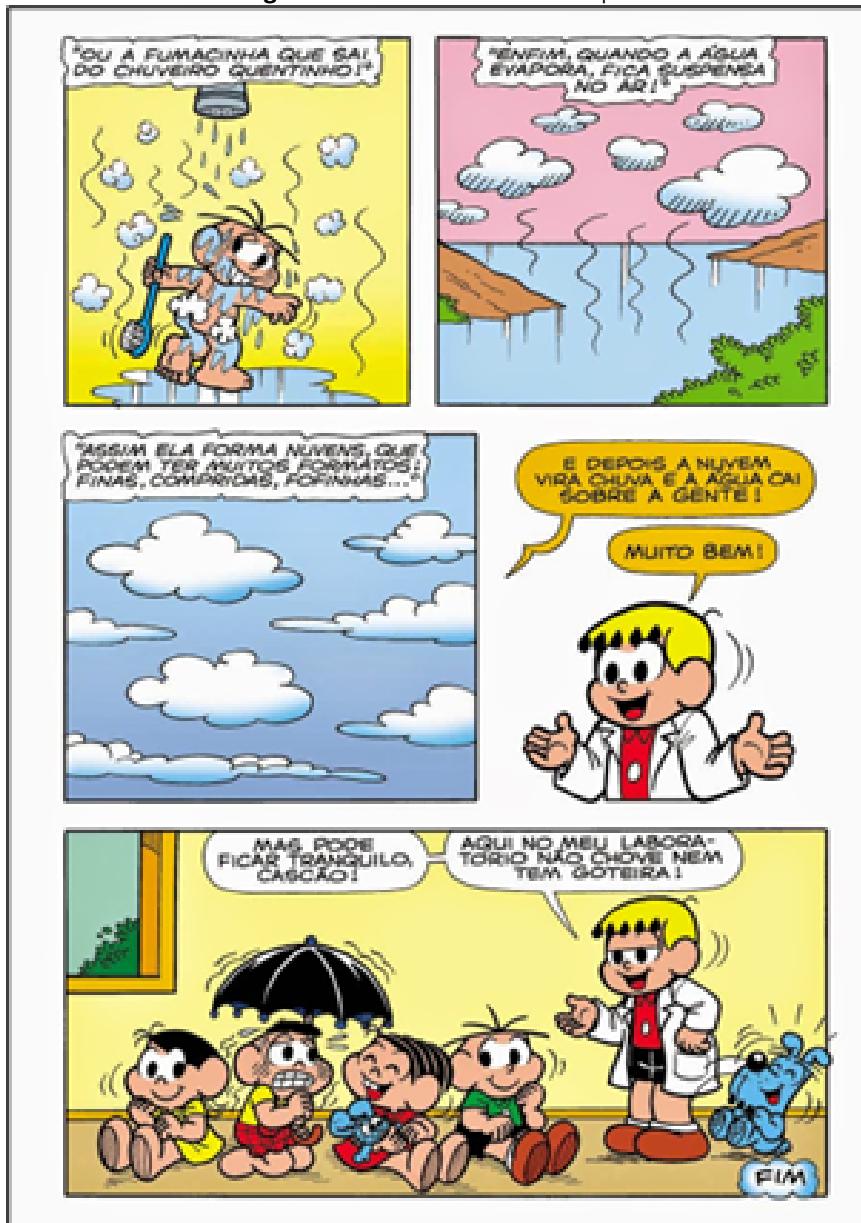


**Fonte:** Geoblogger: HQs, 2020.

O quadrinho da figura 1 permite que os estudantes vislumbrem a própria paisagem e lugar onde vivem. É por meio da observação desta paisagem que iniciamos a discussão sobre Meio Ambiente e Clima. A vegetação e o solo também são temas que podem ser adaptados para a leitura da representação supracitada, pois no percurso de casa às escolas (principalmente para as crianças

que vivem no campo) os estudantes deparam-se com problemas ambientais como desmatamento e queimadas do Bioma Cerrado.

**Figura 2.** Ensino de Clima e Tempo.



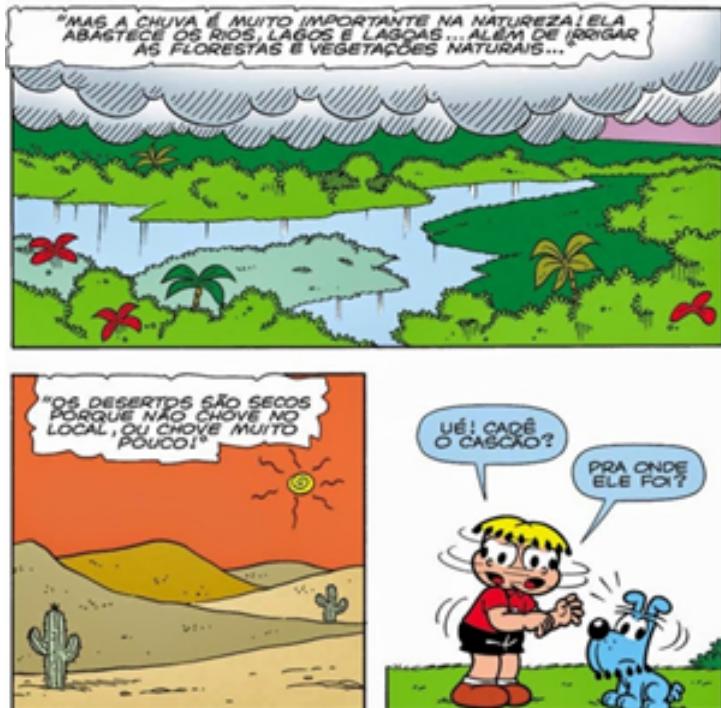
**Fonte:** profvladimir.blogspot.com, 2020.

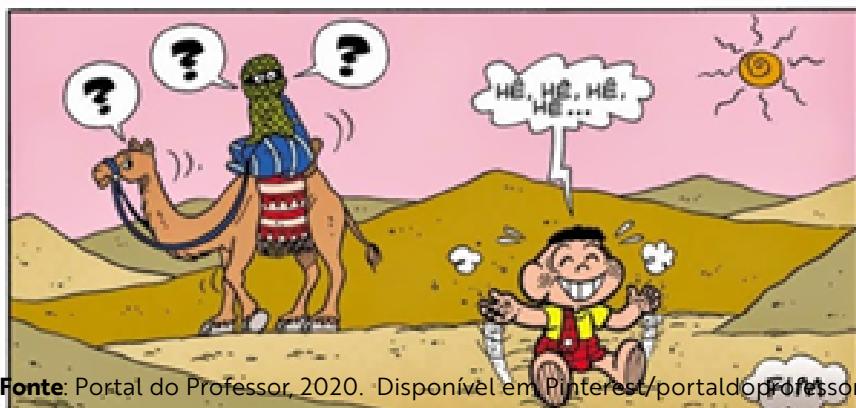
A segunda história permite que os discentes façam uma leitura da relação tempo, clima e meio ambiente. A partir dessa representação inicia-se a

discussão acerca da formação de nuvens, a chuva e os fenômenos que envolvem o clima e o tempo. De acordo com a BNCC, a unidade temática Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida traz temas que também são priorizados nesta etapa da educação escolar, como os processos físico-naturais do planeta Terra priorizando noções acerca da percepção dos recursos naturais.

Dessa forma, o objetivo é possibilitar que os estudantes reconheçam as diferentes formas de apropriação do espaço, bem como os impactos socioambientais que advém com a ocupação humana e como problemas oriundos da poluição e degradação ambiental promovem possíveis mudanças climáticas. Este tema desperta grande inquietação de alguns alunos, e que repercute dificuldade para a compreensão sobre os fenômenos como rotação e translação, estações do ano, solstícios e equinócios, tempo e clima. Outros temas são lembrados nas aulas, como a produção excessiva de lixo nas cidades, e a relação campo-cidade, uma vez que no espaço rural tem-se consumido cada vez mais produtos industrializados.

**Figura 3.** Chuva no Campo e na Cidade





A terceira história permite que os estudantes teçam comparações acerca de clima, tempo e vegetação, e compreender modos de vida e cotidianos de outros lugares. A leitura da paisagem também pode ser realizada por meio destas representações, bem como a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento como História e Ciências. Para Calazans (2004) as Histórias em Quadrinhos como recurso didático permite abordar conteúdos de qualquer área do conhecimento e em qualquer nível de aprendizagem, pois trata-se de um material acessado por alunos para entretenimento e lazer, portanto, não havendo tanta resistência de utilização.

Ademais, o uso das HQs como mediação pedagógica, permite despertar o raciocínio espacial, uma vez que as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial. É com base nos conhecimentos que os discentes constroem nas aulas de Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia que eles podem desenvolver atividades capazes de mediar a sua prática pedagógica com autonomia e criticidade.

Estes recursos pedagógicos são apenas demonstrações do que pode ser utilizado para auxiliar professores no processo ensino-aprendizagem de Geografia. Outras, como música, literatura, maquetes e vídeos também são de extrema importância no desenvolvimento das aulas.

### **Considerações finais**

A partir da experiência obtida no processo de construção da metodologia de ensino e na prática em sala de aula, comprehende-se que é preciso cautela na utilização dos recursos didáticos e de linguagens para o Ensino de Geografia,

pois caso o professor (a) não consiga fazer uma leitura adequada dos conceitos ligados às categorias e temas da geografia, bem como correlacioná-las com o local e o global, os objetivos não serão alcançados e os estudos não passarão de meras descrições empíricas somando-se às práticas mnemônicas.

Ao apresentar os conceitos e categorias geográficas como lugar e paisagem, as linguagens vão se aprofundando em conteúdos mais complexos como o clima, o solo, o relevo, as estações do ano, os pontos cardeais, a escala. Alguns temas ligados à astronomia surgem denotando a interdisciplinaridade com a disciplina de Ciências. Dessa forma, a leitura geográfica deixa de ser abstrata, e isso mostra que a reflexão e a interpretação dos fenômenos estudados aconteceram, e os objetivos foram alcançados.

As metodologias, recursos didáticos e linguagens propostas pelos discentes demonstram que os conceitos espaciais, na prática pedagógica dos professores, podem ser interessantes e dinâmicos para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, também aguçam o interesse dos estudantes do curso de Pedagogia, que a partir do desenvolvimento das atividades acionaram outros temas. Ao estudarem a morfologia da paisagem, os alunos despertaram-se para os impactos ambientais decorrentes da instalação de usinas e mineradoras na região, bem como interpretação e análise acerca do relevo da região como serras, chapadas e colinas.

Os discentes demonstraram que as metodologias e os recursos didáticos estimularam o interesse por temas até então considerados complexos e “decorativos”, além de atentarem-se para a interdisciplinaridade quando acessaram outras disciplinas como Ciências e Artes. Os recursos que dialogam com a ludicidade permitiram ainda o raciocínio lógico, a partir da resolução de situações problemas, e colaboraram com o trabalho colaborativo por meio das atividades em grupo.

## **Referências**

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. & MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: Introdução a Filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

BRASIL. CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CALAZANS, Flávio. História em quadrinhos na escola. São Paulo: Paulus, 2004.

CALLAI, Helena C. O livro didático permite e oportuniza a democratização do conhecimento? In: SPOSITO, Eliseu [et. al.]. A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: Seminário Nacional Currículo em Movimento, Perspectivas Atuais, 1. 2010. Belo Horizonte. 2010. In: Anais do [...]. Belo Horizonte, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. In: Caderno Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, mai./ago. 2005.

COPATTI, Carina. Livro Didático e Professor de Geografia: interações na prática de ensino. In TONINI, Ivaine Maria [et. al.]. O Livro Didático de Geografia e os Desafios da Docência para Aprendizagem. Porto Alegre: Sulina, 2017.

COUTO, Marcos Antônio C. Ensino de Geografia: abordagem histórica-crítica. In: Revista Tamoios. Ano V, nº 2, 2009. ISSN 1980-4490.

DEFFUNE, Gláucia. Relato de uma Experiência de História em Quadrinhos no Ensino de Geografia. In Boletim Geográfico de Maringá. v. 28, n. 1, p. 157-169, 2010.

GUIMARÃES, I. Ensino de Geografia, mídia e produção de sentidos. Terra Livre – Geografia e Ensino. Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28, p. 45-66, jan./jun., 2007.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro. Como usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto 2007.

ROSA, Claudia do Carmo; CAMPOS, Laís Rodrigues. Docência e o Ensino de Geografia nos Anos Iniciais. In: Signos Geográficos, Goiânia, v. 5, 2023, p. 1-16. Disponível em: Revista Signos Geográficos (ufg.br). Acesso em 29 de março de 2023.

## **Racismo e Mídias Sociais: como o Direito Digital protege os crescentes casos de racismo nas redes**

Raphaela Pires Teodoro<sup>53</sup>

O crescente e intenso uso das redes sociais é realidade no mundo globalizado, marcado pela ausência de fronteiras. A internet é instrumento chave para que tais fronteiras não sejam empecilho para transações, tanto econômicas, quanto de informações. Ocorre que o mundo cada vez mais digitalizado expõe fragilidades sociais que anteriormente ficavam restritas a regiões, ou à mercê do que a mídia televisiva compreendia importante veicular.

As redes sociais se tornaram fonte de entretenimento e de informação. No que diz respeito ao Brasil, os aplicativos demonstram uma inteligência coletiva, formada por uma rede de informações rasas, marcadas pelo individualismo e pelo ódio ao outro. Em outras palavras, as redes sociais são uma nova formadora de opinião pública, pois disseminam ideias como verdadeiras e fortalecem o discurso a cada vez que o replicam.

O presente trabalho visa analisar os discursos rasos e violentos contra pessoas negras, fortalecidos pela ideia de que a internet é uma “terra sem lei” e que o ódio é mera opinião protegida pelo princípio da liberdade de expressão. Esta análise ocorrerá a partir de dados sobre racismo digital nas redes sociais, bem como revisão bibliográfica relacionando a construção do corpo negro no Brasil aos conceitos de discurso de ódio e liberdade de expressão, Lei Geral de Proteção de Dados e Racismo Digital.

### **A construção do corpo negro no brasil – a origem do racismo à brasileira**

“Olhares brancos me fitam  
Há perigo na esquina  
E eu falo mais de três línguas...”  
(Um corpo no mundo - Luedji Luna)

### **A exploração e o genocídio dos indígenas brasileiros e o tráfico**

<sup>53</sup> Mestranda em Direito, Estado e Constituição no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília. Lattes - <http://lattes.cnpq.br/0741038851261769>; E-mail - teodorraphaela@gmail.com; Rede Social - <https://br.linkedin.com/in/raphaela-pires-teodoro-409627122>.

de africanos marcaram um conjunto de práticas que, em detrimento das populações indígena e africana, auxiliava no crescimento do povo português. O que estava em pauta era a ampliação dos mercados e a produção de matérias-primas em regiões diversas do mundo. (FONSECA, 2009, p. 31-32)

Os indígenas são os povos tradicionais, os habitantes originais da terra. Etnias inteiras foram dizimadas no processo de conquista e exploração do território. Os brancos europeus vieram para povoar a nova colônia, alguns para serem elite, outros para oferecerem serviços básicos de manutenção. Já os negros africanos foram trazidos forçados, após longas viagens em condições extremas nas quais muitos morriam ou preferiam suicidar-se, para serem escravizados (GILROY, 2002, p. 129).

Atlântico Negro, segundo Paul Gilroy (2002), é a diáspora africana que suprimiu a ancestralidade, cultura, religiosidade, ligação com a terra da população africana quando do período de escravização. Nesse sentido, há, durante a exploração da força de trabalho dos negros que habitavam o Brasil, uma espécie de desumanização. Não são homens e mulheres trazidos de África, mas sim objetos a serem vendidos nos portos, com o fim de trabalharem para os senhores de engenho sem nenhuma garantia ou troca prevista nos moldes da mercantilização. A escravização durou mais de 300 anos no Brasil, portanto, por mais de três séculos, à população negra era reservado espaço objetificado e desumanizado dentro do extrato social.

Com o fim da escravidão houve a substituição do trabalhador escravizado pelo trabalhador europeu, e com isso a notícia de que os trabalhadores europeus eram mais devotados ao trabalho, passando os negros a serem reconhecidamente preguiçosos (FONSECA, 2009, p. 58). A abolição, contudo, não foi declarada de pronto, houve um processo legal crescente quanto a liberdade das pessoas escravizadas:

O início se deu com a Lei Eusébio de Queirós – a Lei do Fim do Tráfico (1850) que visava acabar com o tráfico de negros escravizados da África para o Brasil. Essa lei veio em resposta ao “Ato de Supressão do Tráfico Escravo” da Inglaterra, o ato proibia o comércio de negros entre a África e a América, pondo fim ao grande fluxo comercial existente. A extinção não foi imediata, porém. Em conjunto a ela veio o investimento na mão de obra de trabalhadores europeus – os imigrantes – onde eram cedidos até mesmo pedaços de terra para que eles pudessem trabalhar; ao passo que a população negra continuou sem a possibilidade de ter o seu pedaço de chão. Essa política fazia parte do desejo de branqueamento do país através de uma sociedade esteticamente diferente, ao mesmo tempo em que cortava a possibilidade de a população negra pudesse

ser reconhecida como construtora do país, relegados à invisibilidade e ao silêncio (FONSECA, 2009, p. 57-59).

A Lei do Ventre Livre (1871) declarava livres os filhos de mulher escravizada que nascessem a partir da promulgação da lei. Muitas crianças foram tiradas das mães pelos escravistas e abandonadas nas igrejas. Assim como a Lei dos Sexagenários, se vinculam ao processo de abandono daqueles que não tinham capacidade produtiva no país, segundo os interesses liberais significava apenas despesas orçamentárias (FONSECA, 2009, p. 61-63).

A Lei dos Sexagenários (1885) garantia a liberdade aos negros escravizados com mais de 65 anos de idade. Efetivamente, ela não teve relevância já que poucos negros escravizados conseguiam atingir tal idade. Com ela milhares de idosos foram abandonados, sem manutenção digna diante de uma liberdade que não conheciam. Alguns tiveram respaldo de irmandades negras, outros acabaram na rua, mas a maioria permanecia vivendo com a família do escravista no mesmo regime anterior à lei (FONSECA, 2009, p. 59-60).

A Lei Áurea – a Lei da Abolição da Escravatura veio em 1888, quando a Princesa Isabel extinguiu a escravidão no Brasil. A manutenção do sistema escravista já se tornara inviável economicamente e politicamente nacional e internacionalmente. A mão-de-obra imigrante era mais barata, já que não era necessário gastar com alimentação, vestuário e habitação.

Quando da promulgação da Lei Áurea, um percentual muito baixo da população escravizada foi beneficiado pois muitos já se encontravam livres pelas leis anteriores, ou por sua própria conta (através de fugas). Não havia nenhuma garantia aos negros, sobretudo acesso à terra e à moradia, educação formal e profissional, como reivindicavam os abolicionistas e as lideranças negras da época. Assim, a população negra agora livre se viu marginalizada em relação à sociedade da época (FONSECA, 2009, p. 63-65).

Com a abolição da escravatura, nenhuma compensação foi dada aos ex-escravos, eles se tornaram livres, porém não tinham forma de subsistência, muitas vezes permanecendo nas atividades que já realizavam. Reafirmou-se assim a exclusão da população negra, desde então sua reinserção é dada de forma lenta e dificultada, não concluída até hoje.

Para chegar a esta conclusão basta olharmos para qualquer estatística que se refira aos níveis salariais percebidos pela população afrodescendente, ao tipo de ocupação que exerce ou a presença desta população no ensino superior e nas carreiras de maior prestígio no mercado de trabalho (JUNIOR, 2007, p. 61).

Apesar disso, deve-se compreender a importância para os negros da época a assinatura de tal lei, segundo Dagoberto José Fonseca,

a Lei Áurea não veio porque os negros livres e escravizados estavam acomodados nas fazendas, nas senzalas, servindo de bom grado a senhores e senhoras; se assim o fosse, ainda estaríamos enredados no sistema perverso perpetrado por 350 anos no Brasil. O escravismo demorou a cair, mas caiu pela força, vontade e determinação de muitos, não pela graça de pseudorepublicanos e liberais altruístas. O dia 13 de maio de 1888 foi uma vitória dos negros em movimento dos séculos XVI a XIX (FONSECA, 2009, p. 66).

Passada a conquista do território e fixação portuguesa, não seria mais possível omitir a presença dos negros na sociedade brasileira. Já os indígenas, vítimas de um processo de aculturação foram se misturando à população ou eram reduzidos e escondidos em áreas interioranas ou periféricas do país; já não representavam perigo para a “civilização” brasileira.

Dentre outras constatações, as teorias raciais de origem europeia colocavam o negro como o mais baixo estágio da evolução humana, o que torna sua presença um obstáculo para o progresso e para a civilização do país. A raça negra traria em si uma inferioridade biológica e psicológica e a mestiçagem auxiliava a transmissão desses “genes inferiores” (JUNIOR, 2007, p. 56-58).

Influenciada pelo liberalismo inglês, a elite cafeeira absorvia as ideias da “ciência racial” europeia. Segundo essa ciência, o Brasil, fundado na miscigenação entre negros, indígenas e brancos, estava fadado ao atraso. Assim, a necessidade de embranquecimento começava a ser difundida. Só por meio da “depuração” das raças o país se tornaria civilizado (FONSECA, 2009, p. 53).

O que se apaga na história do Brasil é que os portugueses fizeram o trabalho de dominação e desenvolvimento “civil e tecnológico”, porém sem os negros e indígenas, essa sociedade não seria possível. Como relembra Durval Muniz de Albuquerque Júnior, em Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discordia, “mas o português não teria construído nada se não tivesse tido o auxílio de negros e índios que, sob seu mando e direção, ajudaram na construção da economia, da sociedade e da cultura brasileiras.” (JUNIOR, 2007, p. 79).

O Brasil não foi uma colônia de exploração, mas de povoamento (ainda que compulsória) para os africanos. A

contribuição dos negros para a nação tem sido imensa – não somente pelo seu trabalho manual, mas também pela sua produção musical, industrial, artística, científica e, sobretudo, institucional, nos âmbitos social e religioso. Ainda que na condição de escravizado, o negro é um civilizador (FONSECA, 2009, p. 43).

Durante a primeira metade do século XX, sob o mito da convivência harmoniosa, foram negadas juridicamente as raças e a discriminação que incidia sobre elas, assim como a responsabilização dos danos e a reparação dos mesmos não existia.

A partir da segunda metade do século XX, o enfoque jurídico começa a considerar a problemática de atos e práticas discriminatórias e racistas realizadas entre particulares, além do aspecto temporal da lesão ou da ameaça de lesão aos direitos dos negros. (JÚNIOR, 2005, p. 82).

Assim, frente a todos os desafios de desumanização e posterior invisibilização é dada a construção do negro e da negritude no Brasil. Com um passado marcado pela exploração, é possível perceber que no século XXI há predominância de marcadores raciais muito bem estruturados ao longo da história, como visto ao longo do texto, e que figuram os locais da opressão atual.

À população negra, ainda hoje, é reservada a exclusão social no que tange a oportunidades de ascensão social, sendo uma população inserida em subempregos ou com remuneração menor em relação à população branca, mesmo quando há formação e qualificação. Há ainda o fortalecimento da criminalização da juventude negra, bem como seu genocídio, conforme dados emitidos pelo Fórum de Segurança Pública, através do Atlas da Violência de 2021.

Ao passo que outrora a população negra brasileira era vista como objeto a ser explorado, atualmente, embora humanizada, segue não sendo sujeito de direitos em sua acepção mais direta, uma vez que sofre julgamentos intensos na seara judicial – inclusive superlotando o cárcere, realidade constatada por uma mera análise empírica.

No entanto, o que nos interessa neste trabalho são os julgamentos na seara social e como a sociedade brasileira observa e percebe os corpos e ações dos negros no Brasil – como o racismo é naturalizado e faz parte de um discurso opressor determinante do ser social desta minoria e como é potencializado através do discurso de ódio nas redes sociais, portanto, sendo a internet, instrumento intensificador de violência de raça.

O desafio é compreender como os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor ocorridos nas redes sociais e que são naturalizados pelo viés de

opinião pessoal reforçam estereótipos, menosprezam capacidades e fortalecem estruturas antigas ainda que em novas roupagens.

## **Discurso de ódio e liberdade de expressão – a livre expressão da violência**

Para melhor compreender como o racismo opera nas mídias sociais e como se disfarça de mera opinião, é importante que alguns conceitos centrais sejam discutidos.

Os ataques racistas que pessoas negras são vítimas comumente são precedidos (ou ainda sucedidos) da aplicação do direito fundamental assegurado pela Constituição de 1988 da liberdade de expressão. Mas, o que seria tal liberdade?

Antes, porém, consideramos importante conceituar o conceito “racismo”, segundo Silvio de Almeida in Racismo Estrutural (2019), racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens para indivíduos a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Já o racismo estrutural é fundado na ideia de que o racismo extrapola o âmbito da ação individual e configura o poder social de um grupo racial sobre o outro e que serve à manutenção da ordem social, pois,

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coibam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, 2019, p. 33).

Tendo em vista a forma como o corpo negro foi construído ao longo da história do Brasil e com a ciência das ações do poder simbólico eurocêntrico na estruturação da pirâmide racial brasileira, é importante compreender que a aludida liberdade de expressão não é capaz sozinha de ultrapassar os limites do princípio constitucional mor, o princípio da dignidade da pessoa humana.

A liberdade de expressão consiste no direito que o indivíduo possui de manifestar livremente opiniões, ideias e pensamentos, sem que sofra qualquer

tipo de censura e em contraposição a ele, há a problemática aduzida pelo discurso de ódio, que possui o teor de insulto e agressão. Trata-se de um discurso violento contra a reputação de grupos minorizados, visando inferiorizar tanto o grupo quanto suas demandas.

Já o discurso de ódio se caracteriza por uma discriminação a um grupo social que é externalizada, “discurso não externado é pensamento, emoção, e não causa dano algum a quem por ventura possa ser seu alvo, já que a ideia permanece na mente do autor – a todos é livre o pensar” (SILVA et al., 2011, p. 447). A partir do momento, porém, que o pensamento é externalizado e o discurso toma existência, ele está apto a produzir efeitos nocivos, sejam violações a direitos fundamentais ou ataque à dignidade da pessoa humana, passando a ser necessária a intervenção estatal. Um dos instrumentos para intervir é o Direito.

Importante salientar que liberdade de expressão é um direito fundamental, entretanto, não pode ser absoluto, uma vez que expressar-se com discriminação e instigando violência a determinado grupo, ultrapassa a liberdade de se exprimir e alça à propagação do ódio – estimula a criação de características para inaptidão social, gerando inimigos de forma repetida a fim de angariar adeptos e aumentar a discriminação.

Sendo a internet um sistema global que interliga computadores ao redor do mundo, que possibilita ampla comunicação que ocorre de forma quase instantânea, torna-se um importante instrumento de disseminação de notícias, reais e não reais. Entretanto, não há dúvidas sobre um processo de democratização de informações e, em certa medida, universalização de opiniões.

É do início do século XX a ideia de rede social com o objetivo de criar relações e condicionar as ações dos indivíduos nela inseridos (FERREIRA, 2011, p. 210). Portanto, seria um espaço de compartilhar ideias e ditar atuações e comportamentos. Tais redes se estruturaram fora do espaço da internet, mas inculcou o que posteriormente aconteceria nas mídias sociais.

Com a globalização de informações causadas pelo avanço do uso da internet, as redes sociais passam a ocupar também esse espaço. Tornam-se mídias sociais, cujo objetivo é participação, através de plataformas de ação coletiva, de espaços de exposição tanto da vida quanto de opiniões. Momento em que surgem discursos não embasados, notícias de origem duvidosa e, pela velocidade extrema de troca, rapidamente se espalham ao redor do mundo como verdades, nem sempre absolutas, mas sempre verdades inquestionáveis (ROCHA; PEREIRA, 2011).

A Sociedade da Informação representa uma mudança no pensamento humano, rompendo com o paradigma do homem cartesiano do século XIX e início do século XX, trazendo uma ideia da importância do todo em relação às partes, em uma visão de mundo mais sistêmica. O termo remonta ao ano 1962 quando o economista Fritz Machlup, em seu livro *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, refere-se à denominação Sociedade da Informação, porém o termo surge de forma efetiva em 1973 no livro *O Advento da Sociedade Pós-Industrial*, de Daniel Bell, e tem ligação direta com o desenvolvimento da globalização e da tecnologia, harmonizando perfeitamente o seu conceito com os avanços tecnológicos da humanidade, mais especificamente com a popularização da internet na década de 90 e é justamente a evolução da internet que permite uma correspondente evolução da comunicação e na relação do homem com ela (FAUSTINO, 2020, p. 47).

Assim, o uso das mídias sociais intensificou violências de cunhos diversos direcionadas a grupos socialmente minorizados. O que antes ocorria de forma presencial e somente entre os indivíduos que compunham redes sociais específicas, agora é fortalecido pelas plataformas utilizadas pelas mídias sociais.

Relacionando os conceitos supracitados, quais sejam, liberdade de expressão, discurso de ódio, internet, redes sociais e mídias sociais, é possível traçar uma linha de expansão do poder opressor de espaços comuns que fortalecem controvérsias que se camuflam de ingenuidade ou ignorância quanto ao ferir a dignidade do outro, fortalecidos por uma inteligência coletiva altamente veiculada.

Portanto, embora haja a aparente sensação de que o princípio da liberdade de expressão é suprimido, quando se trata da livre expressão de opinião em mídias sociais, é necessário compreender que o discurso de ódio (fim alcançado) fere diretamente o princípio da dignidade da pessoa humana, que em especial protege indivíduos e grupos de ações humanas ou estatais garantindo vida digna a todos (JÚNIOR, 2010, p. 396).

### ***Internet: “Terra sem lei?”***

Como anteriormente abordado, o princípio da dignidade da pessoa humana é o princípio basilar do ordenamento jurídico brasileiro, sendo protegido pelo texto Constitucional de 1988, e, segundo Sarlet (2000), implica limitações à ação humana, como forma de proteção contra atos degradantes ao mesmo tempo que deve ser promovida ativamente para garantir uma vida saudável a todos.

Assim, não é sobre pura proteção do Estado em relação a grupos ou indivíduos, mas também sobre proteger as garantias e direitos fundamentais que assegurem o mínimo existencial aos cidadãos, de modo que se sintam seguros para participar ativamente da sociedade na qual estão inseridos.

Ao ser a dignidade da pessoa humana confrontada pelo princípio da liberdade de expressão que leva ao discurso de ódio, a violência causada pelo discurso de ódio dirigido a outrem tem por fim o enfraquecimento da dignidade garantida a todos os seres humanos protegidos pelo texto constitucional. Ao realizar a associação do enfraquecimento da dignidade ao fato de o discurso de ódio atingir toda uma coletividade, não somente o indivíduo violentado percebe-se um fenômeno de enfraquecimento da dignidade na seara coletiva – tal princípio é usurpado de forma difusa, e a nível de redes sociais, o número de vítimas se torna incontável.

Tendo em vista a necessidade de proteção do que acontece nas redes sociais, uma vez que a internet se tornou um potente instrumento de comunicação na sociedade brasileira e no mundo, em 2014 foi promulgada a Lei nº 12.965/2014, conhecida como o Marco Civil da Internet, estabelecendo princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. Ao longo do texto legal é possível apreender que, embora haja a defesa da liberdade de expressão, há disposto também, proteção aos direitos humanos e à diversidade e pluralidade (BRASIL, 2014).

O Marco Civil da Internet passa a funcionar como medidor da prestação de serviço, bem como regulador do uso privado. Importante ressaltar que se trata de uma legislação sem poder de sanção, portanto, sua força normativa é de descrever princípios, objetivos e principais conceitos aplicáveis ao uso da internet em território nacional.

O Marco Civil da Internet (Lei 12.965/2014) traz como inovação a retirada de conteúdos do ar. Antes de sua entrada em vigor, não havia uma regra clara sobre este procedimento. A partir de então, tal retirada do ar só será feita mediante ordem judicial, e pessoas vítimas de violações da intimidade podem solicitar a retirada de conteúdo, de forma direta, aos sites ou serviços que hospedem este conteúdo.

Em 2018 foi promulgada a Lei nº 13.709/2018, a Lei Geral de Proteção de Dados, que no artigo 1º aduz,

Esta Lei dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural (BRASIL, 2018).

O artigo 2º, inciso VII versa, ainda, que a lei tem como fundamentos os direitos humanos, o livre desenvolvimento da personalidade, a dignidade e o exercício da cidadania pelas pessoas naturais. Portanto, mais uma demonstração de preocupação do legislador brasileiro em levantar uma barreira de proteção frente à liberdade de expressão proporcionada pelo uso das redes sociais.

Tendo em vista a realidade de estrutura social no Brasil, as legislações mencionadas se preocuparam em explicitar o respeito à liberdade de expressão, entretanto, demonstrando igual interesse ao respeito a outro princípio constitucional, o da dignidade da pessoa humana, respeitando a diversidade, pluralidade e os direitos humanos, conforme ainda os pactos e tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Importante ressaltar que as mídias sociais se tornaram nos últimos 20 anos a principal forma de entretenimento entre brasileiros, e que a internet transformou a forma de viver. A ideia de a internet ser um ambiente no qual tudo é permitido, embora atualmente legislado, permanece forte e viva frente a grande parte da população brasileira, que se utiliza, dentre outros meios de violência, do discurso de ódio contra inimigos “eleitos” coletivamente para reforçar continuamente opressões que de tão bem estruturadas, seguem conquistando adeptos e fortalecendo discursos que a muito já deveriam ter caído. Um deles é o preconceito e discriminação por razões de raça e cor, o racismo.

### **Racismo digital – a velocidade e alcance do insulto**

Segundo o Safernet Brasil<sup>54</sup>, o racismo ocupa o topo das denúncias da web. Já o Relatório Anual do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, da Quadragésima Sétima Sessão, da Organização das Nações Unidas, o Brasil está imerso em um racismo sistêmico – que consiste em práticas e ideologias racistas, criadas para manter e racionalizar o privilégio e o poder do branco.

Trata-se de uma realidade que persiste de forma contínua e atravessa a sociedade americana, ao longo de vários séculos, sem as transformações amplas e fundamentais que muitos analistas sociais sugerem terem acontecido. Embora se reconheçam algumas mudanças,

<sup>54</sup> A SaferNet Brasil é uma associação civil de direito privado, com atuação nacional, sem fins lucrativos ou econômicos, sem vinculação político partidária, religiosa ou racial. Fundada em 20 de dezembro de 2005, com foco na promoção e defesa dos Direitos Humanos na Internet no Brasil. [...] a SaferNet Brasil se consolidou como entidade referência nacional no enfrentamento aos crimes e violações aos Direitos Humanos na Internet, e tem se fortalecido institucionalmente no plano nacional e internacional pela capacidade de mobilização e articulação, produção de conteúdos e tecnologias de enfrentamento aos crimes cibernéticos e pelos acordos de cooperação firmados com instituições governamentais, a exemplo do Ministério Público Federal.

o racismo sistêmico hoje mantém inúmeras características básicas que perpetuam as opiniões, tendências, ações e intenções raciais de muitas gerações brancas anteriores (FEAGIN, 2006).

O Conselho Nacional de Justiça aponta que a falsa sensação de anonimato leva centenas de internautas a publicarem conteúdos ofensivos de todos os tipos, entretanto, ressalta que publicar ofensas em redes sociais não se confunde com o direito à liberdade de expressão (BRASIL, 2018), como fartamente apresentado ao longo do texto.

A história de exploração tanto dos povos indígenas quanto dos povos africanos e afrodescendentes pelos portugueses é a raiz do tratamento não igualitário entre os diferentes no território brasileiro.

Segundo Dagoberto José Fonseca, em Políticas Públicas e Ações Afirmativas (2009), a introdução de africanos escravizados na América não reduziu os sacrifícios e genocídios que atingiam as populações indígenas no continente (devido às lutas entre portugueses, holandeses e franceses), tampouco fez que elas adquirissem autonomia diante dos interesses europeus. Apenas uma minoria indígena esteve protegida do escravismo, mas esteve vinculada à política catequética e civilizadora católica. Entretanto, com a escravização africana, ampliou-se em larga escala a população escravizada nas Américas.

Dentre outras constatações, as teorias raciais de origem europeia colocavam o negro como o mais baixo estágio da evolução humana o que torna sua presença um obstáculo para o progresso e para a civilização do país, a raça negra traria em si uma inferioridade biológica e psicológica e a mestiçagem auxiliava a transmissão desses “genes inferiores” (JUNIOR, 2007, p. 56-58).

Influenciada pelo liberalismo inglês, a elite cafeeira absorvia as ideias da “ciência racial” europeia. Segundo essa ciência, o Brasil, fundado na miscigenação entre negros, indígenas e brancos, estava fadado ao atraso. Assim, a necessidade de embranquecimento começava a ser difundida. Só por meio da “depuração” das raças o país se tornaria civilizado (FONSECA, 2009, p. 53).

Com a abertura do mercado internacional inglês, e as revoltas no interior do Brasil, o escravismo passou a se tornar uma preocupação. A pressão externa da Inglaterra que precisava da mão-de-obra livre para o seu mercado consumidor deu peso às leis abolicionistas na época do Brasil Império. (FONSECA, 2009, p. 56)

Aquele momento político e econômico obrigou que o Brasil levasse

à baila o fim da escravidão e o fim do regime escravista, ainda assim, as leis subsequentes eram elaboradas com a participação dos barões do café e nenhuma participação dos escravizados (FONSECA, 2009, p. 57), o que garantiu pouca – ou nenhuma – política de inserção dos negros na sociedade livre.

A evolução histórica da formação da sociedade brasileira demonstra a seletividade quanto a humanização/desumanização do outro, quanto mais vulnerável dentro da escala social, menos humano é o indivíduo. A desumanização fundamenta o combate a certas minorias – tal combate resulta em expectativa de abatimento de um inimigo.

Controlar para que seus atos e sua existência não ofereçam perigo aos cidadãos “comuns”. Combater para mostrar a capacidade e legitimidade do ente estatal em punir. Segregar para, além do que foi exposto, mostrar que há dois lados não compatíveis dentro de um conjunto, de modo que um deles deve ser privado da convivência comum e do tratamento digno (BIONE, 2020, p. 21).

A perspectiva de desumanização pode aproximar o debate levantado à discussão de Inimigo no Direito Penal, discussão que marca a opinião pública de forma inconsciente. Quando há o processo de desumanização do outro, o inimigo não é sujeito de direitos, uma vez que não é uma pessoa, sendo eleito, portanto, para ser atacado.

Importante mais uma vez ressaltar que ao desumanizar o outro, retira-se dele o que há de mais importante, sua dignidade.

Assim, considerando todo o aspecto social e histórico, o discurso de ódio faz uso do mecanismo teoricamente formulado por Günther Jakobs<sup>55</sup>, utilizando o fato de a população negra brasileira ser o inimigo eleito historicamente a quem é destinado não somente insultos, mas também a quem a sociedade é instigada a insultar.

A grande questão frente a lógica do racismo estrutural é a naturalização do discurso e o menosprezo a violências racistas. Considerando tal fato ao contexto de uso de mídias sociais, as redes se tornam um disseminador potente, veloz e de grande alcance de ódio, sob novas formas de opinião pública. A falsa sensação de proteção causada pela tela e pelo anonimato incentiva a disseminação de ódio nos espaços online (FAUSTINO, 2020, p. 52).

<sup>55</sup> Desenvolve o pensamento dogmático que dá origem à Teoria do Direito Penal do Inimigo que se relaciona com a identificação de quem seria o inimigo para o direito, sendo possível traçar um paralelo na aplicação da legislação penal para dois tipos distintos de criminosos, o primeiro direito estaria ligado ao cidadão e recebe o nome de Direito Penal do Cidadão, que representa o direito sendo aplicado nos casos de cometimento de delitos por parte do indivíduo comum, é o que o autor denomina de direito penal de todos, mantendo a vigência da norma, já o Direito Penal do Inimigo, comporta a sua aplicação direcionada àqueles considerados inimigos do Estado, sendo voltado para combater perigos, dessa forma o inimigo identificado teria uma aplicação diferenciada do direito, visando a eliminação desse perigo, nesse caso o próprio inimigo do Estado (FAUSTINO, 2020, p. 48).

As redes sociais desempenham papel fundamental na criação de uma consciência coletiva, uma vez que tem por característica aproximar pessoas que tendem a ter opiniões similares. Soma-se ao fato de aparentar um ambiente seguro para agressão, uma vez que não há ainda previsão de responsabilidade criminal aos provedores que não colaborarem na identificação de possíveis agressores.

Inexiste no Brasil a figura da responsabilização penal do provedor de aplicações ou conteúdo de internet, só existindo a responsabilização civil nos casos previstos no Marco Civil da Internet, criando um ambiente que alia a legitimação da ocorrência do discurso do ódio aliado à teoria do Direito Penal do Inimigo e a dificuldade em identificação dos possíveis agressores, já que o provedor de aplicações não responde criminalmente (FAUSTINO, 2020, p. 54).

Sendo o Brasil um país marcadamente racista, no qual é necessário a aplicação de Políticas de Ações Afirmativas destinadas a memória e reparação para a população negra, a internet se revela como um espaço intensificador do discurso violento contra grupos subalternizados, e as mídias sociais espaços seguros para quem destila ódio e violência.

### **Considerações finais**

A construção social da população negra no Brasil, se deu, ao longo da história, de forma a desconsiderar sua humanidade e, portanto, a ideia de ser o negro um sujeito de direitos.

Uma perspectiva estruturada ao longo de cinco séculos de inferioridade da raça em diversos aspectos, tão bem entranhada que políticas de ações afirmativas – vindas tardivamente – ainda não conseguiram desconstruir o imaginário de valorização/desvalorização de raças em território brasileiro.

O lugar destinado à população negra é bem determinado. Com o advento e popularização do uso da internet e das redes/mídias sociais, houve a intensificação da violência motivada por preconceito quanto a raça e etnia, isso ocorre, pois há uma sensação de impunidade não somente em razão de serem crimes cometidos em ambiente virtual, mas também por serem crimes cometidos contra o inimigo histórico da sociedade brasileira, o negro.

Por serem indivíduos desumanizados durante toda a história do país, para um grupo, o negro não deve ter assegurando o princípio basilar do ordenamento jurídico nacional, o da dignidade da pessoa humana, sendo um grupo vítima constante de ataques de ódio disfarçados de liberdade de expressão.

Ao longo da história do Brasil houve mecanismos legais visando garantir liberdade à população negra, a princípio material e, nos anos mais recentes, social, à medida em que observamos aplicação de políticas públicas voltadas à inserção e manutenção de pessoas negras em espaços de formação e decisão. Portanto, desde a Lei Eusébio de Queiroz que levou ao fim do tráfico negreiro, há uma crescente nos direitos da população racializada brasileira. Ocorre que a legislação em questão é datada de 1850, ou seja, há mais de 170 anos o governo brasileiro iniciou o processo de libertação da população negra e, mesmo após todo esse período, é possível perceber pouquíssimos avanços.

A Constituição Federal de 1988 garantiu direitos fundamentais aos cidadãos e foi um marco jurídico extremamente importante e garantista, especialmente em um país recém saído da ditadura – período em que direitos foram sistematicamente retirados da população –, como foi o caso da construção de seu texto, tal constituição brasileira tem por princípio fundamental a dignidade da pessoa humana, que guia todos os demais textos legais brasileiros, e visa garantir o mínimo existencial ao indivíduo, além da integridade física e moral, dos cidadãos.

Ocorre que, mesmo com a legislação existente, quando se trata de raça, a sociedade parece não evoluir, mas as formas de ação do racismo sim. Com o advento da internet e intensificação do uso das redes e mídias sociais, o racismo tomou uma nova roupagem, ao perceber a possibilidade de atuar sem ser reconhecido de pronto, via discurso de ódio, uma vez que há uma sensação de proteção e impunidade por trás das telas de celulares e computadores.

Assim, o surge a necessidade de legislações reguladoras do uso da internet no Brasil, uma vez que, como Estado Democrático de Direito, precisa fazer a legislação e proteção aos direitos fundamentais caminharem à medida que a sociedade evolui, e o uso da internet se revelou um espaço de necessária intervenção.

O Marco Civil da Internet, lei promulgada em 2014, estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil ao passo que visa, também, a proteção aos direitos humanos e à diversidade e pluralidade. No ano de 2018, a Lei Geral de Proteção de Dados, visando regular o tratamento de dados pessoais no âmbito digital. É possível perceber a partir de ambas as legislações mencionadas que há preocupação em garantir a proteção dos direitos fundamentais tão estimados pela Constituição de 1988, entretanto, não são legislações que visam sanções a quem comete crimes digitais, o que gera um vácuo educacional (na medida em que não visa desconstruir o uso da internet respeitando parâmetros de direitos) tanto quanto um vácuo sancionatório (na medida em que gera a sensação de impunidade).

Assim, o racismo nas redes sociais permanece como crime disfarçado de opinião pessoal, com crescente número de adeptos e se utilizando de um instrumento que potencializa disseminação de violência contra a população negra, não só no Brasil como no mundo.

## **Referências**

ALMEIDA, Silvio Luiz de Racismo estrutural / Silvio Luiz de Almeida. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

BIONE, Pedro Henrique de Almeida. Direito Penal do Inimigo: a desumanização de pessoas e aplicação à luz do ordenamento jurídico brasileiro. João Pessoa: 2020.

BRASIL. Lei nº 12.965/2014, Marco Civil da Internet. Brasil, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.709/2018, Lei Geral de Proteção de Dados, Brasil, 2018.

FAUSTINO, Andre. O Direito Penal do Inimigo e a Legitimação do Discurso de Ódio nas Redes Sociais in Revista Jurídica Cesumar janeiro/abril 2020, v. 20, n-1, p. 43-56.

FEAGIN, J. (2006). Systemic racism, a theory of oppression. Londres: Routledge.

FERREIRA, Gonçalo Costa. Redes Sociais de Informação: uma história e um estudo de caso. Perspectivas em Ciência da Informação, v.16, n.3, p. 208-231, jul./set. 2011.

FONSECA, Dagoberto José. Políticas públicas e ações afirmativas/ Dagoberto José Fonseca. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Consciência em debate / coordenada por Vera Lúcia Benedito).

FÓRUM DE SEGURANÇA PÚBLICA. 15º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2021. Disponível em: <[>. Acesso em 24 de janeiro de 2022.](http://Anuario_2021_v8.indd (bibliotecadesegeuranca.com.br))

GILROY, Paul. O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência.  
Rio de Janeiro:

34/Universidade Cândido Mendes, 2002. 427p.

JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque: Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia/Durval Muniz Albuquerque Junior. – São Paulo: Cortez, 2007. – (Preconceitos; v. 3).

SARLET, Ingo Wolfgang. Direitos fundamentais e direito privado: algumas considerações em torno da vinculação dos particulares aos direitos fundamentais. In: SARLET, Ingo Wolfgang (Org.). A constituição concretizada: construindo pontes com o público e o privado. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000.

SILVA, Rosane Leal da; NICHEL, Andressa; MARTINS, Ana Clara Lehmann; BORCHARDT, Carlise Kolbe. Discurso de Ódio em redes Sociais: Jurisprudência Brasileira. Revista Direito GV, São Paulo (2), p. 445-468, JUL-DEZ 2011.

ROCHA, Maria C F; PEREIRA, Gilberto Corso. Mídias Sociais e Espaços de Participação. Simpósio em Tecnologias Digitais e Sociabilidade: Mídias Sociais, Saberes e Representações. Salvador: 2011.

## **Discurso de ódio, lúdico e *blogs*: perspectivas para a pesquisa e o ensino de História**

Ayrana Gomes Ferreira<sup>56</sup>

Gabriely Guilherme Bezerra<sup>57</sup>

Larissa de Oliveira Nogueira<sup>58</sup>

Cauã Rodrigues de Souza<sup>59</sup>

George Leonardo Seabra Coelho<sup>60</sup>

Ao propor estudos sobre os usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no âmbito da pesquisa histórica, no ensino de História e seus impactos nas relações sociais, não podemos deixar de levantar duas questões pertinentes: a desigualdade social que leva à dificuldade de acessibilidade à Internet e aos suportes tecnológicos e a precariedade desses recursos encontrados em vários espaços sociais. Entendemos que, muitas vezes, essas questões levam à rejeição aos usos das TDIC na pesquisa e no ensino de História.

Apesar desses pontos que, como sabemos, dificultam consideravelmente os usos das tecnologias digitais, não podemos menosprezar os impactos no cotidiano das pessoas. Ao entendermos assim, devemos problematizar as diversas possibilidades dos usos dos recursos da comunicação digital na pesquisa histórica e no ensino de História, pois a “formação de um novo ser humano, que viva plenamente esse mundo de comunicação, exige uma nova escola e um novo professor” (PRETTO, 1996, p. 15). Ao compreendermos que o debate referente aos usos das tecnologias está presente tanto no ofício do historiador quanto na prática docente, devemos deixar claro que empregamos “tecnologias [...] com limitações que são devidas não somente ao estado de nosso conhecimento, mas também às estruturas do poder que balizam o conhecimento e suas aplicações” (FEENBERG, 2010, p. 135).

56 Aluna do 7º Período do Curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Tocantins campus-Porto Nacional. Este projeto de pesquisa é desenvolvido dentro do Programa de Iniciação Científica como voluntária (PIVIC).

57 Graduada em Geografia, aluna do 3º Período do Curso de História e mestrandra do programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins. Este projeto de pesquisa é desenvolvido dentro do Programa de Iniciação Científica como voluntária (PIVIC)

58 Aluna do 4º Período do Curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Tocantins campus-Porto Nacional. Este projeto de pesquisa é desenvolvido dentro do Programa de Iniciação Científica Remunerada (PIBIC).

59 Aluno do 3º Período do Curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Tocantins campus-Porto Nacional. Este projeto de pesquisa é desenvolvido dentro do Programa de Iniciação Científica Remunerada (PIBIC).

60 Doutor em História, Coordenador do programa de Pós-graduação em História das Populações Amazônicas (PPGHispam-UFT) e coordenador do Grupo de Pesquisa em Mídias, Tecnologias e História (MITECHIS).

Enfim, ressaltamos a necessidade de ampliar o diálogo entre a pesquisa histórica, o ensino de História e as representações sociais acerca das TDIC.

Este capítulo apresentará alguns projetos de pesquisas desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa em Mídias, Tecnologias e História (MITECHIS), aprovados pelo Programa de Iniciação Científica (PIBIC/PIVIC) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), para os anos de 2023 e 2024. O primeiro projeto intitula-se Disseminação de discurso de ódio em plataformas digitais: análise netnográfica da gordofobia, e é desenvolvido pela discente Ayrana Gomes Ferreira. Nessa pesquisa (em andamento) é possível observarmos como a pesquisa em redes sociais digitais pode oferecer um caminho para traçar a construção e a reação ao discurso de ódio, em especial, a gordofobia. O segundo projeto, O uso dos jogos mobiles em sala de aula no ensino de história: uma possibilidade prática, é realizado pela discente Gabriely Guilherme Bezerra. Nela (também em andamento) vemos a problematização do jogo “Seres do Folclore Brasileiro” e suas possibilidades para o ensino de História. Por fim, temos o projeto Monte do Carmo, Cultura e Tradição: criação de Blog para divulgação do Patrimônio Cultural e Turismo. Ele foi iniciado pela discente Larissa de Oliveira Nogueira e atualmente é desenvolvido pelo discente Cauã Rodrigues de Souza. Nesse projeto, os estudantes apresentam os potenciais de um blog para a publicização da História da cidade de Monte do Carmo, no estado do Tocantins.

### **Disseminação de discurso de ódio em plataformas digitais: análise netnográfica da gordofobia**

Desde os primórdios, o homo sapiens está reinventando os próprios meios de comunicação. Comunicação exclusivamente por meio de gestos, pinturas rupestres, captação e compreensão de sinais, a fala, a escrita, jornais, rádios e televisão. Somente em 1876 que o cientista norte-americano, de origem escocesa, Alexander Graham Bell criou o telefone, que é um sistema de telecomunicações capaz de transmitir som pelo meio de sinais elétricos nas redes de telefone, abrindo portas para o que na década de 1960 seriam os primeiros computadores, percursores do que hoje podemos chamar de revolução da comunicação: as mídias digitais. É inegável que, na história contemporânea, o meio de comunicação e difusão de ideias mais rápido é as redes sociais digitais, entre elas, Instagram e Facebook.

Segundo Marco Aurélio Moura (2016), a grande preocupação frente aos discursos de ódio na internet é quando eles saem do ciberespaço e adentram – mesmo que de maneiras sutis na rotina das pessoas – os diversos espaços

sociais, entre elas, a escola, o trabalho, isto é, a vida social fora da internet. Para Moura (2016, p. 2),

o discurso de ódio é um fenômeno social e midiático que se tornou um problema de “segurança pública” para os Estados.” O autor também ressalta o seguinte: “Por meio da rede os indivíduos cometem ilícitos, propagam mensagens de conteúdo violento, podendo assim, violar os direitos dos demais usuários. Essa questão factual não é exatamente nova, porém na rede adquire propagação abstrata e intensificada, podendo transformar uma mensagem publicada em rede social mediada por computadores (Facebook, Twitter, etc.) em preocupante campanha de incentivo à intolerância. Inicialmente criadas com intuito comercial e publicitário, as redes sociais (Facebook, Twitter, etc) logo se tornaram espaço de sociabilidade e aproximação de sujeitos, dado sua capacidade de conexão imediata, entretanto, paulatinamente foram também se transformando em veículos facilitadores para a propagação e expansão de um chamado “discurso de ódio”.

Quando um discurso é só um discurso, e quando ele se torna um discurso de ódio? Para o filósofo Michel Foucault (2008, p. 183),

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; [...] O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico - fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo.

Já de acordo com Brugger (2007), o discurso de ódio ultrapassa as barreiras da liberdade de expressão e invade o espaço dos direitos civis de outros indivíduos com a seguinte proposta teórica:

acordo com a maioria das definições, o discurso de ódio refere-se a palavras que tendem a insultar, intimidar ou assediar pessoas em virtude de sua raça, cor, etnicidade, nacionalidade, sexo ou religião, ou que têm a capacidade de instigar violência, ódio ou discriminação contra tais pessoas (BRUGGER, 2007, p. 118).

A liberdade de expressão só vai até que você adentre o espaço do outro. Mas afinal, o que é liberdade de expressão? No Brasil, o conceito “liberdade de expressão” é um dos pilares da democracia, já que é a partir dessa premissa

que ocorre o afastamento da ideia de censura, isto é, a base de governos autoritários. A liberdade de expressão é uma conquista legislativa de toda a humanidade, pois é ela que apoia os direitos fundamentais das pessoas. A ideia de manifestação de pensamentos livres é parte das legislações da Organização das Nações Unidas (ONU). De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, que é o documento responsável por nortear e garantir direitos de liberdades fundamentais para todos, no seu artigo 19 afirma que:

todo indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Como visto, a liberdade de expressão é um requisito fundamental para que cada pessoa se expresse e manifeste os pontos de vista, levando em consideração a pluralidade de posicionamentos nas diversas vertentes sociais, e é uma condição prioritária para o exercício da cidadania. Esses ataques podem ser raciais, de gênero, nacionalidade (xenofóbicos), sexualidade e/ou religião. E é nesse contexto que a nossa proposta de trabalho se insere, pois queremos proporcionar o debate – no meio acadêmico – sobre o discurso de ódio gordofóbico na internet. Assim, defendemos a necessidade de diálogo dentro do campo acadêmico das licenciaturas sobre o uso das mídias digitais e seus impactos na vida em sociedade, particularmente o discurso de ódio gordofóbico.

Internet, como popularmente se diz, não é “terra sem lei”, já que existe um código de leis específicas que regem o mundo real e cuidam da parte da responsabilização do indivíduo por crimes cometidos por ele nas redes sociais. O Marco Civil da Internet que, de acordo com a advogada Morgana Alencar, tem como objetivo estabelecer princípios, garantias, direitos e deveres para o uso no Brasil, bem como regular como se daria nesse contexto a atuação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, sendo instituído pela Lei 12.965, de 23 de abril de 2014.

Com os relatórios realizados pela “ONG Artigo 19”, temos acesso à medição referente à liberdade de expressão nos países. No relatório publicado em 2020, a pesquisa confirmou que desde 2015, o Brasil vem se tornando uma democracia em crise. De acordo com esse estudo, a pontuação brasileira no último relatório foi de 52 – dentro de uma pontuação que vai de 0 até 100 – sendo caracterizada como sua pior nota desde 2010, ano no qual a medição começou a ser feita. Números assim colocaram o Brasil em 86º lugar dentre os 161 países

analisados, se tornando a nação latino-americana que mais retrocedeu nesse quesito nos últimos 10 anos (THE GLOBAL EXPRESSION REPORT, 2021).

Dante disso, podemos analisar que as mesmas redes sociais que tanto aproximam as pessoas, também causam danos - muitas vezes irreversíveis. Essas redes sociais que facilitam a propagação de Fake News e abusos, também é a mesma que dificulta a identificação de usuários e a eficácia da punição aplicada por crimes cometidos por meio dela. Surge então o Projeto de Lei 7.582/2014 que define e cria meios para que quem cometa crimes de discurso de ódio e intolerância seja responsabilizado.

De acordo com a pesquisadora, ativista e jornalista Agnes Arruda, a gordofobia é um preconceito contra pessoas gordas, geralmente associado à questão estética, mas é mais profundo do que isso. Ela retroage em vários ambientes, segregando o convívio social, familiar, mercado de trabalho, limitando a vida da pessoa. A autora afirma, ainda, que se trata de um "preconceito institucionalizado", visto que faz parte da socialização, da família, da escola, do Estado, da Igreja e, sobretudo, das mídias digitais. Ressaltamos a necessidade de medidas a serem tomadas diante desses cenários caóticos de propagação do discurso de ódio. Aqui cabe uma pergunta: Como os professores de História podem discutir tal tema e difundir projetos e iniciativas na área da Educação direcionados para essas queixas?

Instituído em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem como característica principal de seus temas de redação a abordagem de temáticas com caráter social sempre referente à realidade política da história do Brasil, e só nesses últimos 24 anos, temas referentes ao abordado nesta pesquisa foram solicitados aos seus participantes três vezes: em 2004 "Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação"; 2011 "Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado"; e em 2018 "Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na Internet". É um tanto questionável que um assunto tão atual e relevante seja tão pouco discutido na área da educação.

Na atualidade, as redes sociais operam e são operadas configurando-se como espaços de conhecimento e divulgação de ideias. Por isso, elas representam uma pedagogia cultural e produzem, dessa forma, novos modos e estilos de viver em sociedade. Nas plataformas digitais há certa naturalização de temas como gordofobia, racismo, antisemitismo, xenofobia, homofobia, entre outros. Nelas também são produzidos significados imbricados em relações de poder. Nesse sentido, para fins de realização desta pesquisa, se fará o uso da metodologia da netnografia, com o objetivo de mapear as dinâmicas

nos processos de comunicação entre os seguidores e não seguidores das plataformas digitais. Segundo Suelen de Aguiar Silva (2015), a netnografia pode ser definida como: uma forma especializada de etnografia e utiliza comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural na Internet. Sua abordagem é adaptada para estudar fóruns, grupos de notícias, blogs, redes sociais etc.

Investigação dos discursos de ódio disseminados em plataformas digitais com ênfase no preconceito da gordofobia e seus impactos no espaço escolar e social. Selecionamos quatro perfis das redes sociais, dois que disseminam o discurso de ódio gordofobia e dois que buscam empoderar as pessoas vítimas de gordofobia. A seleção de dados pertinentes para a análise nas plataformas digitais, tanto por ser uma rede que está em constante mudança quanto a minha particularidade como iniciante na pesquisa científica que ainda está aprendendo a trabalhar com mídias digitais de maneira eficiente.

Com base nesses apontamentos, nosso problema de pesquisa parte da análise socio-histórica para orientar a seguinte questão: Como a propagação dos discursos de ódio gordofóbicos se estabelece nas redes sociais digitais? E, ainda, como o ensino de História poderia abordar essas questões? Com o apoio de diálogos a serem realizados durante o desenvolvimento do projeto, apresentaremos propostas para promover a democratização da discussão sobre o discurso de ódio nas redes, assim como a educação pode estar inserida para combatê-los.

### **O uso dos jogos mobile em sala de aula no ensino de história: uma possibilidade prática**

A sociedade vem se modificando devido aos recursos tecnológicos digitais, as mudanças em serviços, empresas e bancos são grandes exemplos disso. O campo escolar não é diferente. No entanto, devemos estar ciente que os usos das tecnologias digitais enquanto ferramentas pedagógicas ainda são escassos, pois percebe-se um receio ao usá-las como ferramentas de extensão, principalmente quando falamos de computadores (SEGANTINI, 2014). As ausências desses recursos no ambiente escolar, segundo Segantini (2014) também devem ser entendidos a partir das estruturas das escolas, onde algumas não possuem laboratórios, internet, equipamentos de multimídia, etc.

Já para Chagas (2016), utilizar as tecnologias digitais para aprender é uma preocupação na educação, pois além de ter uma grande importância,

necessita da quebra de paradigmas conservadores no processo de ensino. A utilização dos computadores necessita ser diferente dos usos tradicionais, sendo necessário utilizá-los de forma instigadora e educativa. Para tanto, é necessário que o professor utilize um olhar crítico para selecionar essas informações e as utilizem como um complemento do conteúdo desenvolvido. Dessa maneira, as tecnologias digitais precisam servir para chamar a atenção do aluno, tornando-o um ser crítico (CHAGAS, 2016).

No que se refere aos diferentes produtos das TDIC, podemos citar os games. Segundo Oliveira (2020), os games proporcionam aos alunos/jogadores uma reflexão sobre diversas representações do passado. Quando pensamos no ensino de História na utilização de games, podemos perceber o desejo do indivíduo em se ver representado. Dessa forma, há um potencial pedagógico significativo nos conteúdos de muitos jogos digitais comerciais, pois o esforço investido das produtoras é grande, seja na criação de personagens, em suas vestimentas ou cenários que estão relacionados a um período histórico. Com a imersão no jogo, o usuário pode perceber as mudanças na arquitetura da cidade, compreender as relações com o espaço e as relações entre o que se passa no jogo e o que está no mundo real (OLIVEIRA, 2020).

Mesmo com as semelhanças com os jogos tradicionais, os games trazem a possibilidade da simulação, além de movimentos e efeitos sonoros, sendo uma nova linguagem que vem do desenvolvimento da tecnologia digital a qual proporciona novas formas de interagir e pensar. Além disso, esses produtos estão inseridos no cotidiano de crianças e jovens, mesmo sem a intervenção do professor (MOITA, 2010).

Na Pesquisa Game Mobile Brasil no ano de 2013, 41% das mulheres e 59% dos homens admitiram jogar algum game em diversas plataformas (MARTINS et al., 2014). Os jogos eletrônicos/games são um dos elementos que caracterizam a Cultura Digital. Na atualidade, os jogos são tão ou mais imersivos quanto o cinema e a literatura, com histórias cada vez mais elaboradas. Para Galloway (2006) apud Falcão e Bittencourt (2013), a principal diferença entre o jogo eletrônico e o cinema está no fato de que no game é possível controlar a ação de um protagonista (personagem de jogo), ou manipular o jogo, sendo o próprio jogador que decide o que deve ser feito e os caminhos a serem seguidos. De acordo com Martins et al. (2014), o professor não pode negar a importância dos games na vida dos alunos e, ao mesmo tempo, para a educação, levando em consideração a contribuição cognitiva conferida aos jogadores. Já foi “comprovado que os jogadores podem melhorar no raciocínio lógico, na observação, na espacialidade, na resolução de problemas, na leitura,

na tomada de decisão” (PRENSKY, 2011; GEE, 2003, 2010 apud MARTINS et al., 2014).

Faz-se necessário compreender o jogo eletrônico como um sistema e sua aplicação prática, daí a ideia de gamificação. Segundo Fardo (2013), a proposta da gamificação é uma estratégia de aplicação no processo de ensino e aprendizagem em qualquer ambiente. Essa aplicação se dá a partir de um conjunto de elementos geralmente encontrados na maioria dos games, e utilizar esses elementos no processo ensino-aprendizagem, visando gerar um nível de envolvimento e dedicação semelhantes a que os games geram.

A utilização dos celulares em sala de aula se tornou algo constante, cabendo ao professor buscar maneiras de inserir a realidade vivida dos alunos em suas aulas e, pensando nisso, o objetivo deste trabalho é analisar o jogo eletrônico “Seres do Folclore Brasileiro” criado pela professora Joelma Ester Domingues do site Ensinar História e utilizado em diversos aparelhos de celular.

O jogo Seres do Folclore Brasileiro foi lançado em 07 de julho de 2020, e atualizado em 29 de agosto de 2022. O jogo consiste em procurar personagens do folclore brasileiro que estão escondidos. O jogo é bem interativo a ponto de ter que abrir portas para encontrar os seres. Cada vez que se inicia o jogo, a paisagem e os personagens são alterados, o qual consiste em 19 rodadas. Cada cenário possui dois personagens, exceto um cenário que possui três. Cada personagem encontrado contabiliza três pontos, que vai se acumulando, um grande destaque é que a atualização trouxe ao jogo uma loja, em que a quantidade de pontos é a quantidade de moedas, e o jogador pode escolher até três opções de compras. Ao encontrar o personagem, aparece uma pergunta com três opções questionando o jogador de qual personagem folclórico ele é, contendo três opções de resposta. Ao finalizar o jogo, é possível conhecer as 27 figuras do folclore. Ao clicar nas figuras, aparece uma imagem, com um texto ao lado e, abaixo do texto, há uma opção de ouvir um pouco sobre o personagem.

A versão do game analisada neste trabalho é a 2.0, onde foram adicionados mais personagens - 27 no total. Sua atualização busca deixar a jogabilidade mais difícil além de adicionar equipamentos como binóculos, facão e óculos de Raio-X. O cenário do jogo possui movimentações, sons ambientais e das figuras, além de dados descritivos delas. De acordo com Joelma Ester Domingues (a criadora do jogo), o objetivo é observar o cenário para descobrir as figuras do folclore que estão escondidas e identificar as criaturas. O jogo é indicado para alunos do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental nas disciplinas de História, Língua Portuguesa, Artes, Educação Física. Ou seja, não apenas o professor de

história pode trabalhar a temática, além de proporcionar a possibilidade dos professores trabalharem em conjunto.

Vale acrescentar que o Jogo se baseia em oito habilidades da Base Nacional Comum Curricular, sendo elas:

- A primeira habilidade é a do 2º ano, que apresenta que o aluno deve aprender a reunir história da família ou da comunidade apresentadas de diferentes fontes;
- A segunda habilidade é a do 3º ano, que mostra que o aluno deve aprender a identificar e comparar diversos pontos de vistas de eventos locais, relacionadas às condições sociais e a existência de outros grupos sociais culturais, com foco na cultura africana, indígena e migrantes;
- A terceira habilidade é do 5º ano, onde ressalta que o aluno deve aprender a analisar o papel das religiões e da cultura na estrutura da identidade dos povos antigos;
- Na quarta habilidade, também do 5º ano, o aluno precisa fazer um inventário dos patrimônios materiais imateriais da humanidade, além de analisar os patrimônios no decorrer do tempo;
- A quinta habilidade é a do 6º ano, que apresenta que o aluno deve aprender a identificar o território e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos maias, incas, astecas, além dos povos indígenas de diversas regiões do país;
- Na sexta habilidade, referente aos alunos do 1º ao 5º ano na disciplina de língua portuguesa, afirma que é preciso que o aluno compreenda que os textos literários fazem parte do mundo imaginário que apresentam uma dimensão lúdica, além de valorizá-los nas dimensões culturais como patrimônio artístico;
- Na sétima habilidade de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças entre 4 a 5 anos e 11 meses, apresenta que o aluno deve escolher e olhar livros procurando temáticas e ilustrações que possam identificar, além de procurar palavras já conhecidas;
- Por fim, a oitava habilidade para alunos do 6º ao 9º ano na disciplina de artes, o aluno deve analisar e valorizar o patrimônio material e imaterial de diversas culturas, incluindo as matrizes indígenas, africanas e europeias em diferentes épocas, auxiliando na construção de um vocabulário de diversas linguagens artísticas.

Nosso objetivo será compreender como este jogo aborda questões

históricas e como ele pode ser inserido nas aulas de história. Para tanto, elaboraremos um modelo de plano de aula baseado no jogo com o propósito de aplicação em sala de aula. O método utilizado no trabalho será o exploratório e descritivo, buscando explorar o uso de mídias digitais e o conceito de gamificação aplicado ao ensino de história. Desse modo, o trabalho está baseado na metodologia de análise proposta por Falcão e Bittencourt (2013), bem como com Fardo (2013).

Num primeiro ponto temos o indivíduo (jogador) e o celular (game). O dispositivo irá possuir determinada materialidade tão específica que irá decretar uma forma de agir, as teclas utilizadas comumente para comunicação seriam ressignificadas para um novo conjunto de ações. A partir de então, o celular vira “um dispositivo de comunicação entre um aspecto da realidade e um aspecto da diegese [...] Identifica-se, neste momento, dois actantes elementares: o indivíduo e o console” (FALCÃO e BITTENCOURT, 2013, p. 154). Faz-se necessário entrarmos no universo do jogo, levando a crer que seu meio seja um novo actante a ser posto entre o indivíduo e seu console. Porém, existe um nível entre o indivíduo e o universo do jogo, ele é o responsável pela localização do jogador dentro desse âmbito. Essa interação ocorre por meio de um avatar, podendo ter até mesmo um papel antropomórfico, quando o universo de jogo é ficcional (LATOUR, 1992) apud (FALCÃO; BITTENCOURT, 2013).

A partir daqui temos mais três elementos que servem como actantes na relação indivíduo e jogo eletrônico. Em um primeiro, o avatar que representa uma parte da dimensão subjetiva do universo do jogo. Em segundo, temos o universo do jogo como uma dimensão instrumental ou simbólica e, por fim, os aspectos de narrativa ou diegéticos presentes. As relações de ordem entre esses elementos se tornam complexas em relação às camadas instituídas. Quando consideramos a primeira e a segunda camada, como vetores do contato entre indivíduo e informação, a execução do movimento se torna tão natural (estabilizado) quanto utilizar um garfo. A ideia da estabilização é utilizada por Latour (1994) apud Falcão e Bittencourt (2017), como um ponto crucial para que possamos compreender as camadas.

Quando o avatar se internaliza e consiste em um novo actante, o universo de jogo se apresenta como um novo espaço a ser explorado. A experiência do jogo muda completamente, sendo um novo lugar, um universo paralelo, o outro lado do espelho, a existência dos aspectos diegéticos se torna independente, composta não por ele, mas sim por um ponto ainda não apresentado, que se torna um actante que é suscetível a criar um processo de mediação. O ponto não apresentado consiste nos “aspectos operacionais estão imbuídos no

sistema e atravessam camadas de prescrição para interagirem diretamente com o indivíduo-controle” (FALCÃO; BITTENCOURT, 2013, p. 155).

A maior dificuldade encontrada é a de analisar o jogo, a qual ainda está em curso. Outro problema é a da construção do plano de aula, o qual somente será realizado a partir da análise do jogo e, assim, desenvolver de forma mais clara a relação entre a gamificação e o jogo em tela.

### **Monte do Carmo, Cultura e Tradição: criação de Blog para divulgação do Patrimônio Cultural e Turismo**

A cultura digital vem provocando novas necessidades e reformulando as relações sociais, o que torna imperativo problematizar seus impactos nos ambientes escolares. Ao compreender essa sociedade, que emergiu com as novas formas de comunicação proporcionadas pelas TDIC, Rui Fava (2014) inspirou-se nas proposições teóricas de Henry Jenkins. A partir delas, Fava (2014) reforça a constatação de que o atual estágio de comunicação pode ser definido como “cultura da convergência”, ou seja, a “passagem do estágio de cultura interativa para a cultura participativa que alimenta os três desejos da atual geração: compartilhar informações, influenciar semelhantes, manter-se informado” (p. 8). Baseando no conceito do pensador norte-americano, Fava (2014) infere que a “cultura da convergência” possibilita o fluxo de “conteúdos e informações por meio de múltiplas plataformas e um novo comportamento migratório dos estudantes, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de aprendizagem” (FAVA, 2014, p. 8).

A cultura digital, segundo Monica Fantin e Pier C. Rivoltella (2012), é a cultura da multimídia, com novos códigos, linguagens e estratégias de comunicação diferentes. Para os autores, a cultura digital também é uma cultura da portabilidade, pois os aparelhos estão se tornando cada vez menores, mais leves e mais potentes, sendo possível realizar muitas atividades: conectar-se, comunicar-se, editar textos e imagens. De modo geral, a cultura digital é definida como uma cultura em que a mídia pessoal é a protagonista que permite que “o leitor se torne cada vez mais autônomo, e, graças a essa cultura, cada leitor pode se tornar também um autor” (p. 120). Nessa nova “cultura-mundo”, os autores ressaltam que as mídias se tornam instrumentos fundamentais da relação com o mundo, configurando-se como novas formas de cultura, as quais consolidam novas percepções interdependentes e interconexas.

No que concerne ao cenário atual permeado pelas TDIC, Jenkins (2015, p. 23) entende que a sociedade está organizada pela “cultura da conexão”. Para o autor, a “cultura da conexão” é marcada por um modelo híbrido e emergente

de circulação, o qual uma miscelânea de forças determina como culturas e informações são compartilhadas. As concepções apontadas por Jenkins (2015) vão ao encontro com as proposições de Pierre Lévy, que são amplificadas por Wilson Gomes (2018). Ele chama a atenção para a “era da hiperconexão” como característica da sociedade contemporânea, pois vivemos em uma sociedade que não se desconecta.

Podemos citar outro efeito que emergiu dessa cultura digital, que é a “cultura da convergência”, definida por Jenkins (2013). Para ele, na “cultura da convergência” ocorrem diversas interações: entre as velhas e as novas mídias; entre as mídias corporativas e as mídias alternativas; e, entre o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor. Jenkins (2013) apresenta que ocorre o “fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação” (p. 30). Uma terceira característica – dessa nova sociedade apontada por Jenkins (2013) – é o da “cultura participativa”. Essa definição, segundo o autor, contrasta com noções tradicionais sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação, pois em “vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo” (JENKINS, 2013, p. 30-31).

O autor ainda comprehende que os ambientes digitais cumprem funções de referência intelectual, afetiva, política, ideológica, identitária, entre outras. O acesso ao digital possibilita ler, ver, publicar, compartilhar e interagir em qualquer hora e local. Se, há pouco, era necessário construir sociabilidade apenas no espaço físico – o que, óbvio, ainda acontece –, no mundo real contemporâneo é diferente, pois as relações são essencialmente promovidas no ciberespaço. A interação que antes se subjugava aos limites geográficos, hoje impera soberana sem conhecer barreiras. Urge, como necessidade, a compreensão desses diferentes tipos de cultura – conexão, convergência, participativa – uma análise antropológica digital que possibilite entender os seres humanos além dos aspectos biológico e social, mas agora na condição de ser conectado.

Essa interação com o processo de preservar a cultura coloca em debate o papel do sujeito histórico, não apenas como observador, mas sim, participante ativo. Para Leandro Mayer (2015), esse novo papel tem a possibilidade de envolver os indivíduos como sujeitos históricos e protagonistas de um trabalho de preservação da memória do lugar onde vivem, do qual todos participam. Para o autor, a utilização de blogs podem “promover a percepção dos alunos

sobre a contribuição da memória na compreensão da história e suas abordagens", assim como, "incentivar a pesquisa da história local" e "perceber as mudanças históricas" (MAYER, 2015, p. 3).

Um blog contribui pode ser útil como ferramenta de pesquisa da história da cidade além de destacar a importância dessas ferramentas como colocado por Carolina Maria Abreu Maciel. Para a autora, essa ferramenta pode superar os desinteresses de alguns alunos, assim como apresentar a importância da ferramenta nas pesquisas colaborando com a curiosidade dos alunos, uma vez que ela colabora com a "dinâmica educacional que procurou abranger as discussões e o uso dessas ferramentas que estão fortemente inseridas no cotidiano dos alunos da educação básica" (MACIEL, p. 6).

Diante desse panorama, nosso intuito é a elaboração de um relatório eletrônico destacando o Patrimônio Cultural da cidade de Monte do Carmo em Tocantins. A proposta é transformar o relatório em formato de Blog para a divulgação do potencial turístico e desenvolvimento local da cidade.

Localizada na parte central do estado do Tocantins, Monte do Carmo é uma das primeiras cidades fundadas nessa região, totalizando mais de 250 anos de sua origem. O município representa um dos povoados mais longevos desse estado, e possui como principal bem patrimonial A Igreja de Nossa Senhora do Carmo, que a partir de 2007, foi reconhecida e restaurada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Sua origem data da primeira metade do século XVIII, no período do "ciclo do ouro", quando diversas minas de ouro foram descobertas no país, sobretudo nas capitâncias de Minas Gerais e Goiás, e a mineração passou a ser a principal atividade econômica exercida na colônia portuguesa na época. Nesse contexto, embora não haja uma data precisa, Alves (2009), aponta que o antigo Arraial de Nossa Senhora do Carmo começou a ser fundado em 1741, pelo bandeirante Manuel de Souza Ferreira, na confluência dos ribeirões Matança (atual córrego Água Suja) e córrego Sucuri.

A história de Monte do Carmo enquanto município se inicia a partir dos anos 1960. Com o processo de emancipação efetivado pela Lei Estadual 4.708, o distrito carmelitano foi desanexado de Porto Nacional e elevado à categoria de município do Estado do Tocantins em 23 de outubro de 1963, consolidando-se como tal em 10 de janeiro de 1964. O movimento emancipatório da cidade contou com o engajamento político do vereador Durval Silva, que atuou como primeiro prefeito da cidade, e teve Raimunda da Silva Barros (Dica) como a primeira prefeita eleita na história do município, em 1966 (ALVES, 2009).

Esse antigo município hoje está situado cerca de 89km de distância da área metropolitana de Palmas, e tem entre seus limites a cidade de Porto

Nacional, com a qual estabeleceu, em épocas passadas, um intenso vínculo político e regional, determinante para a história do povoado. Ademais, as estradas do Carmo são caminho para a cidade de Ponte Alta, localizada ao leste, e para o parque do Jalapão, um dos principais pontos de turismo do Estado. Nessa continuidade, conforme dados divulgados no último censo do IBGE, Monte do Carmo comporta em seu interior uma população de aproximadamente 8.182 pessoas, com uma área total de 3.617 km<sup>2</sup> de extensão e densidade demográfica de 1,62 habitantes por quilômetro. Para além de pacata, a cidade caracteriza-se por seu forte aspecto religioso e benevolência dos moradores locais, que são chamados de "carmelitanos".

A cidade, que em breve celebrará seus 281 anos, é um verdadeiro centro de manifestações culturais e artísticas do Tocantins. Há, em sua tradição, festejos religiosos que acontecem anualmente e são marcados por aspectos da cultura africana e portuguesa, desde as danças até as músicas. Em sua obra, Alves (2009, p.60) dedica um capítulo ao calendário festivo da cidade, e dentre as festas de maior destaque, incluem: o Festejo de São Sebastião e festa dos vaqueiros, em 20 de janeiro; A saída das Folias, no domingo de Páscoa; o Festejo de Nossa Senhora do Livramento, no segundo dia de julho, as Festas de Nossa Senhora do Carmo, entre 7 e 20 de julho; a Festa de Nossa Senhora do Rosário, no dia 02 outubro, mês em que também se comemora o aniversário da cidade. No que se refere às expressões artísticas das festividades, estão entre as mais famosas: a dança das Taieiras, as Congadas, as Caretas, a dança da Jiquita, a Catira, a Sussa e o Tambor.

Frente a esse rico patrimônio histórico, arquitetônico, cultural e ambiental, nosso intuito é elaborar um relatório para transformá-lo em um Blog com vistas a divulgar a cidade e impulsionar o reconhecimento do patrimônio cultural e ecológico na região. A divulgação fotográfica sobre o patrimônio da cidade incentivando o turismo social, cultural e econômico deve alinhar-se à educação patrimonial e ambiental. Além disso, a educação histórica e das tecnologias digitais da informação e comunicação se torna essencial e um requisito fundamental para o trabalho proposto. Por meio desses campos de estudos, será possível escrever sobre a história, a sociedade e população de Monte do Carmo. Afinal, como foi possível notar, não se tem uma data precisa sobre a fundação da cidade. Por isso, somente por meio de um levantamento bibliográfico será exequível datar historicamente a cidade de Monte do Carmo.

Embora se verifique no site da Prefeitura de Monte do Carmo um álbum fotográfico com oito imagens sobre o município, acreditamos que tais fotografias não são suficientes para o potencial incentivo ao turismo. Essas imagens referem-

se à Igreja Matriz, à ruas principais de acesso e outras ruas da cidade (ver: <https://www.montedocarmo.to.gov.br/mídias/imagens>). Porém, não há uma preocupação com a legenda, ou seja, não é possível saber sobre o que elas se referem. O presente plano de trabalho justifica-se, ainda, pelo fato de que, no site da Prefeitura, não há informações de forma clara sobre o turismo. Entre os menus do site não existe nenhuma página ou Blog que diz respeito ao turismo. Desse modo, a criação e o desenvolvimento de um Blog aqui proposto tem por finalidade complementar uma orientação devida ao poder executivo do município. O site apresenta algumas novidades sobre a cidade, mas as informações são escassas.

Elaboramos oficinas e rodas de conversas junto à comunidade para provocar o interesse referente ao patrimônio histórico, arquitetônico, cultural e ambiental do município de Monte do Carmo. Fizemos, também, uma exposição fotográfica presencial e virtual do patrimônio histórico e arquitetônico da cidade de Monte do Carmo, no segundo semestre de 2022, com o intuito de promover o interesse entre os moradores e não residentes, e a conscientização da conservação e preservação tanto patrimonial quanto digital, no caso, as fotografias. Além disso, buscamos oferecer uma oficina sobre o tema da educação patrimonial no primeiro semestre de 2023, que será aberta aos moradores e alunos do curso de História da Universidade do Tocantins.

A pesquisa apresentará a importância do Blog para a preservação, uma vez que além de fácil acesso em geral, a internet permite a quebra de barreiras geográficas ao acesso às informações da cidade, o que liga o incentivo ao turismo que também é propósito desta pesquisa. Como resultado, podemos levar em conta o incentivo da criação de blogs por parte da própria população com intuito de desenvolver áreas específicas da cultura de forma independente devido à base oferecida pela tecnologia atual.

## **Referências**

ALVES. Nazareth Gomes, Elos Perdidos. 1<sup>a</sup>. ed. Monte do Carmo- TO, 2009.

BRUGGER, Winfried. Proibição ou proteção do discurso do ódio? algumas observações sobre o direito alemão e o americano. Direito Público, Porto Alegre, ano 4, n. 15, p. 117-136, jan./mar. 2007.

CHAGAS, D. C. A tecnologia auxiliando no ensino da História. UNIJUÍ, p.1-27, 2016.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

FARDO, M. L. A gamificação como método: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. Dissertação (Mestrado) – Universidade Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

GOMES, Wilson. *A democracia no mundo digital: história, problemas e temas*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018. e-PUB.

JENKINS, Henry. *Cultura da conexão* [livro eletrônico]: criando valor e significado por meio da mídia propagável. São Paulo: Aleph, 2015. ePUB.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2013. ePUB

MARTINS, T. M. O. et al. A Gamificação de conteúdos escolares: uma experiência a partir da diversidade cultural brasileira. In: X Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação, 2014, Salvador. Anais do X Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação, 2014.

MOITA, F. M. G. Os Games e o Ensino de História: Uma reflexão sobre Possibilidades de Novas Práticas Educativas. PLURAIS, Salvador, v. 1, n. 2. p. 115-130, 2010.

MOURA, Marco Aurélio. *O Discurso do ódio em Redes Sociais*. São Paulo: Lura Editorial, 2016.

OLIVEIRA, P. H. P. Games no ensino de História: possibilidades para a utilização dos jogos digitais de temática histórica na Educação Básica. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SEGANTINI, Jésus Henrique. O uso das tecnologias na sala de aula, como ferramenta pedagógica e seus reflexos no campo. Monografia de Especialização, Universidade Federal do Paraná, p. 1-31, 2014.

## **Desafios éticos e sociais do uso da inteligência artificial na educação**

João Fernando Costa Júnior<sup>61</sup>

A Inteligência Artificial (IA) é uma tecnologia que se desenvolve rapidamente e tem o potencial de mudar profundamente muitos aspectos da sociedade. Na educação, a IA já está sendo usada para automatizar tarefas rotineiras, personalizar a aprendizagem, melhorar a eficiência educacional e até mesmo criar novas oportunidades de aprendizagem.

No entanto, sua integração na educação também traz consigo desafios éticos e sociais que precisam ser discutidos e abordados de forma responsável.

Este artigo tem como objetivo discutir os desafios éticos e sociais do uso da inteligência artificial (IA) na educação, bem como sua importância para o desenvolvimento da aprendizagem e suas possibilidades de transformação do ensino. Através de uma revisão da literatura existente, serão abordados tópicos como o uso da IA para a personalização do ensino, a detecção de plágio em trabalhos acadêmicos, a automação da correção de provas e a análise de sentimentos em salas de aula.

De acordo com Feigenbaum (FEIGENBAUM, 1981 apud FERNANDES, 2003), a inteligência artificial é a parte da ciência da computação voltada para o desenvolvimento de sistemas de computadores inteligentes, ou seja, sistemas que exibem características, as quais se relacionam com a inteligência no comportamento do homem. Pode-se citar como exemplo: compreensão da linguagem, aprendizado, raciocínio, resolução de problemas, entre outros.

Coppin (2010) destaca que o aprendizado está diretamente associado com a inteligência, uma vez que se um sistema é capaz de aprender a exercer certa tarefa, então esse mereça ser considerado inteligente.

Um processo de aprendizagem inclui a aquisição de novas formas de conhecimento: o desenvolvimento motor e a habilidade cognitiva (através de instruções ou prática), a organização do novo conhecimento (representações efetivas) e as descobertas de novos fatos e teorias através da observação e experimentação. Desde o início da era dos computadores, tem sido realizadas pesquisas para implantar algumas destas capacidades em computadores.

<sup>61</sup> Professor Universitário e consultor em tecnologias educacionais e EAD. Doutorando em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Informática em Educação, Gestão de EAD, Educação à Distância 4.0 e Docência no Ensino Superior e Técnico. Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Administração. E-mail: joaofernando@espiritolivre.org; http://lattes.cnpq.br/6483234499462198; https://orcid.org/0000-0001-7908-3328.

Resolver este problema tem sido o maior desafio para os pesquisadores de inteligência artificial (IA). Por essa razão, o estudo e a modelagem de processos de aprendizagem em computadores e suas múltiplas manifestações constituem o objetivo principal do estudo de aprendizado de máquinas (SANTOS, 2005, p. 10). Assim, Santos (2005) reforça que o aprendizado de máquina nada mais é que um aprendizado desenvolvido por meio da experiência.

Um dos principais desafios éticos e sociais da IA na educação é a privacidade e proteção de dados. Como a IA usa dados para criar modelos e prever resultados, é essencial garantir que esses dados sejam coletados e usados de maneira ética e responsável. A privacidade dos dados dos alunos é uma questão crítica, pois os dados podem ser usados para fins além do contexto em que foram coletados, como para fins comerciais ou de vigilância.

Além da privacidade e proteção de dados, outro desafio ético e social importante é o viés algorítmico e a discriminação. Como a IA é treinada com base em dados históricos, ela pode reproduzir preconceitos e desigualdades existentes na sociedade. Conforme Mueller e Oppenheimer (2014, p. 11), “a IA pode amplificar ou perpetuar injustiças sociais, dependendo do treinamento que recebe e das suposições incorporadas em seus algoritmos”.

Outro desafio ético e social da IA na educação é o impacto da automação na força de trabalho. À medida que a IA automatiza tarefas rotineiras e repetitivas, pode haver uma redução na demanda por determinados empregos, enquanto outros empregos podem exigir novas habilidades e competências. Como observado por Brynjolfsson e McAfee (2014, p. 49), “a automação está se acelerando e, junto com outras mudanças tecnológicas, pode levar a uma mudança significativa na demanda por habilidades e ocupações”.

Além dos desafios éticos, a IA também apresenta preocupações exclusivamente sociais na educação. Uma das principais preocupações, é a necessidade de desenvolver habilidades sociais e emocionais nos alunos. Como a IA pode ser usada para personalizar a aprendizagem e fornecer feedback, pode haver um risco de que os alunos percam a oportunidade de desenvolver habilidades sociais e emocionais importantes, como a comunicação e a resolução de problemas em equipe. Conforme observado por Mayer-Schönberger e Cukier (2013, p. 78), “as habilidades sociais e emocionais não são facilmente ensinadas por meio de tecnologias, especialmente porque elas são inherentemente humanas e altamente contextualizadas”.

Tais “medos”, talvez, se deva pelo fato de que estamos diante de algo relativamente novo e que, para muitos, é também incompreensível. O aspecto nebuloso diante do que ainda é novidade acaba por criar condições para

dúvidas e questionamentos. Tal condição se agrava quando percebemos que certas habilidades, inicialmente resguardadas e exclusivas do ser humano, passam a fazer parte de um território que envolve uma inteligência diferente da nossa. Nesse sentido, medos ligados ao ego humano e suas características mais essenciais passam a fazer parte das discussões e decisões a respeito de tal tecnologia.

O sistema de inteligência artificial não é capaz apenas de armazenar e manipular dados, como também de adquirir, representar e manipular conhecimento. A manipulação inclui a capacidade de deduzir ou inferir novos conhecimentos ou relações sobre fatos e conceitos a partir do conhecimento já existente e utilizar métodos de representação e manipulação para resolver problemas complexos que são frequentemente não quantitativos por natureza (SILVA, 2019, p. 14).

Questões que envolvem este ambiente nebuloso em torno dos funcionamentos de certos softwares (entre eles estão os mecanismos de busca ou mesmo as inteligências artificiais) não são simples de serem resolvidas, uma vez que a complexidade dos algoritmos de deep learning<sup>62</sup> e machine learning<sup>63</sup> pode fugir da compreensão até mesmo de programadores e desenvolvedores. Talvez por isso que tais projetos são verdadeiras “caixas-pretas”. Harari (2016) destaca um posicionamento relevante ao apresentar suas dúvidas e questionamentos acerca do tema:

algoritmos realmente importantes – como algoritmos de busca do Google – são desenvolvidos por equipes enormes. Cada membro somente entende uma parte do quebra-cabeça e ninguém entende o algoritmo como um todo. Além disso, com o surgimento da aprendizagem automática e das redes neurais artificiais, mais e mais algoritmos se desenvolvem independentemente, aprimorando a si mesmos e aprendendo com os próprios erros. Eles analisam quantidades astronômica de dados, que nenhum humano é capaz de abranger, e aprendem a reconhecer padrões e a adotar estratégias que escapam à mente humana. O algoritmo-semente pode de início ser desenvolvido por humanos, mas ele cresce, segue o próprio caminho e vai onde humanos nunca foram antes – até onde nenhum humano pode segui-lo (HARARI, 2016, p. 343).

---

<sup>62</sup> Deep learning, ou aprendizagem profunda, é a parte do aprendizado de máquina que, através de algoritmos de alto nível, imita a rede neural do cérebro humano.

<sup>63</sup> Machine learning, ou aprendizado de máquina, pode ser definido como o uso de algoritmos a fim de organizar dados, reconhecer padrões e fazer com que máquinas (e, neste caso, os computadores) possam aprender com esses modelos e gerar insights inteligentes, sem a necessidade de pré-programação.

Em resumo, a IA tem o potencial de transformar a educação, mas também apresenta desafios éticos e sociais que precisam ser levados em consideração. Este artigo aborda esses desafios éticos e sociais e busca explorar como eles podem ser abordados para garantir que a IA na educação seja usada de forma responsável e justa.

Schmidhuber (2015) destaca também que a inteligência artificial pode ajudar na identificação precoce de problemas de aprendizagem e deficiências, fornecendo um diagnóstico preciso e personalizado, permitindo que os professores adaptem a abordagem pedagógica e ofereçam intervenções de aprendizagem adequadas.

A IA também pode ajudar a melhorar a eficiência da gestão escolar e do ensino, automatizando tarefas administrativas e permitindo que os professores dediquem mais tempo às atividades que requerem mais habilidades humanas, como interação social, reflexão e resolução de problemas (BRYNJOLFSSON & MCAFEE, 2014). A utilização da IA na educação também pode democratizar o acesso ao conhecimento, uma vez que as tecnologias educacionais podem ser disponibilizadas online e acessadas em qualquer lugar do mundo, independentemente do local de residência, raça ou status socioeconômico.

Além disso, a IA pode ser usada para melhorar a qualidade da avaliação educacional, permitindo avaliações mais precisas e justas dos alunos, com base em critérios objetivos e padronizados. Por exemplo, a IA pode ser usada para avaliar a escrita de alunos, identificando aspectos como gramática, vocabulário e estilo, permitindo que os professores forneçam feedback imediato e preciso (Graham & Hebert, 2010). A IA também pode ser usada para avaliar a competência dos professores e melhorar a qualidade do ensino, identificando as melhores práticas de ensino e fornecendo informações úteis para aprimorar a prática pedagógica.

É importante destacar que a IA pode ser uma ferramenta poderosa para melhorar a educação, especialmente em países com grandes disparidades socioeconômicas e acesso limitado à educação. Como afirmam Luckin et al. (2016, p. 2), “a IA tem o potencial de mudar fundamentalmente a maneira como ensinamos, aprendemos e avaliamos o conhecimento”. Com o uso da IA, é possível personalizar o aprendizado de cada aluno, identificar suas necessidades individuais e adaptar o ensino para atender a essas necessidades.

No entanto, o uso da inteligência artificial na educação também levanta questões éticas e sociais que precisam ser consideradas, a fim de garantir que ela seja usada de forma responsável e justa. Por exemplo, a coleta de dados pessoais dos alunos pode levantar questões de privacidade, segurança e

responsabilidade. Além disso, a automação do processo de avaliação pode resultar em uma perda da qualidade da educação, já que as habilidades que não são facilmente quantificáveis, como a criatividade e o pensamento crítico, podem não ser adequadamente avaliadas.

Outra questão ética importante é a detecção de plágio em trabalhos acadêmicos. Embora a detecção de plágio possa ser útil para garantir a integridade acadêmica, a IA pode ser usada para restringir à liberdade de expressão dos alunos, como destacam Graham e Hebert (2010), ao considerar que, se o ensino de escrita se concentrar exclusivamente em escrever corretamente e evitar plágio, a escrita se tornará uma tarefa sem sentido, perdendo seu valor como uma forma de comunicação.

Além disso, a análise de sentimentos em sala de aula pode ser utilizada para avaliar a qualidade do ensino, mas pode também ser vista como uma invasão de privacidade, uma vez que os dados coletados podem ser usados para fins que vão além da educação. A análise de sentimentos em sala de aula é uma área altamente sensível que requer medidas de segurança rigorosas e transparência na coleta e uso de dados.

## **Desafios éticos e sociais da inteligência artificial na educação**

A incorporação da inteligência artificial (IA) na educação traz consigo a possibilidade de melhorias significativas nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, essa transformação também traz consigo desafios éticos e sociais que precisam ser enfrentados. Uma questão ética central é o uso de dados pessoais de alunos e professores, que muitas vezes são coletados sem consentimento ou sem explicação clara de como serão usados (SELWYN, 2020, p. 67). Além disso, há preocupações sobre a privacidade dos alunos e a segurança dos dados coletados, especialmente quando se trata de informações sensíveis como etnia, gênero e orientação sexual.

Outro desafio ético e social importante é a questão da justiça e da equidade. Embora a IA na educação ajuda a melhorar o acesso e a qualidade do ensino, ela também pode aprofundar as desigualdades existentes. Por exemplo, a falta de acesso à tecnologias avançadas em algumas comunidades pode levar a uma lacuna digital que limita o acesso à educação (BRYNJOLFSSON & MCAFEE, 2014, p. 174). Além disso, há preocupações sobre o uso de algoritmos que podem perpetuar preconceitos e discriminação, como aqueles que são usados para avaliar o desempenho dos alunos.

Um terceiro desafio ético e social é a questão da autonomia do aluno. A

IA na educação pode ser usada para monitorar o comportamento do aluno e adaptar o conteúdo de acordo com suas necessidades individuais. Porém, isso também pode limitar a autonomia do aluno e reforçar uma abordagem “one-size-fits-all” (em tradução livre “um tamanho serve para todos”) para o ensino (LUCKIN et al., 2016, p. 11). Além disso, há preocupações sobre a capacidade dos alunos de compreender e controlar o processo de tomada de decisão da IA, especialmente quando se trata de decisões que afetam sua vida acadêmica e profissional (BOSTROM, 2014, p. 23).

Um quarto desafio ético e social é a questão da transparência e responsabilidade. À medida que a IA é cada vez mais incorporada na educação, é importante garantir que as decisões tomadas por algoritmos sejam transparentes e responsáveis. Os sistemas de IA devem ser projetados de forma a permitir que os usuários compreendam como as decisões são tomadas e a responsabilização em caso de erros ou consequências negativas.

Em quinto lugar, há a questão do papel do professor na era da IA. Embora a IA possa ajudar a melhorar a eficiência e eficácia do ensino, ela também pode ameaçar o papel do professor como facilitador do aprendizado e mentor dos alunos (HODGES et al., 2020, p. 6). Além disso, há preocupações de que a IA possa levar à desumanização do processo de ensino e aprendizagem, à medida que os alunos interagem mais com algoritmos do que com humanos.

A desumanização do processo de ensino e aprendizagem é um dos desafios éticos e sociais mais discutidos quando se trata do uso de inteligência artificial na educação. Selwyn (2020) argumenta que as tecnologias educacionais, muitas vezes, tendem a promover uma visão utilitária da educação, em que o objetivo é produzir habilidades e competências para atender às demandas do mercado de trabalho, ignorando as dimensões humanas da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal.

O uso da IA na educação pode reforçar a visão reducionista e instrumental da educação, em que a aprendizagem é vista apenas como a aquisição de habilidades e conhecimentos específicos, deixando de lado o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e o fomento de um pensamento crítico e criativo.

Koedinger (2019) argumenta que a IA na educação também pode aumentar a desigualdade, reproduzindo e ampliando as desigualdades já existentes no sistema educacional. Bostrom (2014) alerta para o risco de um futuro em que a IA possa dominar as atividades humanas, incluindo a educação, e causar impactos negativos na autonomia e dignidade dos seres humanos.

Além disso, o uso da inteligência artificial na educação também pode

levantar questões éticas relacionadas à privacidade e segurança dos dados dos estudantes. Hodges et al. (2020) alertam que a IA pode ser usada para monitorar constantemente os estudantes e coletar dados pessoais sem o seu conhecimento ou consentimento, levando às violações de privacidade e aprofundamento da vigilância.

Cabe destacar ainda que o uso da IA na educação também pode ter um impacto negativo na relação entre professor e aluno, pois a tecnologia pode ser vista como uma ameaça ao papel do professor como facilitador da aprendizagem e detentor do conhecimento.

## **Privacidade e proteção de dados**

À medida que a IA é cada vez mais utilizada em salas de aula e plataformas de aprendizagem online, coleta-se uma grande quantidade de dados dos alunos, incluindo informações pessoais, registros de navegação, histórico de pesquisa e desempenho acadêmico. Como aponta Selwyn (2020, p. 68), a coleta desses dados pode ser problemática, uma vez que “os estudantes são mais vulneráveis do que a maioria quando se trata de ter seus dados coletados, armazenados, processados e usados”.

Um dos principais desafios é garantir que esses dados sejam protegidos de acesso não autorizado e uso indevido. Isso envolve a implementação de medidas de segurança adequadas e protocolos claros para o armazenamento, processamento e compartilhamento de dados. No entanto, mesmo quando essas medidas são implementadas, ainda há o risco de vazamentos de dados.

Além disso, a coleta de dados pode levantar preocupações sobre privacidade e monitoramento excessivo. Como aponta Bostrom (2014), a coleta de dados pode ser vista como uma invasão de privacidade e pode criar um ambiente de vigilância constante, afetando a sensação de conforto e segurança dos alunos. Além disso, Hodges et al. (2020) apontam que a coleta de dados pode ser usada para fins discriminatórios, como a seleção de alunos com base em dados demográficos, socioeconômicos ou de desempenho.

Outro problema relacionado à privacidade e proteção de dados é a falta de transparência em relação aos algoritmos utilizados pela IA. Muitos algoritmos de IA são caixas-pretas, ou seja, os usuários não têm acesso ao seu funcionamento interno e não sabem como são tomadas as decisões baseadas nos dados coletados. Isso pode levar a um processo opaco e não responsável de tomada de decisões, além de dificultar a identificação de preconceitos e discriminações.

Se considerarmos que a inteligência artificial pode ser utilizada para monitorar o comportamento dos alunos e fornecer feedback em tempo real, questões em torno da privacidade e proteção de dados tomam ainda mais evidência. É importante que as instituições educacionais sejam transparentes sobre como os dados dos alunos estão sendo coletados e usados pela IA (EUBANKS, 2018, p. 152). Os alunos também devem ser educados sobre seus direitos de privacidade e ter a capacidade de controlar seus próprios dados.

Por fim, a privacidade e proteção de dados também podem ser afetadas pela dependência de plataformas de IA proprietárias. Muitas instituições educacionais adotam plataformas de IA oferecidas por grandes empresas de tecnologia, como Google e Microsoft, as quais controlam e detêm os direitos de propriedade sobre os dados coletados. Isso pode limitar a capacidade das instituições de controlar e gerenciar seus próprios dados, além de criar riscos de violação de privacidade e proteção de dados.

### **O viés algorítmico e discriminação**

Outro desafio ético e social da utilização da inteligência artificial na educação é o viés algorítmico e a possibilidade de discriminação. Os algoritmos de aprendizagem de máquina têm a capacidade de identificar e amplificar preconceitos existentes na sociedade, resultando em sistemas discriminatórios. A educação não é imune a esse problema, pois os algoritmos, por exemplo, podem perpetuar estereótipos de gênero, raça e classe social.

O viés algorítmico na educação pode se manifestar de diversas maneiras, como na seleção de conteúdo, avaliação de desempenho e recomendação de cursos. Por exemplo, se um algoritmo de recomendação identifica que alunos de uma determinada classe social tem um desempenho inferior em matemática, ele pode recomendar cursos de nível inferior a esses alunos, perpetuando um ciclo de baixo desempenho. Esse tipo de discriminação algorítmica pode afetar seriamente as oportunidades educacionais e o sucesso futuro dos alunos.

Um estudo realizado por Eubanks (2018) revela que os algoritmos de aprendizagem de máquina usados em sistemas de avaliação de professores em Nova York foram discriminatórios em relação aos professores afro-americanos e latinos. Esses professores foram classificados como menos eficazes do que seus colegas brancos, mesmo que tenham obtido resultados semelhantes nos testes padronizados. Esse tipo de discriminação pode afetar diretamente à vida profissional e à remuneração dos professores.

Vale destacar que a União Europeia tem um papel preponderante na luta contra a discriminação algorítmica, que se ocupa do tema desde a publicação

do Regulamento Geral de Proteção de Dados 2016/679 (General Data Protection Regulation, ou GDPR), bem como a Resolução do Parlamento Europeu, de 14 de março de 2017, sobre as implicações dos grandes volumes de dados nos direitos fundamentais: privacidade, proteção de dados, não discriminação, segurança e aplicação da lei. Entre outras disposições, a resolução prevê especificamente a proteção contra a discriminação algorítmica:

Os dados e/ou os procedimentos de baixa qualidade em que se baseiam os processos de tomada de decisão e os instrumentos analíticos podem traduzir-se em algoritmos parciais, correlações ilegítimas, erros, numa subestimação das implicações jurídicas, sociais e éticas, no risco de utilização de dados para fins discriminatórios ou fraudulentos na marginalização do papel dos seres humanos nestes processos, podendo resultar em processos imperfeitos de tomada de decisão, com um impacto nocivo nas vidas e nas oportunidades dos cidadãos, mormente nos grupos marginalizados, bem como em consequências negativas para as sociedades e as empresas (UNIÃO EUROPEIA, 2017, p. 3).

Para minimizar o viés algorítmico e a discriminação na educação, é necessário um trabalho cuidadoso no desenvolvimento e treinamento dos algoritmos, incluindo a inclusão de dados diversos e representativos e a verificação regular dos resultados.

Entretanto, o desafio de minimizar o viés algorítmico na educação é complexo e ainda requer muita pesquisa e desenvolvimento. Os algoritmos de aprendizagem de máquina são complexos e muitas vezes opacos, tornando difícil identificar e corrigir problemas de viés. Além disso, há preocupações sobre a falta de diversidade na indústria de tecnologia e a falta de transparência das empresas que desenvolvem esses sistemas. Portanto, a questão do viés algorítmico e da discriminação é um dos principais desafios éticos e sociais do uso da IA na educação e requer uma abordagem cuidadosa e uma colaboração ampla para garantir que a tecnologia seja usada de forma justa e equitativa.

## **Automação e impacto na força de trabalho**

A automação é uma das principais vantagens oferecidas pela inteligência artificial na educação, uma vez que permite que as tarefas rotineiras e tediosas sejam realizadas por máquinas, liberando tempo para que os educadores se concentrem em atividades mais criativas e interativas com seus alunos (BATES, 2019). No entanto, a automação também apresenta desafios éticos e

sociais significativos, principalmente no que diz respeito ao impacto na força de trabalho. A automação pode levar à substituição de empregos que antes eram realizados por seres humanos por tecnologias baseadas em IA, levando ao desemprego e à perda de renda para os trabalhadores (BRYNJOLFSSON & MCAFEE, 2014).

Além disso, a automação também pode perpetuar desigualdades sociais existentes, como a falta de acesso à educação de qualidade e à igualdade de renda. Segundo Diamandis e Kotler (2016), a automação é mais propensa a substituir empregos de baixa remuneração e baixa qualificação, o que pode aumentar ainda mais a lacuna entre os trabalhadores mais bem-sucedidos e os menos bem-sucedidos.

Outro desafio ético e social é que a automação pode ter um impacto negativo na qualidade da educação. A confiança excessiva na tecnologia pode levar a uma educação padronizada, em que os alunos não são desafiados a pensar criticamente e desenvolver habilidades únicas e valiosas (BRYNJOLFSSON & MCAFEE, 2014). Além disso, a automação pode levar a um distanciamento entre os educadores e os alunos, resultando em uma experiência de aprendizado menos pessoal e interativa (BATES, 2019).

Outro aspecto importante é que a automação e a IA na educação podem aumentar a vigilância e o controle sobre os alunos, levantando questões éticas e de privacidade. Por exemplo, sistemas de monitoramento podem ser usados para rastrear o comportamento dos alunos e detectar sinais de distração ou desinteresse (BATES, 2019). Isso pode levar a uma maior pressão sobre os alunos para se concentrarem e se comportarem de uma maneira particular, em detrimento da liberdade e autonomia individual.

A automação na educação pode perpetuar desigualdades educacionais existentes, já que a tecnologia pode ser cara e inacessível para escolas e alunos menos privilegiados (BRYNJOLFSSON & MCAFEE, 2014). Ademais, a automação pode levar à implementação de soluções tecnológicas padronizadas que não consideram as necessidades individuais dos alunos, resultando em uma educação desigual e injusta.

Vale destacar que, diante disso, a automação de tarefas pode ter impactos também na força de trabalho. A IA pode ser usada para automatizar tarefas repetitivas e rotineiras, o que pode levar à redução de empregos em algumas áreas. No entanto, também pode criar novas oportunidades de emprego em áreas relacionadas à IA (BRYNJOLFSSON & MCAFEE, 2014, p. 43). Portanto, é importante que as instituições educacionais preparem os alunos para a força de trabalho do futuro, equipando-os com as habilidades necessárias para trabalhar com tecnologias avançadas, como a IA.

Em resumo, a automação e a IA apresentam desafios éticos e sociais significativos na educação, incluindo impactos na força de trabalho, perpetuação de desigualdades sociais e educacionais, diminuição da qualidade da educação e aumento da vigilância e controle sobre os alunos.

## **Desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais**

O desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais é uma das principais preocupações da educação no século XXI. A IA tem sido vista como uma ferramenta potencial para melhorar o ensino e aprendizagem dessas habilidades. A IA tem sido usada para compreender as emoções, entender o comportamento humano e melhorar o desempenho de habilidades sociais. Contudo, a incorporação de tecnologias como a inteligência artificial na educação pode levantar desafios éticos e sociais que precisam ser abordados.

Um dos desafios é garantir que a IA não substitua a interação humana e a aprendizagem social e emocional baseada na experiência. É importante que a tecnologia seja usada para complementar e aprimorar, e não para substituir a interação humana. Além disso, é preciso garantir que a IA seja usada de forma ética e transparente, uma vez que a transparência e a responsabilidade ética são cruciais para garantir que a IA seja usada para melhorar, em vez de prejudicar, a aprendizagem social e emocional.

Outro desafio é garantir que a IA seja desenvolvida com sensibilidade cultural e esteja livre de preconceitos. A inteligência artificial pode refletir os preconceitos e valores culturais dos seus desenvolvedores, o que pode levar a viés algorítmico e discriminação. Portanto, é necessário que os desenvolvedores de IA considerem as diferentes perspectivas culturais e sociais ao projetar tecnologias para a educação.

## **Considerações finais**

A inteligência artificial na educação apresenta grandes desafios éticos e sociais que devem ser abordados de forma responsável. A privacidade dos dados dos estudantes, a justiça e a equidade no acesso e uso das tecnologias, a transparência e a responsabilidade na tomada de decisões, a diversidade e inclusão, o desenvolvimento de habilidades humanas e a participação e engajamento da comunidade são questões cruciais para garantir uma adoção, uso e apropriação responsável da IA na educação.

A privacidade dos dados dos estudantes é fundamental e requer métodos e políticas claros e transparentes para a coleta, uso e compartilhamento de

dados. Como destacou Boyd (2014), a privacidade é uma questão de justiça e pode afetar de forma desproporcional certas comunidades. Além disso, a justiça e a equidade no acesso e uso das tecnologias de IA na educação devem ser garantidas, a fim de evitar uma maior exclusão e desigualdade educacional (CRAWFORD, 2016).

A transparência e a responsabilidade na tomada de decisões também são questões importantes, uma vez que os algoritmos podem ser opacos e não fornecer explicações claras sobre como chegam a uma decisão (FLORIDI et al., 2018). A diversidade e inclusão devem ser promovidas na concepção e uso das tecnologias de IA na educação visando evitar vieses e discriminação. O desenvolvimento de habilidades humanas como a criatividade, empatia e pensamento crítico deve ser valorizado e incentivado na educação de modo a preparar os estudantes para um mundo cada vez mais automatizado.

Ressalta-se, ainda, que a participação e o engajamento da comunidade devem ser incentivados na adoção da IA na educação, com o objetivo de garantir uma abordagem responsável e ética. Como afirmou Rheingold (2002), a colaboração e a participação da comunidade são fundamentais para enfrentar os desafios da tecnologia e torná-la mais responsável e benéfica para todos.

Fica claro que, a partir da revisão de literatura exposta acima, a inteligência artificial na educação apresenta grandes desafios éticos e sociais e que eles devem ser abordados de forma cuidadosa e responsável.

Percebe-se, portanto, que a inteligência artificial pode ser uma ferramenta poderosa para melhorar a educação, mas seu uso deve ser guiado por uma abordagem responsável e ética. As áreas de pesquisa recomendadas podem ajudar a garantir que a IA seja utilizada de maneira responsável e eficaz para beneficiar a educação e a sociedade como um todo.

## Referências

BATES, A. W. *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning for a digital age*. Tony Bates Associates Ltd. 2019.

BOSTROM, N. *Superintelligence: Paths, dangers, strategies*. Oxford University Press. 2014.

BOYD, D. *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press. 2014.

BRYNJOLFSSON, E., & MCAFEE, A. *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies.* WW Norton & Company. 2014.

COPPIN, Ben. *Inteligência artificial.* Rio de Janeiro: LTC, 2010.

CRAWFORD, K. *Can an Algorithm be Agonistic? Ten Scenes from Life in Calculated Publics.* Science, Technology, & Human Values, v. 41, n. 1, p. 77-92. 2016.

DIAMANDIS, P. H., & KOTLER, S. *Bold: How to go big, create wealth and impact the world.* Simon and Schuster. 2016.

EUBANKS, V. *Automating inequality: how high-tech tools profile, police, and punish the poor.* St. Martin's Press. 2018.

FERNANDES, Anita Maria da Rocha. *Inteligência artificial: noções gerais.* Florianópolis: Visual Books, 2003.

FEIGENBAUM, E.A & BARR, A. *The Handbook of Artificial Intelligence*, vol I. William Kauffmann Inc. CA & Heuristech Press CA. USA. 1981.

FLORIDI, L et al. *AI4People—An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations.* Minds and Machines, v. 28, n. 4, p. 689-707, 2018.

GRAHAM, S., & HEBERT, M. *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading.* A Carnegie Corporation Time to Act Report. Alliance for Excellent Education, 2010.

HARARI, Yuval. *Homo deus: uma breve história do amanhã.* Tradução de Paulo Geiger. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

HODGES, C. B et al. *The difference between emergency remote teaching and online learning.* EDUCAUSE Review, v. 55, n. 4, p.1-14. 2020.

LUCKIN, R et al. *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education.* Pearson, 2016.

MAYER-SCHÖNBERGER, V., & CUKIER, K. Big data: A revolution that will transform how we live, work, and think. Houghton Mifflin Harcourt. 2013.

MUELLER, M. P., & OPPENHEIMER, D. M. The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, v. 25, n. 6, p. 1159-1168. 2014.

RHEINGOLD, H. Smart mobs: The next social revolution. Basic books. 2002.

SANTOS, Cícero Nogueira dos. Aprendizado de máquina na identificação de sintagmas nominais: o caso do português brasileiro. Dissertação (Mestrado em Ciências em Sistemas e Computação) - Instituto Militar de Engenharia, Rio de Janeiro. p. 104. 2005. Disponível em:

<https://www.linguateca.pt/Repositorio/DissertacaoCicero2005.pdf>.  
Acesso em: 10 mar. 2023.

SELWYN, N. Education in a Digital World: Global Perspectives on Technology and Education. Routledge. 2020.

SILVA, Fabrício Machado da; et al. Inteligência artificial. Porto Alegre: SAGAH, 2019.

SCHMIDHUBER, J. Deep learning in neural networks: An overview. *Neural Networks*, v. 61, p. 85-117. 2015. Disponível em <https://arxiv.org/abs/1404.7828>. Acesso em 12 mar. 2023.

UNIÃO EUROPEIA. Implicações dos grandes volumes de dados nos direitos fundamentais. Resolução do Parlamento Europeu, de 14 de março de 2017, sobre as implicações dos grandes volumes de dados nos direitos fundamentais: privacidade, proteção de dados, não discriminação, segurança e aplicação da lei (2016/2225(INI)). 2017. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017IP0076&from=LV>. Acesso em: 12 mar. 2023.

## **Um protocolo, duas práticas. Por que implantar a cultura maker nas escolas?**

Anita Paula Ortiz de Godoy Zenorini<sup>64</sup>

No ensino tradicional, o aluno consome o conteúdo das aulas com foco apenas na matéria que cada disciplina tem a transmitir, sem compreender como os conceitos foram criados e sem uma aplicação nítida na vida real, dando um caráter de inutilidade às informações, por parecerem isoladas da realidade social. O ensino tradicional se caracterizou pela memorização de conteúdos passados pelo professor, que era o detentor do saber. O estudante era pouco ativo, um mero ouvinte onde a educação bancária apenas “depositava” informações. Como sabemos, a educação não acompanhou a evolução do mundo, mesmo com algumas tentativas de aliar a tecnologia à educação, o distanciamento entre a realidade social e a aprendizagem só tem aumentado.

Hoje, com a corrida tecnológica e a invasão da internet em nossas vidas, o “depósito” de informações não faz sentido. As crianças e os jovens sofrem com um bombardeio de informações nas palmas das mãos, o tempo todo, de forma rápida e acessível em um smartphone ligado à internet. As mudanças são bruscas, trazendo inovações tecnológicas, sociais e até ambientais, em um piscar de olhos. Antes mesmo da tecnologia chegar às palmas das mãos, já se questionava a eficiência de tal método de ensino, pois o mundo precisava de jovens críticos e pensantes. O relatório da UNESCO sobre educação para século XXI, publicado em 2010<sup>65</sup> - “Os quatro pilares da educação do século 21” - propõe que a educação seja direcionada para as quatro competências necessárias para o cidadão do século 21: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser. A pergunta que fica é: “Quando e Como nos adaptar, de forma saudável, a tais mudanças no mundo profissional, social e do consumo?”

Cabe ao professor atual, ensinar o aluno a fazer conexões, construções e associações entre informação e vida. A educação crítica e reflexiva se faz necessária e para isso deve-se chamar o aluno para ser o protagonista e criador de sua própria história, colocando-o no centro do processo. É obrigação da

<sup>64</sup> Bacharel e licenciada em Biologia e Pedagogia, Mestre e Doutora pela Unicamp. E-mail: anitapaulaortiz@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1780618259910054>; Rede Social: @biolgacompania.

<sup>65</sup> DELORS, J. et al. Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: mar. 2023.

escola e dos docentes adaptar-se a esta nova realidade, a fim de entender as expectativas do seu público alvo - os estudantes. Hoje o aluno deve ser ativo, deve dar sentido às informações e deve ter o processo de construção do conhecimento como seu grande aliado, mostrando que é possível se desprender do modelo de educação tradicional e gerar conhecimento por meio do uso de práticas de ensino mais flexíveis. A cultura maker pode se colocar como peça chave neste processo, ao fazer o aluno colocar a “mão na massa”.

## **Cultura Maker**

Hoje, em nossa rotina diária, a tecnologia é aliada em vários aspectos, já fazendo parte de nossa cultura, mas dentro da sala de aula, o uso tecnológico é o maior desafio das escolas, seja por falta de recursos, seja por falta de conhecimento e aceitação dos próprios docentes e/ou equipe gestora. Muitas vezes, essa resistência dos educadores parte da falta de conhecimento da aplicabilidade das diferentes tecnologias na educação.

Para começar a implantar aulas mais ativas, o professor deve utilizar ferramentas práticas e simples para aprimorar o conhecimento apenas “recebido” em sala de aula, partindo de uma pergunta desafiadora ou algo lúdico, levando o aluno a experimentar, testar, criar, aquecendo a criatividade e o senso crítico. Essa alternativa abre espaço para o desenvolvimento de uma cultura mão na massa, o início do processo do desenvolvimento do “aprender a aprender”. Desta forma, daremos início à construção de uma cultura “mão na massa”, levando os alunos ao desenvolvimento de pesquisas direcionadas, construção de linhas do tempo, mapas mentais, confecção de jogos simples como de cartas, ou da memória.

Sabemos que ensinar não é apenas transferir para alguém o conteúdo dominado pelo professor. É tarefa complexa de comunicação e motivação, e muito mais do que o simples ensinar de fatos, teorias e métodos é preciso capacitar o aluno para o pensamento racional e crítico, para a solução de problemas reais, e para a tomada de decisões importantes, com uma sólida capacidade de avaliação crítica da informação disponível, a fim de construir conhecimentos de ampla aplicação em sua vida pessoal e profissional. Mais que isso, é preciso ser autossuficiente nas questões da aprendizagem. Isto mostra que a educação precisa ser entendida como um processo de formação que cuide do indivíduo como um todo, não se restringindo à transmissão de conteúdos (SOFFNER, 2007, p. 99)<sup>66</sup>.

---

<sup>66</sup> SOFFNER, R. K. Estratégia, conhecimento e competências – visão integrada do potencial humano. Piracicaba: Editora Degáspari, 2007.

A implantação da cultura maker, deve acontecer de forma gradativa, a fim de evitar o estranhamento por parte dos alunos e dos próprios pais, que estão acostumados ao ensino tradicional. Além do mais, o aluno se sente confortável em ser apenas ouvinte em uma espécie de “fingimento” do aprender. Tirá-lo da zona de conforto pode ser frustrante e até mesmo estressante para todas as partes, pois o professor também está acostumado em ser o detentor do saber, deixando sempre muito clara a relação hierárquica do conhecimento. Mesmo sabendo que tal mudança é necessária, toda alteração gera estranhamento.

O movimento maker é baseado nos princípios da construção de algo significativo para a resolução de um problema ou desafio proposto pelo professor, que também se tornará um aprendiz, de forma que o aluno se torna o protagonista, ocupando o centro do processo de aprendizagem, local que sempre deveria ter sido o seu. A abordagem participante desenvolve o senso de responsabilidade e autonomia, características importantes para a formação do sujeito.

O avanço da computação e da internet facilitam a Gestão do Conhecimento e tornam cada vez mais necessária a diferenciação do que se comprehende como dado, informação e conhecimento - sendo que a aplicação destes é mais importante do que a mera posse dos mesmos. Nesta nova realidade destacam-se os indivíduos que cultivam a habilidade de pensar criativamente e de adaptar-se às transformações (BROCKVELD, 2017, p.3)<sup>67</sup>.

O termo maker não foi proposto para ser explorado nas escolas, porém tal abordagem promove o desenvolvimento do trabalho em grupo, despertando habilidades sociais, proporcionando iniciativa,

autonomia e criatividade, fazendo o uso da tecnologia ou até mesmo recordando práticas mais antigas como dobraduras, manuseio de tesoura, alicate, martelo. O aluno amplia a comunicação na apresentação de suas construções, aprendendo a se expressar, construindo uma narrativa dinâmica e sistemática, desenvolvendo a argumentação e o poder de síntese, aprendendo a se apresentar e treinando a escuta ativa dos colegas, conteúdos estes previstos no currículo acadêmico, ou Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>68</sup>.

67 BROCKVELD, M. V. et. al. A Cultura Maker em prol da inovação: boas práticas voltadas a sistemas educacionais. In: Conferência Anprotec, 2017. Disponível em:< <https://via.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/11/maker.pdf> >. Acesso em: mar. 2023.

68 BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> > Acesso em: mar. 2023.

O foco está no fazer, estimulando o desenvolvimento do processo de construção que pode mesclar robótica, programação e tecnologias digitais, com pintura, costura, marcenaria, materiais recicláveis e mão na massa, de forma atrativa e lúdica para desenvolver a criatividade, a investigação, o pensamento crítico e o trabalho em equipe.

## **Iniciando a implantação da cultura**

Quando lemos ou paramos para ouvir algum facilitador maker, é muito comum aparecer a expressão “aumentar o engajamento”, como se o fato de adicionarmos práticas mão-na-massa em nossas aulas, garantisse a atenção dos nossos alunos. A prática, no entanto, nos mostra que pode não ser tão simples assim.

Como já dito anteriormente, precisamos trabalhar a cultura maker aos poucos, a fim de desenvolvêrmos uma postura responsável, com saúde socioemocional, antes de propor grandes projetos. Neste sentido, primeiramente é importante delimitarmos o espaço que será usado: o Maker Space, que pode ser uma sala, um laboratório, ou qualquer ambiente que não seja a sala de aula comum usada pelos alunos o tempo todo. Faz parte do processo utilizar um espaço diferente para que o aluno sinta que está fazendo algo diferente. Geralmente, as escolas separam um ambiente para deixar todo o material, além de ser necessário disponibilizar bancadas ou mesas para o desenvolvimento dos projetos. Escolas particulares costumam investir na construção de um espaço maker, rico em equipamentos tecnológicos (cortadora a laser, impressora 3D, computadores, entre outros), além de ferramentas e periféricos (furadeira, martelo, alicate, tesoura) para o desenvolvimento das atividades.

Criar as regras para o uso do espaço é fundamental e interessante para fazer junto com os alunos. Tais regras devem ser simples como arrumar a bancada ao término das atividades, evitar o desperdício, deslocar-se com calma, sem correr ou gritar, ou até mesmo tomar cuidado com a voltagem do equipamento. O desenvolvimento da responsabilidade dos alunos parte da organização do local, da não interferência no trabalho do outro, da atitude rotineira do “devolver todos os materiais no local certo” ou mesmo conservar as ferramentas e sempre utilizá-las para a real função, sem brincar ou atingir o colega e nem as danificar.

Para desenvolver o senso de responsabilidade, é interessante começar limitando o material consumido para não ter desperdício, e assim ir estimulando

a criatividade e o desenvolvimento de novas funções para cada item. Por exemplo: em vez de usar cola para juntar dois palitos, o usar o elástico que foi disponibilizado; em vez de recortar um papel, fazer uma dobradura. Limitar o tempo também é um fator essencial, pois só assim garantimos que nenhum aluno fique ocioso enquanto outro fica sobrecarregado.

Outro ponto importante a ser tratado é o da formação dos grupos. Como sabemos, a vida exige que saibamos trabalhar com pessoas diferentes, que geralmente não são nossos amigos, mas isso deve ser construído/aprendido com calma, evitando conflitos e traumas futuros. O primeiro trabalho pode ser entre amigos, especialmente se a escola não tem o costume de formar grupos heterogêneos, e aos poucos ir dissolvendo as “panelinhas”, compondo, por exemplo, grupos de quatro alunos com duas duplas de amigos. Criar a cultura maker passa pelo processo do criar a cultura do trabalho em grupo, que exige muitos aprendizados, como o da fala e escuta ativa, da solicitação da opinião dos outros integrantes do grupo, da sabedoria em ouvir com respeito, do aprender a lidar com a discordância, assim como aprender a perguntar e a argumentar, dando a chance do outro falar.

As atitudes do grupo também devem ser observadas/desenvolvidas. Os integrantes devem ser conscientes das necessidades dos outros colegas para saber o momento de ajudar, sabendo observar para dar a chance do outro fazer. O que precisamos desenvolver é a percepção de que todos os colegas são importantes, cada um do seu jeito, cada um no seu lugar, sem ninguém ficar de fora.

Como exposto, propor as primeiras atividades pode ser muito desafiador e, por isso, é importante insistir que os primeiros trabalhos devam ser simples e bem contextualizados, para que tenham sentido e para minimizar as frustrações (que sempre acontecem quando o trabalho não fica pronto no prazo, ou não funciona).

A maneira como o trabalho vai ser avaliado também merece destaque. Neste sentido, o processo deve ter maior importância do que o produto final. Os alunos devem saber antecipadamente o critério avaliativo definido pelo professor, como por exemplo: confecção do trabalho: 3,0; postura e respeito no ambiente de trabalho: 1,5; criatividade: 1,0; apresentação do produto final: 1,5; apropriação do conteúdo: 3,0. Cada professor é livre para estabelecer os critérios que julgar mais apropriados.

## **Um protocolo, duas práticas**

A fim de desenvolver a imaginação, a criatividade e estimular a resolução

de problemas, as atividades maker não devem ser 100% protocoladas. Existem hoje inúmeras empresas que produzem material para aulas mão-na-massa, umas bem guiadas e outras mais livres. Algumas com ênfase grande na tecnologia e outras mais focadas na simplicidade. O importante é não “jogar” a atividade sem contextualização. Para exemplificar, será descrita a seguir uma atividade que foi trabalhada com alunos de oitavo ano, de duas maneiras diferentes:

### Aula **maker** descolada das demais disciplinas:

Construção de um dínamo – aula do material didático adotado pela escola, para desenvolvimento de cultura maker e de inovação, totalmente independente das demais disciplinas. A contextualização foi baseada no filme “O menino que descobriu o vento”, produzido pela Netflix, 2019, com direção de Chiwetel Ejiofor. O filme conta a história de um menino que usa o dínamo de uma bicicleta ligado em um grande catavento para “produzir” eletricidade para sua aldeia. Após separar os grupos, os alunos seguem o passo a passo do material produzindo um dínamo usando um motor DC, 2 CDs, elástico, tampinhas, papelão, parafuso, entre outros, mostrado na Figura 1A.

Essa prática é muito importante para os alunos desenvolverem a habilidade de manusear as ferramentas (1B), como cola quente, furadeira, tesoura, chave de fenda, chave philips, porca, parafuso, além, é claro, de visualizarem a transformação de energia cinética em energia elétrica.

**Figura 1.** Construção do Dínamo - A Dínamo pronto; 1B Dínamo em construção – alunos manuseando ferramentas como tesoura, cola quente e furadeira



**Fonte:** Imagem do autor.

Uma atividade simples e que sempre dá certo é importante para o desenvolvimento da autoconfiança. Dizemos que uma atividade como essa é importante para a consolidação do desenvolvimento de estratégias para trabalhar em grupo como a autonomia - tomando a frente de algumas funções, a empatia – ouvindo e falando com o outro e a colaboração – valorizando a construção coletiva. Neste caso, porém, os alunos valorizam apenas o produto (funciona ou não funciona?). A atividade, contudo, não faz uma associação clara com o conteúdo trabalhado nas disciplinas como Ciências ou Geografia, tampouco desenvolve a criatividade para a resolução de um problema real. O fato de sair da sala de aula e construir algo diferente pode desenvolver em alguns estudantes a capacidade de abstração e execução de ideias, mas não garante o engajamento da maioria, pois como a atividade não “vale nota”, nem todos os alunos se sentirão motivados.

### **Aula *maker* interdisciplinar, com a participação de um professor de outra disciplina:**

A Construção do dínamo em conjunto com o professor de Ciências deverá acontecer no momento do estudo de transformações de energia, produção de eletricidade e matriz energética, seguindo um protocolo e desenvolvendo a “resolução criativa de problemas”.

O professor de Ciências faz a contextualização, trabalhando o conteúdo de forma rotineira, de acordo com o método de ensino da instituição. A divisão dos grupos pode ser feita por ambos os professores. O professor maker propõe a atividade (descrita anteriormente e ilustrada na imagem 1A), de maneira sistemática, sendo guiados por um “passo a passo”, com tempo e material limitado. Após a construção do dínamo, o aluno deve apresentar o produto, dando ênfase às transformações energéticas. Na sequência, o professor maker propõe a construção de uma usina de produção de eletricidade, usando o sistema que o grupo acabou de produzir. É interessante propor a resolução de um problema (geralmente criado pelo professor maker) como mostra o exemplo:

**Situação:** Você vive em uma região onde há um grande consumo de eletricidade, porém a matriz elétrica do local é pouco diversificada e baseada em fontes não renováveis. Os governantes da região assinaram um acordo contra as mudanças climáticas, comprometendo-se em diversificar a matriz elétrica, usando fontes limpas e renováveis.

**Problematização:** Você é o líder do grupo responsável por tal diversificação. Sabendo que a região é caracterizada por ter muito vento, crie

um mecanismo de produção de eletricidade, usando o princípio (ou parte dele) do dínamo produzido anteriormente.

Diante do problema apresentado, o aluno vai entender e sistematizar a informação, definindo o que há de mais importante para gerar propostas e métodos para solucionar a situação. Para isso, cada integrante do grupo deverá pôr em prática a autonomia, mostrando sua capacidade de realizar um trabalho e superando as dificuldades encontradas no meio do processo. Oferecer e pedir ajuda nas tarefas da construção é uma maneira de integrar o outro no desenvolvimento do trabalho, valorizando a contribuição de cada membro do grupo, o que caracteriza a construção coletiva, base para o desenvolvimento de comportamento colaborativo e empático, treinando a escuta ativa (prestar muita atenção nas falas do outro) e a abertura para o diferente (ter sensibilidade respeito pelas crenças, contextos e formas de pensamento diferente).

Nestas condições, cada grupo construirá e apresentará diferentes formas de transformação do movimento gerado pelo vento em eletricidade, ou seja, algumas “usinas eólicas” serão produzidas. É importante destacar que o aluno estará livre para a criação, porém a situação foi muito bem demarcada. A seguir são apresentadas algumas fotos das resoluções desse problema, realizadas pelos alunos sem a intervenção do professor maker (Figura 2). Os alunos podem (ou devem) medir a tensão gerada usando um voltímetro e até definir o melhor projeto, em uma “competição” da usina que produz a maior tensão.

**Figura 2.** Construção da usina eólica – Resolução criativa de problemas



**Fonte:** Imagem do autor.

O professor pode executar a aula de maneiras diferentes utilizando um mesmo protocolo, o que muda é o objetivo da atividade. Não há método certo ou errado, às vezes é necessário começar o desenvolvimento da cultura maker através de uma atividade mais simples e guiada para iniciar o chamado “letramento tecnológico”, que tornará o aluno capaz de utilizar uma tecnologia existente como repertório para entender e até desenvolver tecnologias que virão. Brockveldo, et. al. 2017 p.15<sup>69</sup> descreveram padrões de comportamento observado nas escolas que implantaram a cultura maker tais como: os estudantes iniciaram com uma postura mais passiva, de forma tímida e até receosa; a atividade fluiu a partir do momento em que eles se familiarizaram com as ferramentas à disposição; as experiências externas ao ambiente escolar, relacionadas com o cotidiano dos estudantes são bons temas geradores de projetos; a socialização de ideias e estilos de aprendizagem fomentam o respeito às diferenças de opiniões. Assim sendo, a evolução da complexidade das atividades deverá ocorrer naturalmente seguindo a metodologia de cada escola.

### **Por que Maker?**

Muitos autores gostam de propor que o professor maker na verdade seja apenas um facilitador ou tutor da aula, porém, é o professor quem tem a formação para definir o real objetivo para a atividade e que saberá a melhor maneira e técnica para conduzi-la. Dificilmente espaços maker que não tenham educadores conseguem desenvolver nos estudantes as competências e habilidades desejadas. Atualmente, todo professor deve sair do centro do processo de aprendizagem, dando lugar de destaque ao aluno, que deve ser o criador do seu próprio saber. Neste sentido, podemos dizer que todos os professores devem revisitar suas práticas, repensar a postura autoritária frente ao conhecimento, ressignificar seu papel. Desta forma, chegaríamos a um modelo ideal, em que todos os professores podem conduzir uma atividade em espaços maker.

A aplicação dos conhecimentos trabalhados em sala, partindo de uma situação do cotidiano que pode estar na forma de uma pergunta, deve estar sempre presente no preparo das aulas, pois só assim o aluno estará estimulado a solucionar, criar, testar, desenvolvendo assim a criatividade e o senso crítico. Segundo Raabe (2016), estamos vivendo no campo pedagógico um período

<sup>69</sup> BROCKVELD, M. V. et. al. A Cultura Maker em prol da inovação: boas práticas voltadas a sistemas educacionais. In: Conferência Anprotec, 2017. Disponível em:< <https://via.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/11/maker.pdf> >. Acesso em: mar. 2023.

de valorização de vertentes educacionais que incentivam o protagonismo do aluno no ambiente educacional. Neste sentido, é importante destacar que a finalidade da educação mão na massa não é substituir a aula tradicional, mas agregar valores através de modelos educacionais mais flexíveis e modernos, baseados na proposta de aprendizado da autonomia e do pensamento crítico do aluno.

... no ambiente escolar multiplicam-se iniciativas que usam a abordagem baseada em projetos, problemas, nas práticas alinhadas ao *design thinking*, um método cujo objetivo é resolver problemas atuando com base na coletividade colaborativa no desenvolvimento de projetos e, mais recentemente, a influência do movimento *maker*, que valoriza a cultura do faça você mesmo, estimulando pessoas comuns a construir, modificar, consertar e fabricar seus próprios objetos com as próprias mãos (RAABE, 2016, p. 137)<sup>70</sup>.

Desde o início do século XX, de Dewey nas décadas de 1930-40, passando por Freire e chegando nos dias de hoje, pesquisas apontam para uma renovação da área educacional. Em comum, tais pesquisas têm como princípios a busca pela equidade na educação, o fomento do protagonismo dos alunos, a formação de uma visão crítica de sociedade, a observação da importância de despertar nos alunos o espírito curioso e a paixão por aprender, quer dizer, uma pedagogia crítica e libertadora, que desperte a autonomia e que tenha um significado na era social em que se vive. Neste sentido, as linhas pedagógicas devem contribuir para a formação cidadãos preparados para viver em sociedade, que assumam posturas ativas mediante as circunstâncias de um mundo globalizado e competitivo, e que consigam se adaptar às rápidas mudanças do mundo.

É perceptível que a cultura maker não influencia apenas nos aprendizados teóricos, não proporciona apenas uma ligação com os assuntos que são ou serão ministrados em sala, mas também provoca uma mudança de postura do aluno, tornando-o mais curioso e apto para questionar, inovar e produzir. Aprimora sua capacidade de percepção, investigação, raciocínio lógico e engenhosidade (OLIVEIRA, et. al. 2018, p. 283).<sup>71</sup>

<sup>70</sup> RAABE, A. L. A. et al. Educação criativa: multiplicando experiências para a aprendizagem. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

<sup>71</sup> LIVEIRA, R. E. et. al. Aplicação de conceitos e práticas de atividades do movimento maker na educação infantil - um relato de experiência para o ensino fundamental 1. In: CBIE - Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wie.2018.275>> Acesso em: mar. 2020.

Segundo pesquisa realizada pela Afferolab (2016)<sup>72</sup>, dentre as principais habilidades desejadas pelas empresas estão a resolução de problemas complexos e o pensamento crítico, características estas consideradas como as mais raras de serem encontradas entre os profissionais atualmente. Dessa forma, podemos dizer que o mundo de hoje valoriza as pessoas que possuem facilidade para se relacionar e que tem alta capacidade de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96)<sup>73</sup> diz que é papel da educação preparar o estudante “[...] para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, sendo assim, precisamos educar os jovens de hoje para que estejam aptos para os desafios do futuro, preparados para tornarem-se trabalhadores criativos, resilientes, cujo senso de empatia e vontade de aprender sejam marcantes. Nas palavras de Silveira (2016, p.117)<sup>74</sup>: “[a escola] ficou imune às diversas revoluções enfrentadas pela sociedade ao longo dos séculos. Sem dúvida, a escola é uma instituição social antiquada, conservadora e enrijecida”

## Referências

AFFEROLAB. As competências essenciais da liderança. São Paulo set. 19. Página inicial. Disponível em: <<https://www.afferolab.com.br/post/as-competencias-essenciais-da-lideranca>>. Acesso em: mar. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Acesso em: mar. 2023.

BROCKVELD, Marcos Vinícius. et. al. A Cultura Maker em prol da inovação: boas práticas voltadas a sistemas educacionais. In: Conferência Anprotec, 2017. Disponível em:<<https://via.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/11/maker.pdf>>. Acesso em: mar. 2023.

DELORS, Jackes et al. Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: mar. 2023.

72 AFFEROLAB. As competências essenciais da liderança. São Paulo 2019. Disponível em: <<https://www.afferolab.com.br/post/as-competencias-essenciais-da-lideranca>>. Acesso em: mar.

73 LDBEN 9394/96, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: jun. 2017.

74 SILVEIRA, F. Design & Educação: novas abordagens. p. 116-131. In: MEGIDO, Victor Falasca (Org.). A Revolução do Design: conexões para o século XXI. São Paulo: Editora Gente, 2016.

LDBEN 9394/96, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: jun. 2017.

OLIVEIRA, Roberta Emile; SANTOS, Camila Amorin; SOUZA Edimar Egídio. Aplicação de conceitos e práticas de atividades do movimento maker na educação infantil - um relato de experiência para o ensino fundamental 1. In: CBIE - Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2018. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wie.2018.275>> Acesso em: mar. 2020.

SOFFNER, Renato Kraide. Estratégia, conhecimento e competências – visão integrada do potencial humano. Piracicaba: Editora Degáspari, 2007.

RAABE, André Luiz Alice et al. Educação criativa: multiplicando experiências para a aprendizagem. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

SILVEIRA, Fábio. Design & Educação: novas abordagens. p. 116-131. In: MEGIDO, Victor Falasca (Org.). A Revolução do Design: conexões para o século XXI. São Paulo: Editora Gente, 2016.

## **Working to pay my beer: hipermasculinidade, performatividade, classe social e branquitude na sociedade da plataforma pelo roteiro de masculinidade performada no videoclipe da banda paraense de heavy metal DNA (2015)**

Bernard Arthur Silva da Silva<sup>75</sup>

### **Videoclipe, masculinidade e heavy metal: teoria e método**

Conforme fui pesquisando no Facebook, no começo de 2022, para a elaboração desse texto, me deparei com o perfil de Mauro “Gordo” Seabra, baterista da DNA, banda já conhecida da cena paraense de heavy metal, desde o final dos anos 80, quando iniciou suas atividades. Nele, no dia 16 de novembro de 2015, ele compartilhou com amigos e conhecidos, o link do YouTube, para elas assistirem Working To Pay My Beer, um dos videoclipes referentes à música presente em Love And Hate, primeiro álbum da banda. Este foi lançado um mês antes. Mostro e cito os comentários de Marcelo Trindade (atual vocalista da Zênite e ex-vocalista da Dr. Stein, na qual teve Marcelo Shiozaki e Mauro Seabra como colegas de banda) e Marcelo Shiozaki (ex-guitarrista da DNA).

**Figura 1.** Comentários no Facebook sobre o videoclipe de *Working to pay my beer*, após seu lançamento



**Fonte:** SEABRA, M. Publicações. Disponível em: <https://www.facebook.com/profile/100001882719477/search/?q=WORKING%20TO%20PAY%20MY%20BEER>. Acesso em: 9 mar. 2022.

<sup>75</sup> Doutorando do Curso de Comunicação do PPGCOM-UFPE. E-mail: bernard.arthur@ufpe.br e bernardsilva85@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9859196443232656>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8301-7091>.

“Boa noite cinderela” e o “famoso rupinol”, são medicamentos que, ao serem ingeridos, induzem qualquer pessoa ao sono.

Os termos usados por Shiozaki e Trindade em seus comentários, podem parecer deslocados e sem ligação com o videoclipe da DNA. No entanto, eles se referem ao final dele, no qual, num bar duas mulheres põem essa substância no copo de cerveja de um homem, deixando-o sob o seu efeito e fazendo-o dormir.

Quem é esse homem? Quais marcadores sociais definem sua identidade, sua masculinidade? Quais imagens desse homem são apresentadas na narrativa desse videoclipe? Como sua relação com as representações dessas mulheres nas cenas do videoclipe moldam seu processo identitário? Qual o roteiro de performance de masculinidade encenado por esse trabalhador? Como ele se dá?

A partir de pesquisa na internet, em sites especializados, plataformas de compartilhamento de vídeos (YouTube), músicas em streaming (Spotfy) e redes sociais (Facebook), percebeu-se que a produção audiovisual do heavy metal local, destacou-se a partir de 2009, alcançando um aumento entre 2015 e 2020 e, chegando a sua maior concentração no biênio 2020-2021, em âmbito digital.

Essa produção e veiculação específicas de videoclipes, na sua grande maioria, também é realizada por bandas formadas somente por homens. Porém, por audiovisualizações prévias deles, notou-se simultaneamente, o predomínio de homens brancos e, quantidade considerável de músicos negros. Ao todo, 16 bandas gravaram e lançaram no YouTube, via suas contas pessoais, 41 videoclipes.<sup>76</sup>

Investigações acerca dessa masculinidade hegemônica do heavy metal, são pontuais (KLYPCHAK, 2007; WALSER, 1993; WEINSTEIN, 2009; WONG, 2005) e seu aumento apenas se deu a partir de 2010, com artigos em coletâneas, coletâneas específicas, dissertações e teses (BEAUCHAMP, 2021; BEYA, 2020; HELDEN; SCOTT, 2010; HEESCH; SCOTT, 2019; SEWELL JR, 2012; WATTS, 2016). No Brasil, até o presente momento, iniciativas representadas somente por textos completos em anais de eventos (BATISTA; SANTOS, 2020; PACHECO, 2006) e duas monografias (PACHECO, 2001; SANTOS, 2018). Já, na América do Sul, veio a público duas monografias e uma tese (CALVO, 2019; LOSADA, 2010; MONDACA, 2007). E, finalmente, a masculinidade da cena paraense de heavy

---

<sup>76</sup> Retaliatory (death/thrash metal), Inferno Nuclear (thrash metal), Disgrace And Terror (death/thrash metal), Stress (heavy metal), R. “Bala” (heavy metal), Thunderspell (heavy metal), Zénite (death/thrash metal), DNA(heavy metal), Cova (thrash metal), Anubis (thrash metal), Rhegia (heavy metal melódico), Baixo Calão (grindcore), Scream Of Death (thrash metal), A Red Nightmare (death core), Mandíbula (death metal) e Social Hate (thrash metal).

metal, ainda não foi devidamente inquirida, além da inexistência de literatura específica.

Na abordagem que relaciona heavy metal e produtos audiovisuais, localizamos textos completos publicados em anais de eventos, dois artigos de periódicos, três dissertações de mestrado e um livro (ALONSO, 2019; BERKERS; SCHAAP, 2015; BEYA, 2020; DA SILVA, 2015; ESTEVO, 2018; JANOTTI JR, 2014; SOUZA; TEIXEIRA, 2016; TEIXEIRA, 2018). Mesmo sendo pertinentes para a construção dessa pesquisa, nenhuma dessas referências tem por finalidade estudar os roteiros de masculinidades performadas nos videoclipes de heavy metal.

Logo, um diálogo mais coerente entre bibliografia e os registros citados é estabelecido. Além de possibilitar circunscrever melhor os sujeitos a serem investigados na referida cena. A delimitação, é a problematização da masculinidade pelo videoclipe produzido pela DNA: Working To Pay My Beer.

De posse dessas averiguações, alguns detimentos teóricos sobre cena musical, videoclipe pós-MTV, performance, roteiros, masculinidade, gênero, interseccionalidade e branquitude precisam ser acionados.

Se vamos tratar de corpos masculinos, cis heterossexuais, brancos e negros, presentes nos videoclipes produzidos por bandas da cena paraense de heavy metal, é imprescindível abordarmos essa relação entre cena musical e cidade. Ou melhor, ampliarmos, criticarmos e trabalhamos com outra noção que, considere os outros corpos, como os negros e femininos que, são obliterados (LUGONES, 2014, p. 936-940) quando se trata de cenas musicais no Sul Global (SANTOS, 2019).

As discordâncias direcionam-se para a noção de cena musical eurocêntricanorte-americana (STRAW, 1991; 2001; 2015), na qual, se privilegiam as narrativas de origem anglófonas e centradas no homem branco desses gêneros musicais, além de servirem de modelos para o globo, inclusive, regiões ditas “periféricas”, como Belém-PA (Amazônia, Brasil, América do Sul) (QUEIROZ, 2019; SILVA, 2018).

E, nesta reflexão, propomos uma perspectiva decolonial (MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 1999; QUEIROZ, 2019; SILVA, 2018) e interseccional (CONNEL, 2005, p.76; DAVIES, 2016) da definição de cena musical que, considera as questões de gênero, classe, cor e a crítica do modelo europeu da modernidade e racionalidade para a música, tão presentes na cena paraense de heavy metal.

Meus trajetos de headbanger, historiador/professor de história e leitor da literatura sobre a cena local de heavy metal, mostraram-me uma

masculinidade branca dominante – mas, não exclusiva - na “música pesada” paraense, desde a metade dos anos 70 até hoje. Seus participantes, são homens, brancos, heterossexuais, oriundos de famílias classe média com pais estabelecidos enquanto advogados, juízes, defensores públicos, políticos e servidores públicos (MACHADO, 2004, p.109; SILVA, 2010, p.273-274; 2014). Conjuntamente, um significativo número de músicos e adeptos negros desse gênero musical, também se fizeram presentes e, ainda fazem, nessa cena (SILVA, 2010; 2014).

A branquitude latente na cena a qual me refiro é a pertença étnico-racial atribuída ao branco. Ela está ligada aos privilégios materiais e simbólicos vivenciados por brancos quando comparados aos não brancos. Claramente, é uma conclusão histórica de distribuição desigual de poder (MULLER; CARDOSO, 2017). Por isso, a branquitude enquanto produtora de conflitos raciais assinala concepções ideológicas, práticas sociais e formação cultural. Ela é identificada com e para brancos, como de ordem “branca”. Como consequência, essa ordem é socialmente hegemônica (SILVÉRIO, 2002, p.240-241 apud MULLER; CARDOSO, 2017).

Todavia, os estudos sobre o assunto, apontam para dois problemas. O primeiro diz respeito à invisibilidade da racialização do branco, na qual, ser branco é ter identidade neutra. Nos produtos culturais, essa noção se propaga, ao ponto de ser denominada apenas como “raça humana”, ratificando, desse jeito, uma posição de poder (DYER, 1997). A outra questão, liga-se ao entendimento equivocado da branquitude de maneira homogênea ou estável. É precisovê-la sendo um lugar de privilégio, não absoluto e atravessado por um rol de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos. Eles não apagam ou tornam desimportante o privilégio racial, entretanto o modulam ou modificam (FRANKENBERG, 2004, p.312-313 apud MÜLLER; CARDOSO, 2017).

Sendo assim, ser considerado branco em Belém, uma das várias capitais do país, não é o mesmo que ser branco em Porto Alegre, Curitiba, Florianópolis, Salvador e Aracaju, por exemplo. Já que, os processos históricos organizadores das relações raciais nessas diferentes cidades brasileiras são distintos. E, elas requerem concepções simbólicas e materiais divergentes acerca da identidade branca ou performance de branquitude. Contudo, pelo fato de a escravidão negra permear a formação histórica do Brasil, a hegemonia de homens brancos heterossexuais, caracteriza um aspecto fundamental das encenações presentes em produtos culturais (SOARES; TENÓRIO, 2020).

Estou falando de branquitude e homem na produção audiovisual da cena paraense de heavy metal. Assim, também é imprescindível falar de

gênero, por um ponto de vista interseccional. O gênero é definido por ser uma estrutura de relações sociais focada sobre a arena reprodutiva e o conjunto de práticas que incluem as distinções reprodutivas sobre os corpos para o seio dos processos sociais (CONNELL; PEARSE, 2015). Essas mesmas distinções de gênero integram a dominação masculina institucionalizada na sociedade via complexas relações sociais, nas quais o masculino é colocado como universal e parâmetro para todas as normas. Instituições e agentes como família, escola, religião, Estado e as mídias executam a pedagogização informal dessa estrutura educacional, desde a infância, diferenciando a masculinização e a feminização (BOURDIEU, 2012).

A masculinidade, ser mais ou menos masculino está ligado com o poder – simbólico ou material – que um grupo ou indivíduo possui em relação a outros grupos ou indivíduos. Logo, a masculinidade – “ser homem” – não é algo dado, mas sim uma construção social e histórica que está em constante mudança e por isso precisa ser reforçada a todo instante (CONNEL, 2005; NOLASCO, 1993; MOSSE, 1996; OLIVEIRA, 2004). Por causa dessas considerações, devemos pensar em masculinidades. A masculinidade não é essencialista, mítica ou biológica. Suas ações de poder, percepções e experiências são forjadas social e culturalmente (JANUÁRIO, 2016).

Ser homem, branco, heterossexual e classe média são encenações performativas que se interseccionam e enredam fios de identidade na cena paraense de heavy metal. Entendê-las de maneira interseccional (BOLA, 2020, p.109-110; CONNEL, 2005, p.76; DAVIES, 2016), é uma forma de conceitualmente verificar como esses fatores operam conjuntamente nas identidades dos seus músicos e audiovisuais desse gênero musical.

O heavy metal enquanto gênero musical é como uma constelação de mediações que envolvem aspectos estéticos, mercadológicos, tecnológicos e sociais. Eles abrangem formas de endereçamento da música, suas rotulações, balizas estéticas de valores e gostos (JANOTTI JR; SÁ, 2018). Logo, são lugares privilegiados de observação de sonoridades, formas de classificação musicais, ordenações das indústrias da música e entretenimento, além de espaços de roteiros performáticos. No qual, artistas encenam e dispõem em ambientes midiáticos (TAYLOR, 2013).

A performance aqui, deve ser entendida, enquanto um ato de transferência vital, no qual, se passa o conhecimento, a memória e o sentido de identidade social por meio de atuação repetida (TAYLOR, 2013). Por não serem da ordem da escrita e, não participarem dessa memória “arquival” (mapas, textos literários, cartas, restos arqueológicos, ossos, vídeos, filmes, CD’s) imune

aos testes do tempo, esses comportamentos reiterados, integram um repertório de práticas/conhecimentos incorporados efêmeros. Dessa forma, contrárias a suposta estabilidade dos objetos do arquivo, as ações constantes do repertório, conservam e alteram as coreografias de sentido acerca do conhecimento (TAYLOR, 2013).

E, a performance em arquivo na comunicação é composta por atos performáticos registrados em suportes midiáticos, passíveis de recuperação a partir do armazenamento material destes registros (AMARAL; SOARES, POLIVANOV, 2018, p. 70).

Consequentemente, os videoclipes podem ser compreendidos enquanto arquivos de performance. Neles, seria possível, pois, identificar, mapear e problematizar roteiros performáticos. Os roteiros são modelos para a construção de sentidos que estruturam os ambientes sociais, comportamentos e consequências potenciais (TAYLOR, 2013, p. 60). Eles existem como imaginários específicos culturalmente – conjuntos de possibilidade, maneiras de conceber o conflito, a crise ou a resolução – ativados com maior ou menor teatralidade (TAYLOR, 2013). E, trazem o impacto das repetições acumuladas,clareando os dramas sociais latentes na performance.

O videoclipe em questão, localiza-se na era “pós-MTV”, na qual, as plataformas de compartilhamento de vídeos, dominam o consumo de música. Assisti-lo no YouTube, é ser contrário à antiga divisão de programas por gêneros musicais ou por preferência da audiência, tão presentes em tempos da cultura televisiva e, adentrar um mar de indicações automáticas, comentários, likes e dislikes. Junte-se a isso, um sistema de recomendações grande e outros meios de enredamento do fruidor (ALCÂNTARA; JANOTTI JR, 2018). Em tempos de cultura digital, o YouTube, de modo mais detido, tornou-se o grande repositório audiovisual da cultura streaming. Ele é uma nova centralidade da comunicação audiovisual popular, com o barateamento de videoclipes, por conta da criação, em 2010, do YouTubestudio (JANOTTI JR, 2020, p.31).

## **DNA: histórico e produção audiovisual**

A DNA, fundada em 1988 e representante paraense do heavy metal tradicional, entre 2011 e 2015, marcou a cena local, pelo seu mais recente retorno aos palcos, além de suas produções fonográficas e audiovisuais inéditas. O álbum Love And Hate, foi lançado oficialmente, no dia 23 de outubro de 2015, em um show no Teatro Experimental Waldemar Henrique (TEWH), outrora espaço que abrigou uma concentração grande de shows de heavy metal nas décadas de 80 e 90. Contou com grande produção, divulgação e

participação especial da Mitra, relevante nome da “música pesada” da capital, nascida na metade dos anos 1990. Impulsionando ainda mais a propagação desse trabalho, foram lançados, no mesmo ano, Deadly Attack e Working To Pay My Beer, dois videoclipes de duas músicas do álbum.

Esses videoclipes, estrearam no canal próprio da banda, no YouTube. Um meio de escoar seu conteúdo audiovisual. Ambos os clipes da DNA, contaram com equipes de produção que iam desde a direção, produção, montagem, fotografia, filmagem, edição, atores e atrizes. Apesar de gastos menores, o profissionalismo dominou, em grande medida. As diferenças residem mais nos tipos de produção e financiamento. Deadly Attack foi pensada e executada pela 3D LUX Filmes, produtora privada, atuante entre 2013 e 2018, contratada e paga pela banda. E, Working To Pay My Beer foi uma iniciativa acadêmica gratuita, vinda do curso de Artes Visuais, na disciplina sobre produção audiovisual, mas que, contou com os requisitos básicos mencionados para esse tipo de empreitada.

Especificamente, Working To Pay My Beer, mostrou uma narrativa com personagens que, agiam nas cenas do videoclipe, estabelecendo representações e suscitando questões de gênero, classe, raça e sexualidade. Concentrando-as na masculinidade construída pelas imagens, sons e letras desse produto midiático.

### **Working to pay my beer: concepção e produção do videoclipe**

Working To Pay My Beer, foi um videoclipe que nasceu do diálogo entre Mauro Seabra e Paulo Roque, professor do curso de Artes Visuais da Faculdade Estácio/Unidade Belém e Diretor de Produção Artística da RBATV/BAND. Paulo é também, fã da DNA e demonstrou grande entusiasmo pela proposta, surgida em uma aula. Mauro esclarece:

Uma proposta, de um trabalho. Eu tava fazendo o curso de produção audiovisual. E, era voltado pro cinema e televisão. E, tinha um amigo nosso lá, amigo meu, na verdade. O Paulo Roque que, tava dando aula pra gente, de edição de vídeo. E, conhecia o trabalho do DNA. Aí, ele disse assim pra mim: ‘Quando é que tu vai me dar uma chance de produzir um clipe do DNA?’. Aí, eu virei pra ele: ‘Agora! O próximo clipe é teu. Bora fazer’. Ele: ‘Cara, posso mesmo?’. Eu: ‘Pode’. Ele: ‘Tá aí! Então, vamos embora! Eu quero fazer esse clipe’. Eu: ‘Vamos sentar, pra ver valores e tudo’. Ele: ‘Não! Não quero nada! Eu quero fazer o clipe do DNA, eu gosto da banda. Quero ajudar vocês’. Eu: ‘Tá bom! O que tu precisas?’. Ele: ‘Escolhe a música que vocês querem gravar. A única coisa que eu

quero de ti é o roteiro' (SEABRA, 2022).

Trabalho acadêmico e admiração pela banda, levaram a um videoclipe gratuito. Não é à toa que, os atores e atrizes selecionados eram estudantes do curso, exceto um ator. Ele trabalhava em um dos locais usados para as filmagens. E, a direção, produção, roteiro, fotografia, filmagem, edição e locações ficaram à cargo de Mauro e Paulo. Os locais de filmagens usados foram: os fundos da Faculdade Estácio (VALE, 2011)<sup>77</sup> e o andar de cima do Bar Cosa Nostro (BRAGA; CABRAL; OLIVEIRA; SILVA, 2016, p.1-16).<sup>78</sup>

Paulo apontou para a música Working To Pay My Beer para fazer o clipe, por "gostar daquela da cerveja, aquela História da cerveja, daria um clipe legal" (SEABRA, 2022). Com a música do clipe definida, Mauro e Paulo fizeram "o roteiro em cima da letra da música" (SEABRA, 2022).

Ela "fala de um cara que se mata trabalhando, pra ganhar dinheiro e ir pro bar encher a cara, certo?" (SEABRA, 2022). Já, Alexandre Ribeiro (2022), guitarrista e letrista dessa música, afirmou ter se inspirado em uma cena de filme norte-americano, na qual um homem trajava uma camisa com esses mesmos dizeres mais a sua admiração pelo consumo de cerveja. Porém, Working To Pay My Beer, "já é uma pegada, assim, diversão. Fala um pouco daquele lance 'sexo, drogas e rock and roll', né?" (RIBEIRO, 2022). Aqui, para Alexandre, "drogas, no sentido da cerveja" e, o apelo sexual foi a "pegada de mulher, dancing queens, que eu botei na letra" (RIBEIRO, 2022).

Além da base fílmica, o heavy metal e o hard rock, foram os subgêneros que mais o influenciaram. Especialmente, o hard rock ou glam metal como muitos se referem, passeiam por temáticas dionisíacas que, constantemente pontuam o comportamento hedonista, em busca de prazeres exacerbados, como festas, relações, sexo e drogas (KUMMER, 2016, p.35-108; WALSER, 1993, p.117-128; WATTS, 2016, p.165-179; WEINSTEIN, 2000, p.33-38). Já as de heavy metal Iron Maiden, Saxon, Krokus e Judas Priest - essas últimas, as preferidas de Alexandre -, revelaram em vídeos de suas músicas, narrativas que apontaram para androginia, virilidade, força, potência e objetificação, retratadas em deuses, reis, guerreiros, operários, criminosos e motociclistas (ASHEDÉ, 2020, p.97; AVELAR, 2016, p.17-44; LOPES, 2006, p.75-76), personagens masculinos recorrentes (WALSER, 1993).<sup>79</sup>

<sup>77</sup> Desde 2005, oferece cursos presenciais e à distância. Localiza-se na Avenida Governador José Malcher, Nº. 1148, bairro Nazaré, centro de Belém, capital.

<sup>78</sup> O Cosanostra Caffé e Tabacaria foi inaugurado em 1986, por Gualberto Mario Dedini, argentino que veio para o Brasil desde a década de 1970. Localizado na travessa Benjamin Constant, entre as avenidas Brás de Aguiar e Gentil Bittencourt, bairro de Nazaré, área central e nobre da cidade.

<sup>79</sup> er: I. MAIDEN. The trooper (1983). I. Maiden. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X4bgXH3sJ2Q>. Acesso em: 11

Working To Pay My Beer mostra em suas cenas, imagens de um roteiro de masculinidade, entre cortado por elementos como o trabalho, a roupa operária, consumo de bebida alcoólica, dinheiro, sexualidade e raça, que situam a identidade do ser homem trabalhador.

### ***Working to pay my beer: roteiro de masculinidade performado através do audiovisual***

O clipe começa com seus nove segundos, já mostrando a DNA, típica banda de heavy metal, tocando, fazendo a execução da música. Todos, músicos homens, brancos, classe média e média alta. A câmera se movimenta conforme os andamentos sonoros guiados pela guitarra de Alexandre.

Os demais, Bruno Carrera (vocalista), Paulo Henrique (guitarrista), Mauro (baterista) e Sidney K.C. (baixista). Muitos closes são dados com ênfase nos manuseios dos instrumentos realizados pelos músicos com suas mãos e dedos, como uma forma de mostrar autenticidade ao ato de tocar heavy metal. Todavia, não somente isso. Como também, alguns ângulos na maneira de empunhar as guitarras e o contrabaixo, mostrando homens que se definem por levantar seus instrumentos de trabalho, próprias extensões dos seus corpos masculinos, algo muito fálico, falocêntrico (WEINSTEIN, 2009, p. 17-18).

Fiquei me perguntando, incomodado: e, se fossem mulheres fazendo esses movimentos ou, até músicos negros, que sempre tiveram papel de destaque no rock, mas foram aos poucos discriminados, excluídos, invisibilizados e apagados da memória roqueira? A pergunta me ajudou a entender que, o gênero masculino é identificado no tempo, por meio dessa repetição de atos estilizados (BUTTLER, 2003, p. 200-201). Esses atos performativos produzem essa significação cultural e exibem uma determinada noção de sexo masculino essencialista branco, a que domina no heavy metal.

São também indicativos, das disciplinarizações e regulações, pelas quais os corpos passam, dentro da biopolítica praticada em nossa sociedade, na qual a música insere-se (FOUCAULT, 1988, p. 129-135). Impõem-se controles para encaixar os corpos dissidentes na dita “norma”. E, as desigualdades de gênero na “música pesada” transbordam, nesse sentido, para a segregação horizontal do sexo (crença no estereótipo da mulher que “não se encaixa” ou “não é boa” para o metal) e vertical (monopólio masculino das bem pagas e prestigiadas funções de uma banda, deixando às mulheres apenas o cargo de vocalista) (BERKERS; SCHAAARP, 2018, p. 66).

---

mar.2022; J.PRIEST. Breaking the law (1980). J.Priest. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L397TWLwrUU>. Acesso em: 11 mar.2022; KROKUS. Screaming in the night (1983). KrokusEVO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rl4GuYhtMY>. Acesso em: 11 mar.2022; SAXON. Power and glory (1983). Saxon. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3pESK87BCn0>. Acesso em: 11 mar. 2022.

Num próximo momento do clipe, aparece um jovem trabalhador branco, usando luvas, camisa verde escura com mangas, calça jeans e cabelo curto. Ele está trabalhando no que parece ser um ferro-velho. Remexendo em lixo de metal, levantando e mudando de lugar grandes placas de aço, carregando canos de plástico, barras de ferro e apertando parafusos.

Todas essas atividades são repetitivas, cansativas e irritantes. As expressões do operário denunciam essas características do seu trabalho. Não obstante, a DNA canta: There are many ways to commit a crime/Time's passing fast and it blinds your eyes/You see many people showing their guns/This is no place to live for anyone/Open your mind/And discover the way/I'm working so hard, so hard/To pay for my beer.<sup>80</sup>

**Figuras 2 e 3.** Imagens do trabalhador no ferro-velho e repetindo várias tarefas braçais



Fonte: DNA. *Working to pay for my beer* (clipe, 2015). *DNA Metal*. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=K6lzk7SqtFE>. Acesso em: 16 ago. 2021.

O trabalho é, junto com o desempenho sexual, um das principais referências para a construção do modelo de comportamento dos homens (NOLASCO, 1993, p. 50). Algo que os acompanha desde a infância: os meninos serão reconhecidos como homens quando começarem a trabalhar. Com o trabalho, uma dimensão cartográfica está embutida e ela proporciona uma linha divisória entre as vidas pública (entrada no mundo do trabalho, solidariedade operária, dinheiro e poder) e privada (saída do âmbito familiar, independência financeira, compromisso com a produção e a reprodução dos valores da ordem capitalista) (NOLASCO, 1993, p. 50-51). A esperteza, a prepotência, a dominação,

<sup>80</sup> DNA. *Working to pay for my beer*. In: DNA. *Love and hate*. Belém/Lisboa. Na Music/Voice Music/Metal Soldiers Records. 2015. 1cd.

capacidade de ação, praticidade, objetividade, competição, iniciativa e sucesso, são elementos capitalistas incorporados ao padrão de conduta dos homens e, atributos de sua virilidade (NOLASCO, 1993, p. 53-54). E, a repetição, o continuísmo e a estranheza do processo produtivo tornaram-se parâmetros dos seus cotidianos, desde o século XVIII até os anos 70 do XX, quando uma crise mundial do capitalismo abalou os centros industriais e a masculinidade popular (JABLONKA, 2021, p.251; NOLASCO, 1993, p. 57), algo visualizado na lide do jovem operário branco classe média, durante as primeiras cenas do clipe.

Ele atingiu, nas famílias, tanto o marido imerso no desemprego longo, quanto o pai imigrante sobrevivendo em canteiros de obras (JABLONKA, 2021). Especialização, qualificação, feminização, automatização, terceirização e individualização, foram mudanças técnicas e sociológicas que alteraram o exercício da masculinidade e virilidade no âmbito operário (PILLON, 2013, p. 387-390).

A contradição é mais outro indicativo da figura desse jovem trabalhador. De acordo com dados acerca da disposição dos postos de trabalho gerados pela economia nacional, a época do clipe, 46,9% das posições mais precárias (trabalhador de ferro-velho, por exemplo), eram ocupadas por negros (IPEA, 2014, p. 25). Isso denuncia que, somente os níveis auxiliar e intermediário do trabalho são acionados por eles. À vista disso, o operário branco do ferro-velho retratado no clipe, não deveria estar ali e não precisa disso, por conta da situação privilegiada, no mercado de trabalho, desfrutada por ele. 8,5% dos trabalhadores brancos ocupam os cargos de servidores públicos e militares, opostos aos 6,6% dos negros (IPEA, 2014, p. 25).

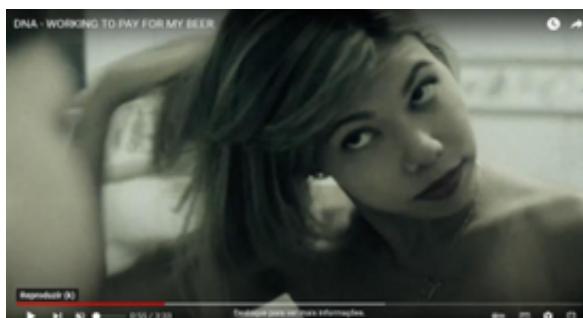
Possivelmente, aovê-lo em ação, performando, é perceptível uma certa fetichização, na qual sensualiza-se o corpo, visando atrair a atenção, para o desejo expresso de, se passar por trabalhador braçal. Talvez, uma forma de “se sentir bem consigo mesmo”, por estar também, junto com os negros “realizando trabalhos pesados”, “sendo explorados como eles” e “criando laços de solidariedade”. No entanto, por trás disso, as marca, os estigmas, de um trabalho “menos valioso”, “desprestigiado” e, trabalhador “inferior” e “desqualificado” acabam sendo reservados para os negros, enquanto que para os brancos, de maneira isenta, invisível, atributos essenciais da branquitude, identidade branca (BENTO, 2002; MOREIRA, 2020, p. 42), ficam os elogios de “atenciosos”, “cuidadosos”, “inteligentes”, “esforçados” e “fortes”, atestando ainda mais a sua suposta ideia de superioridade moral e intelectual (CARDOSO, 2014, p.78-87; SCHUCMAN, 2020, p. 128).

Mas, apesar desses desiguais contextos econômico e racial, inclusive com a automatização industrial fazendo desaparecer profissões “operárias” (operário de chapas metálicas, operador de torre de perfuração, técnico em eletromecânica, motorista de caminhão e maquinista) (JABLONKA, 2021, p.259), o trabalhador do ferro-velho de *Working To Pay My Beer*, segue representando a resistência viril operária branca, sem desaparecer totalmente, naquele instante até hoje.

Contestando insidiosamente o sumiço de seu ofício, engajando-se repetitivamente em movimentos forçosos de carregamentos metálicos (o aperto repetitivo do parafuso, por exemplo) e reativando uma forma masculina, que está em insistente desaparecimento (PILLON, 2013, p. 385). Nessa profissão, o recurso à força permanece imperativo por causa da sua forma de organização e, o corpo fortalecido pela disciplina, repetição chega à exaustão, exaure-se por chegar na perfeita execução das tarefas (NOLASCO, 1993, p. 60). Desse jeito, assegura o seu lugar no grupo dos homens, porque esteve “à altura da possibilidade que lhe é oferecida de fazer crescer sua honra buscando a glória e a distinção na esfera pública” (BOURDIEU, 2012, p. 64) do trabalho (NOLASCO, 1993, p. 60).

A DNA, até canta nessas primeiras estrofes da música, que diante de “um lugar para ninguém viver”, cheio de “várias maneiras para cometer um crime” e com “muitas pessoas mostrando suas armas”, o “trabalho duro” desse trabalhador braçal, abrirá a sua mente. Pelo trabalho, descobre um jeito de escapar da ilegalidade, mantendo sua renda e potencializando sua masculinidade, ao ponto de exercer suas práticas viris gestadas no ferro-velho, afirmindo-as novamente, durante seu lazer, em um bar, como mostram as próximas cenas do clipe.

**Figura 4.** Mulher no banheiro se arrumando e maquiando



**Fonte:** DNA. *Working to pay my beer* (clipe, 2015). DNA Metal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K6lzK7SqtFE>. Acesso em: 16 ago. 2021.

Seguindo as imagens de som e fúria dessas encenações (SOARES, 2014, p. 330) embaladas pelo heavy metal corrido da DNA, percebe-se que, enquanto enxergamos o homem trabalhando esforçadamente em local externo, público, duas mulheres se arrumam em frente à um espelho de um banheiro, no qual ambas preparam-se, arrumam-se e maquiam-se. Pelos formatos e contornos do espelho e parede, elas certamente, estão na mesma residência, privada, logradouro doméstico.

Essas cenas que, se mostram simultâneas, dão-se em localidades e momentos díspares. Trazendo à tona, a constituição da masculinidade em relação à feminilidade. O homem, aqui, define-se em referência às mulheres, como aquele que tem toda a liberdade em investir e atuar em todas as esferas – economia, guerra, poder, esporte, trabalho -, materializadas na cidade, nos espaços públicos, tidos como aqueles usados para a palavra, os discursos, as negociações, as diversas ações (JABLONKA, 2021, p. 49-50). Enquanto, as mulheres, de acordo com o patriarcado, sistema social focado no homem, interpreta biologicamente os corpos femininos, naturalizando para eles as funções reprodutora, materna, matrimonial, relegadas a serem exercitadas no plano doméstico (JABLONKA, 2021, p. 49).

Portanto, o esforço, a força, a energia muscular, a iniciativa, o manuseio e a prática demonstrada pelo trabalhador do ferro-velho, são atribuições da virilidade operária, que dentro desse convívio social, marcado pela dominação masculina, geram as desigualdades de gênero, as dissimetrias fundamentais entre homens e mulheres, reforçadoras da inferioridade e exclusão femininas (BOURDIEU, 2012, p. 55).

Após essa parte do clipe, a DNA aparece em mais um momento ao vivo, com os air guitar, air bass, bateria veloz e agressiva, headbanging e a voz grave, violenta de Bruno Carreira, dizendo: "You're with your favorite girl/Sex machines and rock'n roll queens/Burnning desires set my heart on fire/Your satisfaction is my inspiration". A corporalidade do heavy metal indicam as relações entre dança e performance que, exibem as "convenções corporais dos gêneros musicais" e trazem "indícios dos aparatos discursivos em clipes", resultando em um "importante aparato de reconhecimento de matrizes estéticas" da "música pesada" (JANOTTI JR, 2005, p.10; SOARES, 2014, p. 330).

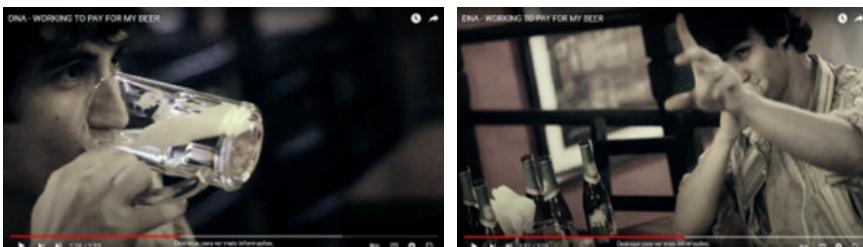
Entretanto, são matrizes nas quais estão os lugares do fazer, manuseio, execução, controle, ação e violência, tidos como masculinos, atravessados pelo sistema patriarcal dominante, no qual encontra-se tal gênero musical (VASAN, 2011; WALSER, 1993; WEINSTEIN, 2009). Eles são de honra, prestígio e status,

adequados as suas normas. Por sua vez, diferenciam-se dos do feminino, sendo esses, deixados para a passividade, admiração, inspiração e objetificação. O contrário, para as mulheres, as colocaria como desviantes dessas regras (BATISTA; SANTOS, 2020, p. 1-22; PACHECO, 2006, p. 1-8).

A música, as imagens e os personagens, nos levam a um bar. O trabalhador usando calça jeans preta, camisa verde com tom acinzentado, uma camisa de botão listrada por cima e tênis, difícil de precisar qual tipo e cor, porque a câmera não chega a captar o seu corpo inteiro. Ele adentra, olhando maravilhado com o bar, tendo um balcão extenso do seu lado esquerdo. E, conforme adentra nele, vê um salão com mesas e cadeiras, sem ninguém e senta-se sozinho. A partir daí, ele começa a pedir vários choppes, seguidamente. E, consumindo-os com aceleração.

Esses momentos, acabam marcando *Working To Pay My Beer* a partir da relação que ela traz com a “memória social”, de uma Belém urbana e noturna, uma possível “Metal City”, na qual headbangers apropriam-se no quesito sonoro-musical, diante de bares, casas de shows, pontos de encontro, aparelhos de som, acrescidos pelas linguagens radiofônica, televisiva e telefonia móvel (JANOTTI JR, 2005, p. 6; SOARES, 2014, p. 335).

**Figuras 5 e 6.** Trabalhador no bar consumindo e pedindo cerveja



**Fonte:** DNA. *Working to pay my beer* (clipe, 2015). DNA Metal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K6lzM7SqtFE>. Acesso em: 16 ago. 2021.

Então, o personagem, após secar copos de chopp e garrafas longnecks de cerveja, mesmo mostrando desorientação, leve tontura, soluço e sonolência, continua pedindo mais ao garçom, resistindo com postura firme, sólida, reta, investindo em sua visceralidade (BOURDIEU, 2012, p. 92). Como se a cerveja significasse um tipo de teste, uma prova de hombridade entre seus pares, ser respeitado por eles (OLIVEIRA, 2004, p. 261). A bebida alcóolica é um dos muitos objetos que conferem ao homem uma qualidade viril. Sua ingestão favorece a sociabilidade masculina, a interação entre homens e a solidariedade viril. Confraternizações, comemorações tem no álcool permissões e vetores que guiam essas ocasiões másculas (JABLONKA, 2021, p .80).

## Referências

### Videoclipes

DNA. Working to pay my beer (clipe, 2015). DNA Metal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K6lzK75qtFE>. Acesso em: 16 ago. 2021.

### Entrevistas

Entrevista concedida por Alexandre Ribeiro a SILVA, Bernard Arthur Silva da, em 4 de fevereiro de 2022.

Entrevista concedida por Mauro “Gordo” Seabra a SILVA, Bernard Arthur Silva da, em 20 de janeiro de 2022.

ALCÂNTARA, João A.; JANOTTI JR, Jeder. (Orgs.). O videoclipe na era pós-televísiva: questões de gênero e categorias musicais nas obras de Daniel Peixoto e Johnny Hooker. Curitiba: Appris, 2018.

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. SP: Jandaíra, 2020.

ALONSO, Rodrigo Moraes Bittencourt Scisini. Some kind of monster: midiatização e as representações sobre (e do) heavy metal. 2019. 2014f. Dissertação (Mestrado em Mídia e Cotidiano) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/11330>. Acesso em: 26 ago.2021.

AMARAL, Adriana; SOARES, Thiago; POLIVANOV, Beatriz. Disputas sobre performance nos estudos de comunicação: desafios teóricos, derivas metodológicas. Intercom: Revista Brasileira de Ciências de Comunicação, SP, v.41, n.1, p.63-79, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1809-5844201813>. Acesso em: 29 ago. 2021.

BATISTA, Mércia Rejane Rangel; SANTOS, Muryel Moura dos. Discutindo os rituais: as afirmações masculinas em shows de heavy metal (Campina Grande-PB). Anais da 32ª Reunião Brasileira de Antropologia: saberes insubmissos – diferenças e direitos. RJ: Eduerj, 2020. p.1-22. Disponível em: [http://evento.abant.org.br/rba/32RBA/files/33\\_2020-12-03\\_3503\\_23933.pdf](http://evento.abant.org.br/rba/32RBA/files/33_2020-12-03_3503_23933.pdf). Acesso em: 25 jun.2021.

BEAUCHAMP, Caroline. Gender and extreme metal: understanding gender relations in the montreal extreme metal scene with Schippers' gender framework. 2021. 173f. Dissertation – (Master of Arts (Sociology)) – Concordia University, Department of Sociology And Anthropology, Montreal/Quebec/Canada, 2021.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese (Doutorado em Psicologia) – IP/USP, São Paulo, 2002.

BERKERS, Pauwke; SCHAAP, Julian. YouTube as a virtual springboard: Circumventing gender dynamics in offline and online metal music careers. *Metal Music Studies*, Volume 1, Number 3, 1 September 2015, p.303-318(16). Disponível em: <https://www.ingentaconnect.com/content/intellect/mms/2015/00000001/00000003/art00002;jsessionid=48i6vbel6vbn0.x-ic-live-03#trendmd-suggestions>. Acesso em: 27 ago, 2021

BEYA, Sara. Six feet three of cheekbones, vanity and profanity, hair and attitude: a discourse analysis of the construction of gender in the performance of metal music. 2020. 49f. Dissertation (Master On Gender Studies) – Umea University, Suécia, 2020.

BOLA, J.J. Seja homem: a masculinidade desmascarada. Porto Alegre: Dublense, 2020.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. RJ: Bertrand Brasil, 2012.

BUTTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. RJ: Civilização Brasileira, 2003.

CALVO, Manuela Belén. La escena bonaerense de la música metal: estudio en torno a Hermética como centro de sentidos y disputas. 2019. 416f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Nacional de La Plata, La Plata, 2019.

CARDOSO, Lourenço. O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – PPGCS/UNESP/Campus Araraquara, Araraquara, 2014.

CONNELL, Raewyn.; PEARSE, Rebecca. Gênero: uma perspectiva global. SP: nVersos, 2015.

CONNELL, Raewyn. Masculinities: knowledge, power and social change. Berkeley and Los Angeles, Califórnia: University of California Press, 2005.

DAVIES, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016, 231p.

DYER, Richard. White. London/New York: Routledge, 1997.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade: a vontade de saber. RJ: Graal, 1988. v.1.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não-marca-  
da. In: WARE, Vron. Branquitude: identidade branca e multiculturalis-  
mo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

JABLONKA, Ivan. Homens justos: do patriarcado às novas masculini-  
dades. SP: Todavia, 2021.

JANOTTI JR, Jeder. Gêneros musicais em ambientações digitais. BH: Fafich/Selo  
PPGCOM/UFMG, 2020.

JANOTTI JR, Jeder. Rock me like the devil: a assinatura das cenas mu-  
sicais e das identidades metálicas. Recife: LPF, 2014. 152p.

JANUÁRIO, Soraya Barreto. Masculinidades em (re)construção: gêne-  
ro, corpo e publicidade. Covilhã: LabCom.IFP, 2016.

KLYPCHAK, Bradley C. Performed identities: heavy metal musicians  
between 1984 and 1991. Thesis (Doctor Of Philosophy) – Graduate  
College, Bowling Green State University, Bowling Green, 2007.

LOSADA, María Carolina Hernández. Música, mujeres, hombres y con-  
tradicciones: la construcción del género en la escena del death me-  
tal en Bogotá. 2010. 64f. Monografia de Graduação (Ciências Sociais  
com ênfase em Sociologia) – Universidade de Rosario, Bogotá, 2010.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, SC, v.25, n.3, set./dez. 2014, p.935-952. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: 10 fev.2022.

MACHADO, Ismael. Decibéis sob mangueiras: Belém no cenário rock Brasil dos anos 80. Pará: Editora Grafinorte, 2004.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, p.287-324, 2008. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251728/mod\\_resource/content/0/op%C3%A7%C3%A3o%20descolonial%20walter%20mignolo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251728/mod_resource/content/0/op%C3%A7%C3%A3o%20descolonial%20walter%20mignolo.pdf). Acesso em: 17 abr, 2023.

MONDACA, Maximiliano Sánchez. Thrash metal - del sonido al contenido: origen y gestación de una contracultura. 2007. 115f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Chile, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, 2007.

MOREIRA, Adilson. Racismo recreativo. SP: Sueli Carneiro, Jandaíra, 2020.

MOSSE, George L. The Image of Man. New York/ Oxford: Oxford University Press, 1996.

MÜLLER, Tânia M.P.; CARDOSO, Lourenço (org.). Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

NOLASCO, Sócrates. O mito da masculinidade. RJ: Rocco, 1993.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. A construção social da masculinidade. BH: Editora UFMG, 2004.

PACHECO, Leonardo Turchi. "Som de macho": uma reflexão sobre identidade, masculinidade e alteridade entre os headbangers. Anais do VII Seminário Internacional Fazendo Gênero: gênero e preconceito. Florianópolis, 2006. p.1-8. Disponível em: [http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg7/artigos/L/Leonardo\\_Turchi\\_Pacheco\\_01.pdf](http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg7/artigos/L/Leonardo_Turchi_Pacheco_01.pdf). Acesso em: 25 jun.2021.

PILLON, T. Virilidade operária. In: CORBIN, A.; COURTINE, J-J.; VIGARELLO, G. História da virilidade: a virilidade em crise? (Séculos XX-XXI). Petrópolis-RJ: Vozes, 2013, p.364-393.

QUEIROZ, Tobias Arruda. Valhalla, all black in e metal beer: re-pensando a cena musical a partir dos bares no interior do Nordeste. 2019. 267f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e américa latina. In: QUIJANO, A. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais (perspectivas latinoamericanas). Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.117-142. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 10 fev, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o encardido, o branco e o branquísimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. SP: Veneta, 2020.

SEWELL JR, John Ike. "Doing it for the dudes": a comparative ethnographic study of performative masculinity in heavy metal and hardcore. 2012. 241f. Dissertation (master of communication) – Department Of Communication, Georgia State University, 2012.

SILVA, Melina Aparecida dos Santos. We do rock too: os percursos do gênero musical metal ao longo do movimento do rock angolano. 2018. 316f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2018.

SILVA, Bernard Arthur Silva da. Metal city: apontamentos sobre a história do heavy metal produzido em Belém do Pará (1982-1993). 2010. 804f. Monografia de Graduação (Licenciatura e Bacharelado Em História) - UFPA, Belém, 2010.

SILVA, Bernard Arthur Silva da. Mundo metálico belenense e política cultural: declínio e reorganização do heavy metal paraense (1993-

1996). 2014. 462f. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – PPHIST/UFPA, Belém, 2014.

SOARES, Thiago. A estética do videoclipe. João Pessoa: EDUFPB, 2013.

SOUZA, Juliana Lopes de Almeida; TEIXEIRA, Rafael Cota. Savatage: leituras e interpretações. Revista Alterjor, Ano 7, v.14, n.2, jul./dez. 2016, p.82-96. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/115403>. Acesso em: 26 ago, 2021.

STRAW, Will. Characterizing rock music cultures: the case of heavy metal. Canadian University Music Review, n.5, 1984, p.104-122. Disponível em:[https://www.researchgate.net/publication/269822590\\_Characterizing\\_Rock\\_Music\\_CultureThe\\_Case\\_of\\_Heavy\\_Metal/](https://www.researchgate.net/publication/269822590_Characterizing_Rock_Music_CultureThe_Case_of_Heavy_Metal/) link/5728aa8408aef5d48d2c7f38/download. Acesso em: 25 jun.2021;

STRAW, Will. Systems of articulation, logics of change: communities and scenes in popular music. Cultural Studies, v.5, n.3, 1991, p.368-388. Disponível em: <https://pt.booksc.org/book/37185998/80b592>. Acesso em: 25 jun, 2021.

STRAW, Will. Cenas culturais e as consequências imprevistas das políticas públicas. In: JÚNIOR, J.J.; SÁ, S.P. de (Orgs.). Cenas musicais. Guararema-SP: Andarco, 2013. p.13-29.

TAYLOR, Diana. Atos de transferência. In: TAYLOR, D. O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p.25-90.

TEIXEIRA, Rubens de Brito Ferreira. Guerra por território: orientalismo e conflitos expostos no videoclipe Territory. In: Anais do XXI Encontro Regional de História (ANPUH-MG): história, democracia e resistências. Montes Claros-MG: UNIMONTES Edições, 2018. p.1-9. Disponível em:[http://www.encontro2018.mg.anpuh.org/resources/anais/8/1534697374\\_ARQUIVO\\_Guerraporterritorio-Final.pdf](http://www.encontro2018.mg.anpuh.org/resources/anais/8/1534697374_ARQUIVO_Guerraporterritorio-Final.pdf). Acesso em: 26 ago, 2021.

VASAN, Sonia. The price of rebellion: gender boundaries in the death metal scene. Journal For Cultural Research, v.15, n.3, july/2011, p.333-335. Disponível em: <http://libgen.gs/scimag/ads.php?doi=10.1080/14797585.2011.594587>. Acesso em: 25 jun, 2021.

WALSER, Robert. *Running with the devil: power, gender and madness in heavy metal music.* Hannover/London: Wesleyan University Press, 1993.

WATTS, Chelsea Anne. *Nothin' but a good time: hair metal, conservatism, and the end of the cold war in the 1980s.* 2016. 233f. Dissertation (doctor of philosophy) – Department Of History, College Of Arts and Sciences, University Of South Florida, 2016.

WEINSTEIN, Deena. *Heavy metal: the music and its culture.* NY: Da Capo Press, 2000.

WEINSTEIN, Deena. *The empowering masculinity of british heavy metal.* In: BAYER, G. *Heavy metal music in britain.* Surrey/Londres: Ashgate Publishing Limited, 2009. p.17-33.

WONG, Cynthia P. "Lost Lambs': rock, gender, authenticity and a generational response to modernity in the People's Republic of China". 2005. Thesis (PhD) - Columbia University, New York, 2005.



 **EDUFT**  
Conhecimento na palma da mão