

Organizadores
George Leonardo Seabra Coelho
Regina Célia Padovan
Rodrigo Gouvêa Rodrigues

**PESQUISA EM HISTÓRIA,
HUMANIDADES DIGITAIS E ENSINO:
OUTROS TEMAS COMUNICACIONAIS E
ABORDAGENS**

Volume 1

Organizadores
George Leonardo Seabra Coelho
Regina Célia Padovan
Rodrigo Gouvêa Rodrigues

**PESQUISA EM HISTÓRIA,
HUMANIDADES DIGITAIS E ENSINO:
OUTROS TEMAS COMUNICACIONAIS E
ABORDAGENS**

Volume 1

Universidade Federal do Tocantins

Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

Reitor

Luis Eduardo Bovolato

Vice-reitora

Marcelo Leineker Costa

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Carlos Alberto Moreira de Araújo

Pró-Reitor de Avaliação e Planejamento (PROAP)

Eduardo Andrea Lemus Erasmo

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)

Karylleila dos Santos Andrade

Pró-Reitor de Tecnologia e Comunicação (PROTIC)

Werley Teixeira Reinaldo

Conselho Editorial

Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Membros do Conselho por Área

Ciências Biológicas e da Saúde

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Ciências Humanas, Letras e Artes

Fernando José Ludwig

Ciências Sociais Aplicadas

Ingrid Pereira de Assis

Interdisciplinar

Wilson Rogério dos Santos

Presidente do Selo Editorial do PPGHispan

Prof. Dr. Vasni de Almeida (UFT)

Membros do Selo Editorial do PPGHispan

Prof. Dr. George Leonardo Seabra Coelho
(UFT)

Prof. Dr. Vítor Hugo Abranches de Oliveira
(UFT)

Prof.^a Dr.^a Éça Pereira da Silva (UFT)

Prof.^a Dr.^a Regina Célia Padovan (UFT)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Melo Guimarães
(UFT)

Prof.^a Dr.^a Keides Batista Vicente (UEG)

Prof.^a Dr.^a Gelson Weschenfelder
(FEEVALE)

Arte de capa e Diagramação: George Leonardo Seabra Coelho

Revisão: Rodrigo Gouvêa Rodrigues

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

Pesquisa em história, humanidades digitais e ensino; outros temas comunicacionais e abordagens / George Leonardo Seabra Coelho, Regina Célia Padovan, Rodrigo Gouvêa Rodrigues (Orgs.) ; arte de capa e diagramação de George Leonardo Seabra Coelho ; revisão de Rodrigo Gouvêa Rodrigues. – Palmas, TO: Eduft, 2024.

191 p. : il.

ISBN 978-65-5390-142-1

1. Educação. 2. História. 3. Pesquisa histórica. 4. Comunicação.
I. Coelho, George Leonardo Seabra. II. Padovan, Regina Célia. III. Rodrigues, Rodrigo Gouvêa.

CDD 378.125 07

Bibliotecário: Daniel Alves Lopes CRB-2/ 3171

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. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



<http://www.abecbrasil.org.br>



<http://www.abeu.org.br>



SUMÁRIO

Prefácio – Breno Alencar	7
Apresentação.....	11
Seção 1 – Ensino de História.....	14
Educação e Ensino de História: memorial de uma trajetória de ensino e pesquisa - Vasni de Almeida.....	15
Geografia, história e tecnologias: uma proposta de debate - Rafael Martins de Oliveira Laguardia e Mônica Ribeiro de Oliveira	33
Retórica cultural, ensino de história e aprendizagem histórica: reflexões sobre a questão racial no jogo eletrônico <i>Red Dead Redemption 2</i> - Leonardo Dallacqua de Carvalho.....	47
Explorando temas históricos nos episódios <i>Waltz for venus</i> e <i>jamming with edward</i> de <i>Cowboy Bebop</i> : uma perspectiva para o ensino de história - André Luís do Amaral Cerqueira, Christiano Britto Monteiro dos Santos e Renan Marques Birro	70
O uso dos jogos mobiles em sala de aula no ensino de história: uma possibilidade prática - Gabriely Guilherme Bezerra, George Leonardo Seabra Coelho e Maurício Ferreira Santana	90
Seção 2 - Pesquisa em História	104
A Turma do Dudão voltou: de uma revista de quadrinhos evangélica nos anos 1990 a uma fonte de memes nos anos 2020 - Luca Lima Iacomini.....	105
Saramago e Lanzarote - Rafael de Almeida Serra Dias	123
Rememorando os porões do regime militar brasileiro: as torturas perpetradas às presas	

políticas (1968-1979) - Gabriela Puschiavo e Márcia Gomes Fernandes.....	132
Apropriação desigual do espaço urbano: um estudo sobre a formação da Vila Maria dos Anjos, localizada no lixão municipal da cidade do rio grande - Renata dos Anjos Velho e João Paulo Laranjo Velho.....	148
IA generativa e os Chatbots: a comunicação bauminiana observada e refletida - Carlos Batista	165
História, videogame e (trans)mídia: a representação das práticas de produção dos jogos de videogame de “Assassin’s Creed” (2007-2016) - Max Alexandre De Paula Gonçalves	173
Organizadores.....	187
Autores.....	187

Prefácio

Breno Rodrigo de Oliveira Alencar
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

A História, como disciplina de investigação acadêmica e prática educacional, está em constante evolução. A rápida expansão tecnológica e as novas abordagens pedagógicas desafiam o ensino e a pesquisa histórica, exigindo dos profissionais da área uma capacidade de adaptação e inovação. Ao longo das últimas décadas, essas mudanças foram impulsionadas por uma crescente interdisciplinaridade e pelo surgimento de novas ferramentas de pesquisa que transformam a maneira como compreendemos o passado e seu impacto no presente. É nesse contexto de renovação que o livro *Ensino e Pesquisa em História: Outros Temas e Abordagens* se insere, trazendo contribuições inovadoras que ampliam as fronteiras do saber histórico.

Esta coletânea reflete o que há de mais dinâmico na pesquisa histórica contemporânea, reunindo estudos que dialogam com temas emergentes e exploram metodologias inovadoras. O conjunto da obra é um testemunho do comprometimento de seus autores com a busca por uma História que vai além das narrativas tradicionais, abraçando a interdisciplinaridade, a análise crítica e o uso de novas tecnologias. As investigações aqui reunidas desafiam os limites convencionais da historiografia, oferecendo novas perspectivas para a análise do passado, seja por meio da cultura popular, da tecnologia ou de abordagens que cruzam fronteiras geográficas e temporais.

Em diálogo com essas novas abordagens, a coletânea *História, Tecnologias Digitais e Mobile Learning: Ensinar História na Era Digital*, de Dias-Trindade e Carvalho (2019), amplia a discussão ao explorar o impacto do mobile learning no ensino de História. A obra destaca o papel das tecnologias móveis como ferramentas pedagógicas que oferecem novas formas de interação e aprendizado, adaptando-se ao cotidiano dos estudantes, que estão cada vez mais conectados a dispositivos digitais. O conceito de mobile learning propõe o uso de celulares, tablets e outros dispositivos portáteis para aproximar o ensino de História dos estudantes, facilitando o acesso a materiais de estudo e permitindo a aprendizagem em qualquer lugar e a qualquer hora. Isso reforça a ideia presente em *Ensino e Pesquisa em*

Histórias, que também valoriza o uso das tecnologias para transformar o ensino e torná-lo mais acessível e envolvente.

O livro está estruturado em duas grandes seções: uma dedicada ao ensino da História e outra à pesquisa histórica propriamente dita. Ambas as seções se complementam, evidenciando que o ensino e a pesquisa são partes indissociáveis do fazer histórico. Mais do que transmitir conhecimento, ensinar História no mundo contemporâneo implica lidar com uma série de desafios que transcendem a sala de aula. Isso envolve a utilização de ferramentas que conectem o passado com o presente, levando em conta a transformação dos meios pelos quais os estudantes consomem e processam informações. A pesquisa histórica, por sua vez, está cada vez mais integrada a essas novas formas de comunicação e análise, utilizando tecnologias digitais que permitem a exploração de fontes de maneiras inovadoras e até mesmo disruptivas.

Um dos aspectos mais marcantes deste livro é o foco nas Humanidades Digitais, um campo que tem revolucionado tanto o ensino quanto a pesquisa em História. As Humanidades Digitais promovem o uso de ferramentas tecnológicas para a análise de fenômenos históricos e culturais, permitindo que os historiadores visualizem e interpretem dados de formas antes inimagináveis. O uso de softwares como Sistemas de Informação Geográfica (SIG), por exemplo, não apenas facilita a análise de dados espaciais, mas também torna possível a criação de mapas históricos dinâmicos, que demonstram a relação entre tempo e espaço de maneira inovadora. Ao integrar essas novas tecnologias ao fazer histórico, os autores desta obra mostram como é possível conectar as investigações acadêmicas às questões práticas do ensino, produzindo uma História mais acessível e interativa.

Barros (2022) também aborda a questão da acessibilidade e democratização do conhecimento histórico através da internet e das plataformas digitais, apontando como essas tecnologias oferecem um acesso mais amplo a fontes e documentos que, de outra forma, estariam disponíveis apenas em arquivos físicos. Essa perspectiva está alinhada com as ideias discutidas em *Ensino e Pesquisa em Histórias*, que também destaca a importância de usar essas novas plataformas para facilitar o ensino e a disseminação do conhecimento histórico de forma mais inclusiva e democrática.

Essas inovações refletem uma tendência já consolidada em obras como *Debates in the Digital Humanities* (2019), organizado por Matthew K. Gold e Lauren F. Klein, que discutem a aplicação das ferramentas digitais no campo das ciências humanas, incluindo a História. Da mesma forma, *Digital History: A Guide to Gathering, Preserving, and Presenting the Past on the Web* (2022), de Daniel J. Cohen e Roy Rosenzweig, examina o uso de plataformas digitais

e seu impacto na produção e disseminação do conhecimento histórico. Tais obras indicam um caminho claro para o uso das Humanidades Digitais, reforçando a importância de adaptar o ensino e a pesquisa às tecnologias emergentes, um tema que é central nesta coletânea.

As contribuições deste livro não se limitam ao uso de novas ferramentas tecnológicas. A interdisciplinaridade emerge como um princípio norteador, sendo crucial para entender os fenômenos históricos em toda sua complexidade. No campo educacional, isso se manifesta pela incorporação de elementos culturais contemporâneos, como a música, o cinema e até os videogames, na prática pedagógica. Tais iniciativas são fundamentais para aproximar os alunos do conteúdo histórico, oferecendo a eles uma maneira mais envolvente de acessar o conhecimento. Ao integrar o uso de mídias digitais e interativas, os educadores podem explorar questões históricas de maneira que ressoe com o cotidiano dos estudantes, criando uma ponte entre o passado e o presente.

A interdisciplinaridade também tem sido um ponto central de outras obras recentes, como *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (2020), organizado por Robert Frodeman, que explora as fronteiras do conhecimento entre diferentes campos acadêmicos, enfatizando a necessidade de colaboração para a solução de problemas complexos. Em sintonia com esse pensamento, a presente coletânea demonstra que a História, ao dialogar com a geografia, as artes, a literatura e a sociologia, enriquece suas análises e amplia sua capacidade explicativa, tornando-se mais relevante para a sociedade contemporânea.

Ao mesmo tempo, o livro não perde de vista a importância da formação crítica dos futuros historiadores. Em um contexto em que as tecnologias e as plataformas digitais oferecem um acesso cada vez maior a informações, torna-se ainda mais importante formar profissionais capazes de interpretar criticamente essas informações, diferenciando dados confiáveis de fake news ou de simplificações históricas que distorcem o entendimento do passado. Nesse sentido, as reflexões sobre o ensino de História presentes na obra são extremamente valiosas. Os autores enfatizam a necessidade de uma educação histórica que não se limite à mera transmissão de fatos, mas que incentive o desenvolvimento de habilidades críticas, reflexivas e interpretativas nos alunos.

Essa ênfase na formação crítica está alinhada com os debates contemporâneos sobre o papel da História na sociedade. Em tempos de crescente polarização e revisionismo histórico, o trabalho do historiador se torna ainda mais relevante. Este livro, ao explorar temas como a memória, a narrativa e a construção de identidades históricas, oferece ferramentas para a compreensão do presente a partir do passado. A abordagem crítica da História proposta aqui é uma resposta necessária aos desafios atuais, em que os discursos históricos são

frequentemente manipulados para atender a interesses políticos ou ideológicos. Obras como *Memory, History, Forgetting* (2021), de Paul Ricoeur, exploram essas interseções entre memória e História, salientando a importância de compreender como as narrativas históricas são construídas e apropriadas por diferentes grupos ao longo do tempo.

No conjunto, *Ensino e Pesquisa em Histórias: Outros Temas e Abordagens* é uma obra que dialoga com as tendências mais avançadas do campo historiográfico. Ao adotar uma abordagem inovadora que combina tecnologia, interdisciplinaridade e análise crítica, este livro oferece uma contribuição significativa para o ensino e a pesquisa em História. Ele mostra como a disciplina pode se renovar, adaptando-se às mudanças do mundo contemporâneo sem perder sua originalidade. O uso das Humanidades Digitais, a integração de novas mídias e a adoção de metodologias interdisciplinares são apenas algumas das maneiras pelas quais o campo da História está sendo transformado, e este livro é um reflexo vivo dessas transformações.

Ao destacar o papel crucial da História na formação cidadã, a obra também nos lembra da importância de um ensino comprometido com a verdade, a justiça e a diversidade de vozes e experiências. Em última análise, *Ensino e Pesquisa em História* nos convida a refletir sobre como podemos utilizar o conhecimento histórico para construir uma sociedade mais crítica e consciente. A História, como bem sabemos, não se trata apenas de narrar o que aconteceu, mas de entender as estruturas, os processos e as dinâmicas que moldam o nosso mundo. Este livro é um passo importante nessa direção, e suas contribuições serão valiosas tanto para educadores quanto para pesquisadores.

Referências

- COHEN, Daniel J.; ROSENZWEIG, Roy. *Digital History: A Guide to Gathering, Preserving, and Presenting the Past on the Web*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2022.
- FRODEMAN, Robert (org.). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2020.
- GOLD, Matthew K.; KLEIN, Lauren F. (orgs.). *Debates in the Digital Humanities*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2019.
- BARROS, José D'Assunção. *História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo*. São Paulo: Letra e Voz, 2022.
- DIAS-TRINDADE, Sara; CARVALHO, Joaquim Ramos de. *História, Tecnologias Digitais e Mobile Learning: Ensinar História na Era Digital*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.
- RICOEUR, Paul. *Memory, History, Forgetting*. Chicago: University of Chicago Press, 2021.

Apresentação

A presente coletânea intitulada *Pesquisa em História, Humanidades Digitais e Ensino: outros temas comunicacionais e abordagens* organizado por George Leonardo Seabra Coelho, Regina Célia Padovan e Rodrigo Gouvêa Rodrigues é fruto do esforço de pesquisadoras(es) ligados aos Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas da Universidade Federal do Tocantins (PPGHispam-UFT) e do Grupo de Pesquisa em Mídias, tecnologias e História (MITECHIS).

No primeiro capítulo da seção sobre **Ensino de História**, encontramos o precioso texto *Educação e ensino de história: memorial de uma trajetória de ensino e pesquisa*, na forma de um memorial reflexivo do historiador e professor Vasni de Almeida, o qual traz as idas e vindas que marcaram sua trajetória docente no campo da história, permeada no diálogo entre os conceitos teóricos e os experimentos da docência.

O segundo capítulo denominado *Geografia, história e tecnologias: uma proposta de debate*, os autores Rafael Martins e Monca Ribeiro propõem refletir as articulações entre as dimensões representadas pela geografia, a história e as tecnologias no mundo contemporâneo quanto as diferentes visões sobre a experiência humana no passado.

No capítulo terceiro *Retórica cultural, ensino de história e aprendizagem histórica: reflexões sobre a questão racial no jogo eletrônico Red Dead Redemption 2*, o historiador Leonardo Dallacqua de Carvalho explora e detalha as potencialidades do jogo eletrônico americano RDR2 no ensino de História, trazendo o estudo sobre a questão racial, numa perspectiva histórica e o papel do professor na mediação da aprendizagem.

André Luís do Amaral Cerqueira, Christiano Britto Monteiro dos Santos e Renan Marques Birro, no quarto capítulo, intitulado *Explorando temas históricos nos episódios waltz for venus e jamming with edward de cowboy bebop: uma perspectiva para o ensino de história* trazem um estudo sobre os animes, em especial, o de origem japonesa denominado Cowboy Bebop, escrito por Keiko Nobumo. Os episódios, compostos de histórias lineares ou não, permitem uma rica e intrigante possibilidade de análise histórica, além de estimular reflexões críticas sobre as dinâmicas sociais, tecnológicas e ambientais, entre outras questões que envolvem a abordagem sobre a diversidade cultural na globalização.

Por meio de *O uso dos jogos mobiles em sala de aula no ensino de história: uma possibilidade prática*, os autores Gabriely Guilherme Bezerra, George Leonardo Seabra Coelho e Maurício Ferreira Santana apresentam os jogos digitais como uma valiosa

ferramenta a ser utilizada no processo de aprendizagem e interesse dos alunos no estudo da história. Por intermédio do jogo eletrônico *Seres do Folclore Brasileiro*, eles explicitam a gamificação como uma alternativa para superar as limitações tecnológicas das escolas e proporcionar um ensino mais dinâmico e interativo, com estratégias pedagógicas que atendam às demandas da cultura digital em ambientes de aprendizagem.

Na segunda parte do livro, na seção denominada **Pesquisa em História**, encontraremos seis instigantes capítulos. O primeiro, intitulado *A turma do Dudão voltou: de uma revista de quadrinhos evangélica nos anos 1990 a uma fonte de memes nos anos 2020*, o autor Luca Lima Iacomini explora, com auxílio da perspectiva da História Cultural, o fenômeno da revista em quadrinhos evangélica denominada Dudão por meio das representações contidas nas histórias ou na circulação de seu contexto de criação, no ano de 1990 e sua repercussão nas mídias sociais nos anos 2020.

Em *Saramago e Lanzarote*, Rafael de Almeida Serra Dias expõe as relações do escritor português Jose Saramago, importante personagem da literatura do século XX e suas facetas de personagens retratados nos seus diários entre os anos de 1993 até 1998. Na condição de imigrante e dos deslocamentos mobilizados, devido os impactos de suas obras, em especial, *O Evangelho segundo Jesus Cristo* (1991), o escritor escolhe Lanzarote, uma ilha Atlântica, localizada próxima à costa africana que, como lugar de refúgio, permitirá produzir registros do seu cotidiano, o que resultará em muitos relatos nos Cadernos de Lanzarote.

No terceiro capítulo, *Rememorando os porões do regime militar brasileiro: as torturas perpetradas às presas políticas (1968-1979)*, de Gabriela Puschiavo e Márcia Gomes Fernandes, encontraremos o estudo sobre as torturas recorrentes que foram perpetradas às presas políticas durante os anos de Terror de Estado no Brasil, entre 1969-1979. O objetivo consiste em analisar os casos de presas políticas torturadas pelo Regime Militar brasileiro, as diferentes formas de tortura, abusos e violências praticadas contra mulheres que combateram e resistiram ao Regime Militar. Os autos de qualificação e interrogatórios dos processos criminais serviram como fonte de investigação, reunidas pelo Projeto Brasil Nunca Mais.

Com a leitura do capítulo *A apropriação desigual do espaço urbano: um estudo sobre a formação da Vila Maria dos Anjos, localizada no lixão municipal da cidade do Rio Grande*, os autores Renata dos Anjos Velho e João Paulo Laranjo Velho proporcionam o conhecimento sobre a ocupação da Vila Maria dos Anjos, no lixão municipal da cidade do Rio Grande/RS, sobretudo no contexto da crise econômica e sanitária provocada pela pandemia do COVID-19. O estudo aborda a história de ocupação do local e sua não regulamentação pela prefeitura municipal, marcado por famílias sujeitas e expostas às várias

doenças, entre outros aspectos oriundos da ocupação urbana desordenada e os impactos dos problemas socioambientais.

O quinto capítulo, *IA Generativa e os Chatbots: a comunicação bauminiana observada e refletida*, de autoria de Carlos Batista, trata sobre a questão comunicacional dos *chatbots* que possuem a tecnologia da inteligência artificial generativa como seu plano de fundo tecnológico, sob os prismas líquidos e sólidos, no viés teórico de Sigmund Bauman. A intenção do texto busca discutir as possíveis consequências e contradições do meio digital, entendido como um meio essencialmente líquido, além de ter como característica principal a mutação, de maneira que pode se adequar a novos contextos.

Na sequência, como sexto e último capítulo da seção, intitulado *História, videogame e (trans)mídia: a representação das práticas de produção dos jogos de videogame de Assassin's Creed (2007-2016)*, o autor Max Alexandre de Paula Gonçalves aborda sobre a indústria dos videogames e as mudanças advindas no modo de produção e consumo dos jogos, e da variação do público consumidor, acrescido das mudanças advindas no campo da História, contra os modelos dominantes de análise e perspectiva históricas, colocando os jogos do *Assassin's Creed II* como objeto de pesquisa no campo acadêmico. O *Assassin's Creed* é uma fonte essencialmente audiovisual, que, em semelhança aos demais tipos de fontes e documentos históricos, carrega em si mesma uma tensão entre evidência e representação, e como testemunha também de um processo ou um acontecimento.

George Leonardo Seabra Coelho

Regina Célia Padovan

Rodrigo Gouvêa Rodrigues

SEÇÃO 1

ENSINO DE HISTÓRIA

EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: MEMORIAL DE UMA TRAJETÓRIA DE ENSINO E PESQUISA

Vasni de Almeida

Introdução

Neste capítulo de livro, parto da premissa de que a formação na docência não é linear, pelo contrário, é marcada por rupturas, rearranjos teóricos/conceituais, experimentos, sondagens. Busco aqui, ao lado do encadeamento de ideias e conceitos que estão na base de minha docência, as memórias das idas e vindas que marcaram, antes de tudo, o docente que sou – aquele que ensina, escreve e pratica os deveres que se exigem no campo científico. As considerações aqui tecidas, além de se pautarem pelas reflexões próprias dos campos teóricos pertinentes à minha formação, buscam situar o que retive do que pratiquei na minha lida em sala de aula, bem como as completudes e incompletudes do passado, transformadas em esperanças para o presente.

O que me leva a afirmar que somos, de um lado, aquilo que a ciência nos ensinou a ser. Por outro lado, somos também o que a vida fora da escola nos possibilitou ser. O que desenvolvo para dividir com os leitores o que entendendo de docência enquanto construção social é percorrer, pela memória, o meu processo de ensino e aprendizagem. Ecléa Bosi, após discorrer, por meio de autores que lidam com a psicologia social, faz a seguinte pergunta: “qual a forma predominante de memória de um dado indivíduo?”. Como resposta, sugere que esse indivíduo seja levado a fazer sua autobiografia. Para a autora “a narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a *sua* memória” (1994, p. 68).

Muito do faço nesse texto vem de uma memória impregnada por questões postas no presente. Assim, compartilho o que consegui aprender e ensinar ao longo dos trinta anos lidando com colegas professores e alunos, em grupos de pesquisas, seja na educação básica ou no ensino superior.

Escola, formação e realidade social

A educação escolar, desde os gregos, ensina que o conhecimento se inicia quando o ser humano começa a refletir sobre ele mesmo e sobre as coisas que o cerca. Logo, o conhecimento é condição básica para a existência. Na educação moderna, na perspectiva iluminista, a educação escolar passa a ser defendida pelo que tinha de útil para a sociedade (Rousseau, 2014). No século XIX, na esteira das contradições do processo de industrialização, muitos educadores assumiram a crença de que a educação escolar poderia redimir as desigualdades sociais (Manacorda, 2002).

No Brasil, desde a chegada dos jesuítas até meados do século XIX, o saber escolar esteve, em muito, destinado ao público restrito às camadas privilegiadas. O que não se alterou de forma significativa até bem perto da década de 1970. Nessa perspectiva, propagou-se a ideia de que frequentar a escola seria um meio de demonstrar poder social e, para alguns poucos, um meio de vencer na vida. Tanto é assim que na sabedoria popular, a mãe, o pai, os avós ou os tios afagam a cabeça da criança e dizem que ela deve estudar para ser alguém. Assim apropriada pelas camadas médias e de baixa renda, a escola passa a ser a oportunidade de mudar de vida. Entre as camadas populares, frequentar a escola passou a significar, entre outras coisas, a possibilidade de mudança de situação social, uma oportunidade para se superar a pobreza. Ainda que saibamos que o ato de aprender se faz também fora da escola e que o ensino escolar é muito mais complexo do que expressam os ditames populares, tal compreensão permanece, pelo menos entre as populações urbanas.

Entre os muitos autores e autoras que utilizei em sala de aula, desde que passei a lecionar a disciplina História da Educação no ensino superior, lembro e cito Otaíza Romanelli, autora de *História da Educação no Brasil* (1996). Nas primeiras páginas do livro, ao discorrer sobre os fatores que impactaram a evolução do sistema educacional brasileiro, mais especificamente, a educação escolar republicana até a década de 1960, a autora afirma que para “a grande massa composta de populações trabalhadoras da zona rural, a escola não oferecia qualquer motivação” (Romanelli, 1996, p. 45). Por que essa ressalva ocupa lugar em minha memória quando ensino?

Como a maioria dos que frequentaram a educação básica em escolas públicas nas décadas de 1970 e 1980, venho de uma família pertencente às populações trabalhadoras da zona rural. Meus pais, que frequentaram pouco a escola – não chegaram ao primário completo – viviam suas vidas no campo, mas não como pequenos ou médios agricultores ou mesmo meeiros. Eram trabalhadores rurais assalariados e, por conseguinte, migrantes. Nas décadas de 1950 e 1960, viviam onde havia serviços rurais braçais disponíveis. Migravam de

municípios do estado de São Paulo para os municípios do estado de Minas Gerais, desses para o estado de Goiás, depois para o estado do Paraná e depois, novamente, para municípios paulistas. Os muitos filhos nascidos nos sertões mineiros, goianos e paranaenses, na adolescência já estavam roçando, plantando, colhendo arroz, milho, amendoim, algodão e feijão, em fazendas e sítios que pagavam salários ou mesmo somente em troca de comida e moradia.

Entre os migrantes, os filhos não completavam seus estudos para ser alguém na vida, aprendiam apenas para não serem de todo analfabetos. Assim que a menina ou o menino completasse sete ou oito anos, eram retirados da escola para manusear enxadas, facões, foices, panelas, caldeirões. Para os despossuídos de terras, estudar em escola não traria comida para casa, quando havia casa para morar. Os migrantes não tinham conhecimento escolar profundo, mas sabiam que as escolas possuíam seus emblemas e lidar com pobres não era um deles. Dessa forma, não tinham motivos para deixar os filhos frequentarem os bancos escolares por muito tempo.

Neste contexto, as crianças demoravam a completar o ensino primário, quando completavam. Eu mesmo só fui matriculado na escola primária aos onze anos, já quando minha família passou a residir no meio urbano. Enquanto os militares que estavam no poder perseguindo, torturando e matando os opositores ao regime, eu ia vencendo os anos escolares ouvindo que as praias do Brasil eram ensolaradas e que as terras brasileiras eram abençoadas¹.

No final da década de 1970, já adolescente, entrei em contato com pessoas que se mobilizavam em torno de movimentos sindicais, de movimentos pela anistia, de movimentos contra a carestia. Não era na escola sob o controle dos militares que eu que eu adquiri consciência crítica. Não havia, na educação básica brasileira da época, nada que lembresse a pedagogia de Paulo Freire. Meus conhecimentos sobre da realidade apareceram no convívio com pessoas alinhadas ao evangelismo social protestante e aos princípios do Teologia da Libertação, temas que mais tarde eu desenvolveria em meus escritos acadêmicos.

Enquanto meu despertar para a realidade social e política lentamente acontecia, o ensino escolar, aquele com as marcas tecnicistas, deixou de me motivar. Com muito custo, consegui finalizar a então a primeira série ano do 2º grau, no final da década de 1970². Nessa época, entendia que aprender e ensinar poderia ocorrer em outros espaços, por isso, abandonei

¹ Referência à música “Eu te amo meu Brasil”, gravada pelo grupo musical *Os incríveis*, no final de 1970.

² A Lei 56692, de 1971, chamada de Reforma Jarbas Passarinho, então Ministro da Educação do Regime Militar, transformou o Ensino Primário e o Ensino Ginásial em Ensino de Primeiro Grau, e o Ensino Colegial em Ensino de Segundo Grau, na modalidade regular e profissionalizante. Com a LDB 9394/1996, o Primeiro Grau passou a se chamar Ensino Fundamental e o Segundo Grau Ensino Médio. O Ensino Infantil, Fundamental e Médio passara a formar a Educação Básica.

os estudos escolares. Passei a exercer, então, condução de catequese para turmas de crianças e adolescentes em uma igreja protestante tradicional, minha primeira experiência docente.

Em 1984, quando residia em um pequeno município do estado do Acre, conheci de perto a violência contra posseiros, seringueiros e ribeirinhos. Vivi muitos meses bem perto de Xapuri, cidade onde Chico Mendes liderava a luta dos povos da floresta. Quando voltei a essa região, em 1990, logo após o assassinato dessa liderança extrativista, o que vi, somado às minhas experiências com o sindicalismo rural na região de Ribeirão Preto e a partir de meu envolvimento com agentes da Comissão Pastoral da Terra, Regional São Paulo, aprofundaram meu desejo em conhecer mais amiúde os problemas sociais do campo.

Já no final da década de 1980, percebi que era necessário voltar aos bancos escolares. Para recuperar minha caminhada escolar tratei de finalizar o então 2º grau na modalidade supletivo, o que fiz em apenas um ano. Em 1989, ingressei no Curso de História de uma faculdade particular de Ribeirão Preto, que na década de 1970 abrigava professores de História, Ciências Sociais e Geografia perseguidos em departamentos de universidades públicas, por imposição dos militares.

Durante minha graduação, realizada no período noturno, dividia meu tempo entre atividades escolares, empregos no comércio local e minha participação na igreja protestante que frequentava. Pesquisas e bolsas de estudos governamentais não eram uma realidade em cursos de licenciatura em escolas superiores privadas. Somente em 1991 fui contemplado com uma bolsa que cobria os custos de meus estudos, bolsa essa concedida pela Ordem Religiosa dos Capuchinhos aos agentes pastorais que atuavam nos movimentos sociais do campo. Foi na graduação que aprofundei reflexões sobre a realidade social do campo, notadamente em obras de José de Souza Martins (1973, 1979, 1984). Iniciado o processo de formação superior, percebi que era possível continuar minha carreira acadêmica em estudos de pós-graduação. Mesmo com os limites de um curso de graduação que não privilegiava a pesquisa.

O pouco conhecimento em pesquisas históricas que obtive na graduação se deu em razão de amizades com professores que ainda eram estudantes de programas de pós-graduações *stricto sensu* em universidades públicas do interior paulista. Apesar dos percalços, tinha certeza de que estava cursando uma boa licenciatura em História. Porém, minha carreira como pesquisador demoraria alguns anos para ganhar consistência. Não é muito comum isso entre nossos orientandos? Tudo estava ainda a ser aprendido, no entanto, compreendia estar no rumo certo para conseguir uma boa formação.

Desde 1991 já tinha me tornado funcionário público. Passei em concurso para serviços gerais na Rede Estadual da Ensino do Estado de São Paulo, o que me permitiu trabalhar em

uma escola estadual de primeiro grau, na periferia de Ribeirão Preto. Durante dois anos, minhas funções eram bem simples: varrer salas de aula e limpar as cadeiras e mesas dos alunos, isso tudo antes das sete horas; às nove horas auxiliava as funcionárias da cozinha a servirem a primeira refeição aos alunos; em seguida, lavava os banheiros e limpava as bibliotecas (espaço onde pude ler algumas obras João Guimarães Rosa, Darcy Ribeiro, Gabriel Garcia Marques); ao meio dia servia o almoço aos alunos que estudavam no turno vespertino, o que me fez ficar conhecido como o tio da merenda. Depois das panelas, pratos e talheres lavados e guardados, deixava a escola às 14 horas, para, depois de um breve descanso, preparar minhas leituras das disciplinas do curso de História.

Quando finalizei a graduação, em 1992, já tinha passado em um concurso interno para a função de auxiliar de secretaria escolar. Foi nessa época, na preparação de mapas de notas a serem enviados às diretorias de ensino que percebi que os filhos das camadas pobres não seguiriam muito longe com seus estudos. Se fosse possível torcer os mapas que elaborava das 5^a e 6^a séries sairia dali muita tinta vermelha. As notas azuis só aumentavam nos anos finais do 1º Grau, e mesmo assim, para uma reduzida quantidade de alunos que permaneciam na escola.

Passados tantos anos dessa experiência, entendo que o processo de aprendizagem educacional, na perspectiva de quem não herda o saber escolar como prerrogativa de sua condição social, é sempre muito difícil. Alcançar êxito profissional quando não se têm os bens culturais exigidos por uma escola que tem no saber erudito o único modelo de ensino se torna quase impossível.

Há um texto que sempre volto nele em minhas aulas de Metodologia de Ensino e de História da Educação. Trata-se do capítulo *Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e cultura*, de Pierre Bourdieu, publicado no livro *Escritos de Educação*, organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (1998). Em síntese, no texto, Bourdieu esclarece que os bens culturais e as linguagens das camadas sociais privilegiadas legitimam as desigualdades no aprendizado dos filhos das camadas menos favorecidas, o que os impedem de ter a educação escolar como forma de ascensão social. Ou seja, os bens culturais a que tem acesso os filhos das camadas médias e altas (livros, bibliotecas, museus, viagens a centros históricos, viagens internacionais) e a linguagem culta assumida pela escola, dificultam a apropriação do saber promovidos em circunstâncias sociais desfavoráveis.

Aplicando o entendimento de Bourdieu à educação escolar brasileira, comprehendi o motivo pelo qual, desde 1971, com a Lei 5.692, também chamada Reforma Jarbas Passarinho, os filhos das camadas médias que frequentavam as escolas públicas migraram em massa, para

as escolas privadas, ao perceberem o engodo que foi a implantação do ensino profissionalizante no 2º Grau. As classes médias não mais queriam manter seus filhos em escolas públicas que nem formavam para um saber erudito que os capacitasse a disputar o lugar social que almejavam, nem oferecia, de forma eficaz, a formação profissionalizante propagada. As escolas públicas de educação básica deixaram de ser atraentes para as camadas médias urbanas. Essas estavam em busca de uma cultura que ratificasse a ascensão social alcançada.

Com essa reforma, cuja meta era atender a formação de capital humano para o mercado de trabalho, somente os filhos das camadas pobres ficaram na escola pública, agora despossuída de traços culturais valorizados pelas camadas mais altas. Os mapas de notas que eu preenchia indicavam que a escola pública não tinha muito mais a oferecer como possibilidade de ascensão social.

No começo de 1993, iniciei minha carreira docente no sistema escolar público. Deixei minhas atividades na secretaria da escola em que trabalhava para assumir aulas de História, como substituto, em uma escola estadual muito próxima de Ribeirão Preto - SP. Era uma escola cujos alunos eram, em sua maioria, oriundos de famílias que ganhavam a vida como assalariados rurais. Ensinar História para filhos e filhas de trabalhadores rurais foi uma das experiências docentes mais cativantes que exercei em minha profissão.

Mesmo que os estudos sobre a questão agrária brasileira não se transformassem em foco de minhas pesquisas, as práticas sociais junto aos trabalhadores do campo me acompanharam durante a graduação e nos programas de pós-graduação.

O tempo de sondar o campo teórico e metodológico

Em 1993, fui aceito como aluno especial em duas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Estadual Paulista, Unesp, Campus de Franca, SP. Ao entrar em contato com a rotina e linguagem acadêmica do programa, pude sentir de perto a lógica da exclusão pela falta de bens culturais e de linguagem, tão bem definida por Bourdieu (1998). Experimentei o que significava adentrar a um programa de pós-graduação na área de História sem ser dotado de bens culturais herdados e sem compreender a linguagem acadêmica exigida. Eu teria que compensar, em pouco tempo, os prejuízos de uma educação realizada aos solavancos.

A graduação em licenciatura que eu tinha concluído não era, necessariamente, voltada para uma cultura erudita. No curso que fiz estavam quase todos os sem cultura que a educação básica deixou pelo caminho. Éramos, quase todos, trabalhadores assalariados, muitos fazendo

um curso superior depois de vários anos longe da escola. Dessa forma, demorei a me apropriar das linguagens dos grupos de poder que detinham o controle das pesquisas na universidade pública. Em que isso difere da realidade encontrada em universidades que não se localizam nos grandes centros brasileiros?

Os círculos de pesquisa já estavam ocupados por docentes e seus discípulos da iniciação científica. Sem muito domínio epistemológico, dei conta de montar um projeto de pesquisa que me desse condições de ser aprovado no processo seletivo para aluno regular. Nas disciplinas optativas nas quais me matriculei fui orientado a pesquisar um tema com o qual estivesse familiarizado e com disponibilidade de fontes documentais. Com essa orientação fui atrás de fontes que me permitissem estudar a organização do metodismo na região de Ribeirão Preto. Não foi difícil receber autorização do clérigo responsável pela Igreja Metodista Central de Ribeirão Preto para acessar a boa quantidade de documentos, entre os quais se encontravam livros de atas, livros caixa, cartas, relatórios, revistas, guardados em caixas/box em salas de estudos da igreja. Tinha encontrado um bom material de pesquisa.

Em 1994, depois de aprovado como aluno regular no Programa de Pós-Graduação em História, Unesp, Franca, na *Linha de Pesquisa História Social da Igreja*, aos poucos assimilei os rituais da rotina acadêmica. Sem experiência na análise das fontes e sem dominar um conjunto de conceitos, restringi-me a descrever os documentos que levantava em atas de igrejas, jornais regionais e entrevistas. Para expor como pensavam e agiam os missionários metodistas que iniciaram as atividades na cidade de Ribeirão Preto, orientei-me pelas considerações de Mendonça (1984), em *O celeste por vir: a inserção do protestantismo no Brasil*. Foi por meio desse autor que passei a compreender a concepção weberiana do tipo ideal aplicada aos estudos sobre o protestantismo brasileiro.

Na tentativa de problematizar os protestantes como grupo minoritário no campo religioso brasileiro, comecei a fazer uso, ainda que de forma superficial, do conceito de ascese, desenvolvido por Max Weber, em *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (1992). Assim, a primeira tentativa de me cercar de uma teoria foi com o weberianismo. Não havia como fugir disso naquele momento.

Em 1995, fui contemplado com uma bolsa de estudos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp, a menina dos olhos de todo estudante de pós-graduação à época. Com essa bolsa, foi possível me dedicar exclusivamente à pesquisa e a participar dos eventos científicos que me ajudaram no aprimoramento do domínio teórico e conceitual. Nos eventos, comunicava os avanços da pesquisa e recebia uma infinidade de críticas acerca da apologia que emergia de minha escrita. O primeiro relatório de pesquisa

enviado à Fapesp, em junho de 1995, o parecerista que o aprovou recomendou o tratamento de minhas fontes por meio de algumas categorias da Análise do Discurso – AD, algo que eu não tinha a menor ideia do que se tratava. As respostas e orientações contidas nesses relatórios cumpririam a tarefa de me distanciar das linguagens religiosas presentes nos discursos dos sujeitos que eu pesquisava. Lancei-me, então, à leitura da AD, começando pelas obras de Orlandi (1987, 1988, 1990) sobre como o discurso constrói a memória e como o discurso é construtor de identidades. Ainda que os docentes do programa insistissem que eu me apropriasse das abordagens advindas dos *Annales* no tratamento de minha temática, foi a AD que ganhou centralidade na condução da dissertação. Se eu entendia pouco de análise do discurso, entendia menos ainda da escola histórica francesa

Mesmo sem solidez e muito por insistência, aventurei-me na história oral, entrevistando membros que entraram para a igreja nas décadas de 1940 e 1950. E fiz isso depois de algumas leituras sobre oralidades e memórias, entre elas as de Maria Izaura Pereira de Queiroz (1991) e as de Eclea Bosi (1994). Se já tinha corrido atrás de tantas outras ferramentas de análise, essa não seria uma grande barreira.

Finalizado o mestrado, em 1997, retornei à docência em sala de aula para assumir a disciplina História, na condição de professor temporário, em uma escola municipal em bairro popular de Ribeirão Preto, recém construído para abrigar populações retiradas de uma favela da cidade. Uma escola cercada pela violência e pela pobreza, o que me ensinou a compreender a realidade de crianças e adolescentes que a buscavam mais como refúgio do que espaço de conhecimento.

Em 1999 apresentei projeto de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em História na Unesp, Campus de Assis. No projeto, propunha afunilar minhas pesquisas para a história da educação metodista no nordeste e noroeste paulista. A partir de minhas experiências com os documentos do Colégio Metodista de Ribeirão Preto, envolvi também o Instituto Americano, fundado em 1926, na cidade de Lins, cerca de 400 km, da capital, e o Instituto Noroeste, fundado em 1918, na cidade de Birigui, cerca de 550 km da cidade de São Paulo.

Meu ingresso e período inicial no doutorado não foi muito diferente do mestrado. Sem bolsa, dividia meu tempo entre cursar as disciplinas do programa e lecionar as disciplinas História da Educação e Metodologia da Pesquisa em História em faculdades privadas da região de Ribeirão Preto. Até que, no início de 2000 tive a minha solicitação de bolsa de doutorado na aprovada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Fapesp. Com mais tempo dedicado à pesquisa, adentrei aos espaços escolares nas escolas metodistas do interior paulista. Em salas em que se amontoavam uniformes velhos de fanfarras, calhas

para lâmpadas, maquetes produzidas por alunos e sacos de cimento, fui limpando, catalogando, organizando livros de matrículas de alunos, livros de atas escolares, livros de registro de notas, boletins e catálogos escolares, livro de registros de doações às escolas, enfim, um corpo documental a revelar a cultura escolar de uma escola confessional.

Para refletir sobre essa massa de documentos dispersos recorri às leituras de Dominique Julia (2001) e de André Chervel (1990) para o devido uso do conceito de cultura escolar. Isso para fugir de uma análise que não se restringisse à oficialidade dos documentos institucionais, tanto os públicos quanto os das escolas que pesquisava. Além dos documentos escolares, fiz uma busca densa em notícias sobre as escolas em artigos escritos por agentes sociais metodistas publicados em jornais regionais. Para isso, realizei leituras em jornais arquivados em bibliotecas públicas de Lins e Birigui e Ribeirão Preto.

Uma das dificuldades que encontrava era encontrar um aporte teórico que desse conta da ideia central de minha pesquisa, a saber, os significados de uma educação confessional protestante e suas influências na sociedade que abrangia as escolas. Para isso, já tinha tentado a ideia weberiana de conduta; os caminhos da análise do discurso; e uma tímida abordagem na História Cultural. Até que, em minhas reuniões de pesquisa fui alertado por Eduardo Basto Albuquerque (*in memoriam*), meu orientador, a parar de sofrer e deixar meus documentos indicarem os caminhos a serem explorados. Orientou ainda a não me ater a conceitos há muito esgotados, como os de disciplina, conduta, moral, e me preocupasse mais com ações escolares como possibilidades expansão da diversidade religiosa brasileira. Mesmo seguindo suas orientações não desisti de encontrar um conjunto teórico que me auxiliasse na compreensão do ensino como instilador de comportamentos de uma camada social para outra. Não foi difícil chegar até os conceitos basilares de Norbert Elias (1993, 1994), principalmente no que se refere à sociedade dos indivíduos.

Em 2000, quando me envolvi na organização de mesas-redondas sobre o protestantismo brasileiro nos eventos da Associação Nacional de História das Religiões, ABHR, passei a me interessar pela atuação dos protestantes na esfera pública brasileira. Fui percebendo que presbiterianos, metodistas, batistas, congregacionais, ao buscarem ampliar sua participação no campo religioso brasileiro, abriram brechas no domínio cultural do catolicismo. Na busca de apreender o lugar religioso e social de onde os metodistas e seus educadores dialogavam com a sociedade e com os demais grupos do campo religioso brasileiro, entendia que esses sujeitos históricos buscavam, nesses diálogos, tornar público seus princípios e códigos de doutrinas, isso, a partir das marcas com as quais esperavam ser reconhecidos na diversidade religiosa brasileira.

As pesquisas que realizava e os artigos que publicava continuavam a se amparar nas considerações de Orlandi (1990) sobre o discurso religioso, nas de Weber sobre o conceito de conduta na formulação do pietismo (1992) e nas de Tillich (1992), acerca das relações tensas entre a cultura secular e o protesto protestante. A partir desses autores, refletia como os protestantes procuravam instilar seus princípios religiosos nas narrativas sobre seus projetos escolares. Aos poucos, todavia, passei a me distanciar da tentativa de compreensão das práticas escolares a partir de seus princípios religiosos forjados no passado. A partir das considerações de Norbert Elias (1993) de que a compreensão da dinâmica de um grupo reside na própria configuração do processo social em que esse grupo está inserido, passei a indicar que as ações escolares metodistas no interior paulista não eram devedoras apenas das intenções religiosas contidas em suas doutrinas, mas também dos interesses econômicos e culturais dos grupos sociais que buscavam nas escolas a formação de seus filhos.

Preocupado em problematizar e explorar todas as possibilidades contidas nos documentos escolares, ocupava-me cada vez mais em refletir e localizar os dizeres de clérigos e educadores à luz dos propósitos de instituições sociais envolvidas na configuração do sistema republicano brasileiro das primeiras décadas do século XX. Sendo assim, busquei em Chartier (1999), em Gilmont (1999) e em Iser (1996) as apropriações e significados que os leitores fazem de textos impressos no ato da leitura. No conceito de processo civilizador, de Elias (1994), procurava tecer os fios de interdependência cultural em ações coletivas de um determinado grupo social. Em Rago (1997) e Chalhoub (1996) tentava compreender os processos de higienização e sanitizarão do meio urbano brasileiro, desencadeados por meio dos saberes médicos, temas recorrentes nas escolas pesquisadas. Em Soares (1998, 2001), procurei entender como os saberes médicos da Primeira República buscavam a todo custo disciplinar os corpos das populações que viviam nas cidades.

O desenvolvimento de tese de doutorado exigiu, ainda, aprofundamento sobre o debate acerca dos pressupostos educacionais dos pioneiros da Escola Nova no Brasil, mesmo porque os currículos das escolas confessionais refletiam, em muito, os princípios norteadores do escolanovismo. Em Fernando de Azevedo (1976), interessei-me pela defesa do autor acerca da educação liberal como alternativa à histórica dualidade educacional que impactava a educação escolar brasileira. Em Lourenço Filho (1942), procurei entender a ideia da educação escolar como mecanismo de integralização da cultura. Em Anísio Teixeira (1930), apropriei-me do entendimento que o autor fez da necessidade de se aliar a cultura moral produzida na escola às inovações técnicas e científicas, tendo em vista a preparação do aluno para ser

participante de uma cultura material. Com todo esse tatear e sondar, defendi a tese de doutorado em 2003.

Em novembro de 2005, deixei todas as atividades de docência que exercia na educação básica de Ribeirão Preto e no ensino superior privado da região para assumir a vaga para qual tinha aprovado em concurso docente da Universidade Federal do Tocantins, UFT. A partir daí, minhas produções acadêmicas passaram a girar em torno de duas temáticas que cercava minhas pesquisas desde meu ingresso em programas de pós-graduação: a História das Religiões e dos Protestantismos e a História da Educação e da Metodologia de Ensino de História. É sobre essa última temática que discorro daqui em diante.

História da Educação e Metodologia do Ensino de História

As disciplinas que assumi, na Universidade Federal do Tocantins, apontaram para necessidade de ampliar minhas reflexões sobre História da Educação e Ensino de História, campos distintos, todavia interligados. Essa necessidade se deu em razão do debate que envolvia docentes do Curso de Licenciatura em História acerca das disputas em torno do currículo contido em sua estrutura pedagógica: de um lado estavam postados os docentes que defendiam um currículo cuja carga-horária privilegiasse as disciplinas de conteúdos históricos e historiográficos, bem com as natureza teórica e metodológica da área de História; de outro, estavam os docentes que requeriam mais atenção às disciplinas de natureza pedagógica (História da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação) e de práticas de ensino, como as disciplinas de Estágio Supervisionado. Além da questão da carga-horária, e em decorrência dela, outro debate se dava em torno objetivo final do curso: preparar o aluno para a pesquisa ou para o ensino em sala de aula. Enfim, o Curso de História em que ingressara refletia um dilema que há anos pautava os debates dessa área de conhecimento: formar o professor ou o pesquisador. Uma concepção que vigorava em muitos cursos superiores de História era a de que os currículos deveriam se ocupar da formação teórico e metodológico do historiador e deixar as noções sobre o ensino para as disciplinas tidas como pedagógicas e de práticas de ensino. Ou seja, em um mesmo curso vigorava dois tipos de formação. Não havia muito espaço para as conexões entre os currículos. Demoraria ainda alguns anos para se começar a entender que o professor é um pesquisador e que um pesquisador é um professor. Foi esse debate que induziu muito do que passei a refletir a partir de então.

Na perspectiva de que não se separa o ato de ensinar e de produzir o conhecimento, passei a me ocupar de uma escrita voltada para aqueles que lidavam com prática docente a

partir de diferentes conexões. Assim é que colaborei com lançamento da coletânea *Ensino e Pesquisa: teorias, métodos e abordagens em História* (2010), que reuniu capítulos sobre as experiências de docentes com os modos de ensinar História no ensino superior e na educação básica.

Juntamente com Norma Lúcia da Silva organizei a coletânea *Pesquisa, materiais didáticos, novas tecnologias e práticas de ensino* (2011), reunindo capítulos de livros elaborados por professores e alunos que se interessavam pela temática. Os capítulos da coletânea trataram dos seguintes temas: reformas educacionais, educação inclusiva, livros didáticos, entre outros. Na coletânea publiquei capítulo *A Educação Básica e o Ensino Superior: uma questão mal resolvida no Tocantins* (2011). As questões postas no início desse tópico foram tratadas nesse texto.

A coletânea *História e narrativas: regionalidades, ensino e arte* (2012), que ajudei a organizar, agregou textos sobre histórias indígenas, assentamentos rurais, sertanejos, religiões e religiosidades, ensino de História, cinema e literatura. Uma conexão necessária para a formação em História.

Em colaboração com Martha Victor Vieira, trouxe à público *Caminhos da História: sugestões para pesquisa no ensino superior* (2013), coletânea cuja intenção foi reunir pesquisas realizadas pelos docentes de História que assumiam escrever sobre os manejos de fontes de pesquisas por meio de referenciais teóricos e metodológicos pertinentes às disciplinas que ministriavam. No capítulo *Educação, História da Educação e Ensino de História* (2013), esbocei o debate sobre as dificuldades que os cursos de História encontram em lidar com disciplinas tidas como pedagógicas, entre elas a História da Educação. Sinalizei que docentes de História teimavam em não aceitar as histórias escolares como objeto de estudo. De forma inicial, tracejei as influências do neoliberalismo nas reformas educacionais implantadas no Brasil a partir da década de 1990, o que fiz incursionando em leituras de Gentile (1998), Frigotto (1998).

Com Dhiogo Resende Gomes e Cristiano Gomes Lopes, ambos do mestrado profissional em que atuei, de 2014 a 2018, publiquei o artigo *O ensino e História entre textos e contextos: uma leitura sobre o livro História da Liberdade no Brasil, de Viriato Corrêa* (2017). Há que se lembrar que o ProfHistória tem como princípio não tratar a pesquisa e o ensino de forma estanque. Também nesse mestrado, com a colaboração de Eliane Barbosa Bringel, publicamos o artigo *Ensino de história e as narrativas filmicas de a “História das coisas” e “Tempos modernos”* (2017). Continuava, assim, a esmiuçar abordagens em ensino de História.

A partir de textos produzidos por professores da UFT que pesquisavam temas relacionados a História da Educação e Ensino e Metodologia da História, organizei a coletânea *História da educação e método de aprendizagem em Ensino de História* (2018). Boa parte das experiências de pesquisa e de prática docente dos egressos do ProfHistória, Núcleo da UFT, foi retratada na obra. Nessa coletânea, publiquei o capítulo intitulado *História da educação: narrativas de suas trajetórias* (2018), construído a partir de reflexões oriundas de mais de vinte anos me debruçando sobre o tema.

Com Eliane Bringel, no capítulo *Permanências, mudanças e os modos de escrever e ensinar história na primeira turma do ProfHistória, UFT*, (2022) pude fazer uma retrospectiva das dissertações defendidas nesse programa, de 1916 a 1920, apontando as fontes e metodologias adotas nas pesquisas ali desenvolvidas. Finalmente, na trilha de conceitos e considerações de autores ocupados com a temática cultura escolar, nas pegadas de Dominique Julia (2001), juntamente com a participação de Cícero da Silva e Ronair Justino de Faria, foi publicado o artigo *Cultura Escolar e Ensino de História: concepções e reflexões* (2022).

Nos textos que produzi envolvendo História da Educação e Metodologia do Ensino de História fiquei atento aos dois debates que tratei anteriormente. No primeiro, por meio das leituras de Mirian Jorge Warde (1990) e Marta Maria Chagas de Carvalho (1998), concluí que a educação escolar e suas histórias não poderiam mais ser organizadas nos currículos dos cursos de História apenas como apêndice da História, mas como integrante da História. Tal qual a política, a economia, a cultura, a religião e o movimento social, as escolas também eram organizadas por sujeitos históricos e, portanto, passíveis de serem estudados com as ferramentas da História.

O segundo debate que passou a chamar minha atenção foi aquele envolvendo a relação dicotômica entre a História produzida e ensinada nos cursos superiores e a História ensinada nas salas de aula da educação básica. Estava cada vez mais convencido de que uma forte crise a atingir a pesquisa e o ensino de História reside no distanciamento entre a história produzida por historiadores nas universidades e as práticas de ensino assumidas por egressos quando começam a lecionar no ensino fundamental e médio. Estava convicto da compreensão de não ser possível a separar a formação do (a) pesquisador (a) da formação no ato de aprender a ensinar.

Algumas considerações de autores que há muito tempo refletem sobre a relação entre o ato de ensinar e saberes específicos da História tem me ajudado a compreender a interligação entre os dois campos. Em artigo cujo objetivo foi entender como os professores

atribuem sentido à História ao se apropriarem dos conteúdos substantivos, bem como o de perceber as carências de orientação para a escolha dos caminhos da aprendizagem, Cainelli (2019) faz duas referências importantes, fundadas nos escritos de Jörn Rüsen³: a primeira é que o ato de lembrar aponta para a perspectiva do futuro; a segunda é que o pensamento histórico obedece a uma lógica narrativa de quem escreve. Logo, o docente em História pesquisa e ensina a partir de seu modo de escrever.

Na busca de debater a ação docente levando em consideração a reflexão histórica sobre a forma de ensinar, Marin (2015) chama a atenção para as dificuldades que os cursos de História possuem em assumir o ensino em sala de aula como objeto de reflexão teórica. Segundo a autora, para Rüsen, a disciplina História, ao ganhar a condição de ciência, passou a não ter o ensino como reflexão, restringindo-o à transposição didática e o limitando-se aos princípios norteadores do ato de ensinar. Dado que a História não se interessou pela didática da História, o aperfeiçoamento do ensino passou a ocorrer somente nas práticas escolares e não no interior dos currículos de História. O que levou a o ensino na escola básica a não despertar interesse nos debates nos cursos de formação de professores. Assim, no interior do campo da História houve a separação entre o conhecimento específico e os métodos de ensinar. Para a autora, nas pistas de Rüsen, há que se superar a concepção de que os cursos de História devem se ocupar somente com as teorias e metodologias da produção histórica, deixando para as disciplinas didáticas as teorias da educação. A teoria da História deve se ocupar das reflexões didáticas.

Essas são também as considerações de Cerri (2009). Para esse autor, ensinar História exige não apenas a prática adquirida na sala de aula, mas um mergulho no campo científico, pois não existe separação entre História ensinada e História científica. Algumas assertivas do autor corroboram essa interdependência: a História Ciência é teoria e também parte da vida; a ato de aprendizado é um ato de criação do conhecimento; o ensino de História não pode ser compreendido como algo que se dá para alguém; e, finalmente, discutir o conhecimento exige argumentação científica.

Considerações finais

Ao chegar até esse ponto das reflexões que encadeari memorial aqui narrado, posso afirmar que os saberes necessários à formação docente são mais tortos do que se possa imaginar. O aprendizado adquirido nas práticas docentes, seja na pesquisa ou no ato de

³ Historiador e filósofo alemão que desde a década de 1970 pensa a Didática da História como integrante do campo da História e não como apêndice da História.

ensinar, nem sempre obedece à rigidez estrutural dos currículos dos cursos superiores. Tampouco estão restritas à erudição decantada na formação do historiador e historiadora. Os currículos dos cursos superiores de História, quando muito, são pontos de partida para o planejamento da formação profissional, nunca uma camisa de força a ajustar as diferentes formas de aprender aos modelos teóricos e metodológicos já estabelecidos.

Chamo a atenção para o fato de que a incorporação de aportes teóricos e metodológicos na produção bibliográfica de um docente não ocorre, necessariamente, na filiação a esse ou aquele conjunto de conceitos e categorias de domínio nas ilhas dos afamados. O que procurei, a partir dos caminhos que percorri na lida com os estudos de História do Protestantismo e depois em História da Educação e de Metodologia do Ensino de História, que nunca fiz sozinho, foi apontar que a epistemologia de um saber ocorre também por experimentos, por sondagens, por continuidades e rupturas. E que não podemos exigir muito mais do que isso de nossos alunos. Ao tatear, forma-se um certo modo de escrita, e é sempre melhor escrever por linhas tortas do que pouco ou nunca escrever.

Assim, sigo com a convicção de que alunos dos cursos de formação docente não percorreram os mesmos caminhos de aprendizagens e que muitos dos que adentram no ensino superior são detentores de conhecimentos escolares repletos de lacunas. Defendo que é preciso ver os docentes em formação não como um contínuo de todos os saberes básicos necessários no ensino superior, mas como sujeitos históricos com incompletudes na aprendizagem, e que essas aprendizagens podem adquiridas no decorrer de sua vida acadêmica. Suas históricas condições sociais e os modos pelos quais passarem pela educação básica dizem muito sobre como podem e conseguem aprender. Nossos alunos não entram em nossas salas de aula em História como professores pesquisadores já formados – eles precisam receber a formação adequada para isso.

Referências

- ALMEIDA, Vasni de. Educação, História da Educação e Ensino de História. In: SILVA, Norma Lucia da; VIEIRA, Martha Victor (Orgs.). *Ensino de História e Formação Continuada: teorias, metodologias e práticas*. 1ed. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2013, v. 1, p. 15-32.
- ALMEIDA, Vasni de. História da educação e método de aprendizagem em ensino de História. 1. ed. Palmas: EDUFT, 2018. v. 1. 391p. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1293>. Acesso em 13/06/2024.
- ALMEIDA, Vasni de. História da Educação: narrativas de suas trajetórias. In: ALMEIDA, Vasni de (Org.). *História da educação e métodos de aprendizagens em ensino de História*.

Palmas: Eduft, 2018, v. 1, p. 19-80. Disponível em:
<https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1293>. Acesso em 13/06/2024.

ALMEIDA, Vasni de. Permanências, mudanças e os modos de escrever e ensinar história na primeira turma do ProfHistória -UFT. In: MANIERI, Dagmar; VIEIRA, Martha Victor; MELO CESAR, Thiago Groh (Orgs.). *Narrativas históricas, ensino e práticas docentes*. 1ed. Porto Alegre, RS: Fi, 2022, v. 1, p. 159-185.

ALMEIDA, Vasni de. Ensino de História e as narrativas filmicas em História das Coisas e Tempos Modernos. *Escritas: Revista do Curso de História de Araguaína*, v. 9, p. 92-110, 2017. Disponível em:
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/4952>. Acesso em 13/06/2024.

ALMEIDA, Vasni de. O ensino de História e um texto em contextos: uma leitura sobre o livro A História da Liberdade no Brasil, de Viriato Corrêa. *Revista Observatório*, v. 3, p. 309, 2017. Disponível em:
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3105>. Acesso em 13/06/2024.

ALMEIDA, Vasni de. *Ensino e Pesquisa: teorias, métodos e abordagens em História*. 1. ed. Goiânia: Editora Vieira, 2010. v. 1. 210p.

ALMEIDA, Vasni de. *História e Narrativas: regionalidades, ensino e arte*. 1. ed. Palmas, TO: Nagô Editora, 2012. v. 1. 277p.

ALMEIDA, Vasni de. Cultura Escolar e Ensino de História: concepções e reflexões. *História: Questões e Debates*. Curitiba v. 70, n. 1, p. 331-356, jan./jun. 2022. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/67473/45852>. Acesso em 10/06/2024.

ALMEIDA, Vasni de. *Pesquisa, materiais didáticos, novas tecnologias e práticas de ensino*. 1. ed. Palmas: Nagô Editora, 2011. v. 1. 131p.

ALMEIDA, Vasni de. *Caminhos da História: sugestões para pesquisa no ensino superior*. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2013. v. 1. 145p.

AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

BOSI, Eclea. *Memória e Sociedade*: lembrança dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades sociais frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAINELLI, Marlene. Didática da história e a competência de atribuição de sentido: um estudo a partir da metodologia da educação histórica. Curitiba, PR: *Educar em Revista*, v. 35, n. 74, p. 55-67, mar./abr. 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/BwQwkWVPqwsPKzZ7nRpb7x/>

CAMPOS, Cristina. *São Paulo pela Lente da Higiene*. As provas de Geraldo Horácio de Paula Souza para a Cidade. São Carlos: RiMa, 2002.

- CARVALHO, Marta Maria Chagas. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.
- CERRI, Luís Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. *Revista Espaço Plural*, ano X, N. 20, 1º Semestre de 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/2467>. Acesso em 15/06/2024.
- CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo: Companhia da Letras, 1996.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural*: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora da UnB, 1999.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.
- DELUMEAU, Jean. *Nascimento e afirmação da Reforma*. São Paulo: Pioneira, 1989.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*: formação do Estado e Civilização. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, vol. 2, 1993.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*: uma história dos costumes. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, vol. 1 1994.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e formação humana*: ajuste neoconservador e alternativas democráticas. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso*: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro:LTC,1989.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Campinas: *Revista Brasileira de História da Educação*, Autores associados, 2001.
- LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- LOURENÇO FILHO, Bergström Manuel. *Tendências da educação brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1942.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2002
- MARIN, Marilú Favarin. A relação teoria e prática na formação de professores de História: a experiência de laboratórios de ensino de História (1980-2010). *Revista Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 503-516, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/18877>. Acesso em 15/06/2024.
- MARTINS, José de Souza. *A imigração e a crise do Brasil agrário*. São Paulo: Hucitec, 1973.
- MARTINS, José de Souza. *O cativeiro da terra*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

- MARTINS, José de Souza. *A militarização da questão agrária no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T a Queiroz, 1991.
- RAGO, Luzia Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ROSEMBERG, Fúlia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2014
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da História como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. Porque “Escola Nova”. Salvador: Biblioteca virtual Anísio Teixeira (www.prossiga.br/anisioteixeira/artigos/nova), *Boletim da Associação Baiana de Educação*, n. 1, 1930.
- WARDE, Mírian Jorge. Contribuições da História para a Educação. *Revista em Aberto*, Brasília, vol. 9, n. 47, 1990. Disponível em:
www.rtep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/735. Acesso em: 03 mar.2011.

GEOGRAFIA, HISTÓRIA E TECNOLOGIAS: UMA PROPOSTA DE DEBATE¹

Rafael Martins de Oliveira Laguardia
Mônica Ribeiro de Oliveira

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre as relações entre a geografia, história e tecnologias no mundo contemporâneo e como as articulações entre estas três dimensões podem oferecer diferentes visões sobre a experiência humana no passado. Entendemos que o meio ambiente influencia o desenvolvimento das sociedades humanas e as paisagens não constituem apenas um pano de fundo desas ações e nem devem ser caracterizadas tão somente por seu relevo, solo e clima. Paisagens contêm traços de sucessivas gerações de grupos sociais o que, na perspectiva de Henry Darby (2020), devem ser entendidas como uma coleção de legados do passado. Partindo dessa premissa geral, vamos analisar os reflexos da historiografia francesa no Brasil, mais especificamente, de Fernand Braudel para as atuais pesquisas e, mais ainda, como a perspectiva da geo-história, facilitada nos últimos anos pelo uso dos SIG históricos, possibilitou a percepção desta interação entre o homem e o meio ambiente, tal como defendida por H. Darby(2020). No entanto, esse (re)encontro entre tempo e espaço pelo viés tecnológico sugere outras possibilidades e limitações para a pesquisa. Usando uma bibliografia de referência vamos analis-las e entendê-las como um marco de inovação dos estudos históricos, pleno de desafios, mas permitindo o alcance de novas perspectivas aos historiadores e geógrafos.

A Geohistória no Brasil e a concepção braudeliana

Ainda em meados do século XIX, cronistas, viajantes e membros do aparelho estatal do Estado Imperial brasileiro defendiam uma concepção de história apenas dos eventos políticos e marcada pela descrição cronológica dos acontecimentos. A relação entre a geografia e a história já tinha sido considerada indissociável pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 1838. Esta instituição pretendia criar uma escrita oficial e ordenadora do Império do Brasil e a colaboração entre estas disciplinas era defendida como

¹ Este artigo foi publicado originalmente em inglês na *Revue de géographie historique* em novembro de 2023. URL: <https://journals.openedition.org/geohist/6886> DOI: 10.4000/geohist.6886 ISSN: 2264-2617

ramos distintos e complementares, no entanto, voltados para a narrativa dos acontecimentos políticos.

A tradição iniciada no século XIX estabeleceu a divisão entre História e Geografia: a primeira buscava a periodização (quando) causal, a narrativa; por sua vez, a segunda tem o foco na diferenciação de espaços (onde), escala, apresentação e análise visual, entre outras categorias. Todavia, as tendências e desafios interdisciplinares surgidos entre os séculos XX e início do XXI induzem historiadores a pensarem espacialmente e geógrafos a levarem em consideração as nuances das temporalidades. Ressaltaremos desses desafios mais adiante.

Voltando ao início dos anos 1930, com a institucionalização do primeiro curso de história e geografia na Universidade de São Paulo (USP) e mais tarde na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) novos ventos soprariam sobre a produção acadêmica do país e essa passaria a receber fortemente a influência da academia francesa, especialmente da Escola dos Annales. Os novos paradigmas defendidos combatiam a simples narrativa e apoiavam uma verdadeira guerra contra história exclusivamente política e militar, com defesa de uma historiografia do problema e principalmente, de colaboração interdisciplinar. Ao longo das décadas subsequentes, esses pressupostos levariam a significativas mudanças no cenário da produção historiográfica das grandes universidades brasileiras e a colaboração entre as disciplinas geografia e história ganha novos defensores. Nos referimos ao que chamamos, convencionalmente, de “Segunda geração dos Annales”. Fernand Braudel, seu maior representante, dá novo sentido à herança de Vidal de La Blanche, e reintroduz a geografia para o estudo das civilizações e seu papel crucial para a apreensão da história pela variação das temporalidades, mas principalmente pela de longa duração (Ribeiro, 2008).

Por mais que à luz de March Bloch junto a Lucien Febvre e fundador dos Annales já teria reconhecido a importância da interdisciplinaridade, quem vai de fato se debruçar sobre os fenômenos históricos sob a luz de outras disciplinas, como a sociologia e a geografia, será Fernand Braudel. É ele quem articula o conceito de *géohistoire* ao afirmar que o surgimento de diferentes agrupamentos sociais dependia, em certa medida, da diversidade das regiões e das suas condições naturais. Uma determinada realidade geográfica impõe estratégias de sobrevivência ao clima, vegetação, traçado do relevo e disponibilidade de alimentos conformando as escolhas dos grupos sociais e assim as suas trajetórias históricas. Braudel, contudo, fugiu do determinismo da geografia, entendendo o espaço como coordenada histórica fundamental da vida social, claramente perceptível na obra em *Civilisation matérielle*, uma história total dos espaços sob o prisma da longa duração. Braudel valorizava

não só os fenômenos físicos estáticos, mas as mudanças e transformações espaciais ao longo do tempo.

O contemporâneo de Braudel, Roger Dion, também identificava que a geografia dava à História a possibilidade de esclarecer vastos movimentos humanos, não impulsionados pela iniciativa dos indivíduos, mas por forças estranhas à alma humana. O historiador identificou diversos eventos históricos em que a história e a geografia se auxiliavam mutuamente e por isso se opunha à separação das duas disciplinas nos currículos das ciências humanas. Para ele, a paisagem humanizada é um reflexo da história (Dion, 1950)

Voltando a Braudel em sua obra de 1949 “O Mediterrâneo”, desenvolve o conceito que revolucionaria a epistemologia da História: a concepção de “longa duração” e suas relações não somente com vastas temporalidades, mas também espacialidade. Posteriormente, Dosse ressalta a importância da renovação dos *Annales* quanto à defesa da colaboração entre as disciplinas da história, economia e sociologia e da perspectiva de “fixar a escritura histórica na permanência, na longa duração, em contato com a geografia’ [...]” (p. 119). Ou seja, o estatuto da geografia se une às demais disciplinas atribuindo sua fundamental importância no acompanhamento das experiências humanas.

Mesmo que modificada, a perspectiva braudeliana era tributária de Vidal de La Blanche (1911). Para o primeiro, o movimento era o motor de sua perspectiva de história, enquanto que para o segundo, a perspectiva era mais próxima de uma geografia fixa. Por mais que as perspectivas se diferenciassem percebe-se uma convergência na concepção de que o meio era uma dimensão da trajetória das sociedades e que esta deve ser vista sob a longa duração, encadeadas no tempo e nos diferentes espaços.

Os avanços tecnológicos e a pesquisa histórica

A influência braudeliana na historiografia brasileira permaneceu por muito tempo e podemos nos arriscar a dizer que ela sobreviveu à crise dos paradigmas da história nos anos 1990. O diálogo interdisciplinar atravessou boa parte do século XX e, quando se podia pensar em novos contatos interdisciplinares, ficando História e Geografia com sinais de “falta de fôlego”, apresenta-se um novo *momentum* com o reencontro dessas áreas em novos *softwares*, resultantes do desenvolvimento das novas tecnologias digitais, de forma específica, do desenvolvimento tecnológico aplicado ao Sistema de Informações Geográficas (SIG) – “é efetivamente uma tecnologia de banco de dados espaciais preocupada em estruturar, integrar, visualizar e analisando dados referenciados espacialmente” (Gregory, 2007, p. 89). Tudo isso tende a impulsionar e beneficiar a pesquisa em história pelos grandes avanços da tecnologia

no alvorecer do século XXI, mas com o cuidado artesanal das produções dos historiadores para evitar possíveis excessos científicos devido a base cartesiana dessa tecnologia.

Uma primeira possibilidade no uso da tecnologia refere-se ao potencial dessa nova abordagem, a partir do uso de novas técnicas e tecnologias, que tendem a ampliar os recursos técnicos dos pesquisadores na exploração e mineração dos dados de fontes de pesquisa e, de uma forma específica para o campo historiográfico, a assumir com mais propriedade a ideia de uma cartografia como método de pesquisa da História, levantada por Braudel.

Como entender então os usos dessa tecnologia? O conteúdo dos textos históricos, suas informações históricas, ou boa parte delas, são espacializadas em camadas de dados categorizados e, por isso, ganham a capacidade de serem enriquecidas tanto por uma dinâmica de transição de camadas, como pelo acréscimo da informação geográfica. Esses ajustes de sobreposições de informações, possibilitados pelos softwares de SIG, ampliam a qualidade da análise histórica. Marc Bloch (2001), na obra “Apologia a História”, ao contrapor a História tradicional às novas abordagens de pesquisa - principalmente devido à interdisciplinaridade - já naquela época, declarava a importância dos vestígios do homem no tempo e no espaço para além das fontes tradicionais e oficiais. De tal modo, o espaço físico, representado em um mapa e sobreposto a camadas de informações históricas, reestabelece o contexto espacial das informações históricas. Então, nova informação é produzida, sintetizada, revelando ou possibilitando uma melhor visualização e, assim, produzindo outros vestígios ao possibilitar maior conhecimento das sociedades remotas.

Desta forma, essa nova abordagem de viés tecnológico do uso SIG na História é uma forma de dar continuidade sob nova metodologia a proposições historiográficas, principalmente no que tange interdisciplinaridade e no uso de outras fontes. Na tese de doutorado de Grava (2011), o que também é identificado na produção de Laguardia (2015), tem-se outros exemplos do benefício da integração dos dados em plataformas e softwares de SIG do mapeamento e da “reconstrução” do espaço histórico no ambiente virtual. A nova arquitetura dos dados históricos pode ser relacionada a outras bases de dados e informações como a paisagem e dados da geografia física. Assim, abre-se a possibilidade ao pesquisador de uma nova informação, seja pela leitura dos padrões espaciais das fontes históricas ou pelos condicionamentos propostos pelos aspectos físicos e geográficos àquela sociedade, entre outras formas de leitura. Essa constatação é cada vez mais nítida e, consequentemente,

importante para o poliedro da pesquisa em história. Historiadores usam cada vez mais termos como metadados e, ainda, metafonte².

Trata-se de pensar nas tradicionais variáveis da equação histórica que podem, agora, com novas ‘ferramentas’, revelarem outras geometrias. Ou ainda, a possibilidade de novas variáveis serem identificadas. Tudo isso a partir do desenvolvimento tecnológico do SIG.

Oscar Itzcovich, primeiramente, notou como o uso do computador para a informatização dos documentos nos bancos de dados específicos termina inevitavelmente por gerar uma fonte nova, 'construída' pelo próprio historiador, uma operação seletiva de documentos que, técnica já [conhecida] do historiador tradicionalista, consiste na escolha, a partir de um grande número de informações, daquelas poucas que sejam significativas para a própria pesquisa (Grava, 2011, p.62)

Isso permite uma nova abordagem na pesquisa histórica. Segundo, do mapeamento podem ser reconstruídos espaços históricos, utilizando técnicas de informação geográfica sendo possível correlacionar a paisagem real com a do passado, além do estado de transição digital do (arquivo de documentos) material de origem para o intangível (digital) – os novos dados (metafonte), o que representa, sem dúvida, uma grande renovação para a pesquisa histórica. O autor informa ainda que o banco de dados espacial é uma ferramenta que simplifica a análise no interior das fontes de forma sincrônica e possibilita o exame entre as fontes diacronicamente pelas camadas e do mapa digital – isso já no modo de divulgação por intermédio da Web 2.0. Em linha de pensamento semelhante, Richardson (2015 afirma que os historiadores estão começando a compreender os aspectos fundamentais do SIG, tais como sua capacidade de integrar, analisar e visualizar grandes quantidades de ambos os dados – espaciais e temporais – de várias disciplinas e fontes e (principalmente) sua capacidade de se mover em várias escalas - tanto espacial quanto temporalmente como geográfica e historicamente. Essa capacidade de combinar o tempo e o espaço em um sistema integrado tem profundas implicações para a pesquisa em História e Geografia (Richardson, 2015)

SIG histórico: a construção de uma técnica

Segundo Gregory (2014), o SIG começou a ser usado por historiadores tendo como principal objetivo as análises quantitativas e sociais. Assim, a primeira publicação exclusiva de SIG histórico feita pela *Social Science* incluiu ensaios sobre temas como fertilidade,

² Para tanto, ver mais em CARRARA, A. A.; VALENCIA, C. E.; GRAVA, M. Metafuente y el uso de los sistemas de información geográfica en historia económica. América Latina en la Historia Económica, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 40–70, 2018. DOI: 10.18232/alhe.906. Disponível em: <https://alhe.mora.edu.mx/index.php/ALHE/article/view/906>. Acesso em: 3 jul. 2024.

migração, história urbana e crescimento econômico, todos bem adequados para a análise quantitativa.

Gregory considerando a abordagem do SIG histórico, ressalta que desde a década de 1990, a utilização do SIG histórico tem crescido. Para o autor, a origem está nos grandes projetos nacionais como o SIG histórico Canadense, Grã-Bretanha, Estados Unidos da América, Alemanha, China e Coreia do Sul. Eses laboratórios buscam disponibilizar e colocar no espaço principalmente as fronteiras administrativas e os dados quantitativos do senso desde seus primeiros levantamentos. No entanto, sua aplicação complexa e muitas vezes demorada incentivou a regionalização dos projetos e a percepção da importância da geografia para diferentes ordens de questões.

Knowles apresenta essa identificação, também, detalhadamente, após sua análise sobre os primeiros trabalhos do SIG histórico: dentre os primeiros trabalhos que levaram em consideração o SIG histórico e essa percepção, existe o encontro da *Social Science History Association* (SSHA) - reunião de 1998, em Chicago-EUA, resultado foram as sessões de SIG histórico na conferência de 1999. Alguns dos trabalhos apresentados nesse encontro foram publicados na revista *Social Science History*. Dentre as pesquisas, destacam-se alguns, e mencionamos aqui sumariamente à guisa de exemplos e modelos summarizados de uso de SIG e temas em História, como o trabalho de Bertrum H. MacDonald e Fiona A. Blac, *Using GIS for Spatial and Temporal Analyses in Print Culture Studies*, que buscaram responder a questões ‘relacionadas à disponibilidade de livros nas áreas urbanas e rurais’ e ‘à difusão das ideias e conhecimento’. O trabalho de Loren Siebert, *Using GIS to Document, Visualize, and Interpret Tokyo's Spatial History* buscou ‘visualizar e interpretar a história espacial de Tóquio’ a partir de elementos topográficos em uma análise da morfologia urbana – a qual é feita de uma grande quantidade de fontes com sobreposições no tempo e espaço e que mostram as mudanças da cidade e a perspectiva de variações entre elementos da estrutura urbana individualmente ou em seu contexto geográfico e as possíveis relações ali estabelecidas (Knowles,2000, p. 1-27)

Já o trabalho de Richard G. Healey e Trem R. Stamp, *Historical GIS as a Foundation for the Analysis of Regional Economic Growth* buscou, do SIG, realizar uma análise do crescimento econômico regional. Ao estudar os dados de empresas individuais e examinar as alterações espaço e tempo em escalas diferentes, como nos níveis municipais e estaduais, é possível perceber as mudanças do crescimento econômico e o grau de influência dos fatores e decisões econômicas. O trabalho final dessa revista, com tema pioneiro, é apresentado por G. Willim Skinner, Mark Henderson e Yuan Jianhua, qual seja, *China's Fertility Transition*

through Regional Space. Trata-se de um estudo de demografia histórica que é otimizado com o SIG histórico. O ensaio representa os primeiros frutos de um estudo internacional e multidisciplinar, que utiliza o SIG como ferramenta fundamental para a modelagem e a análise da variação do comportamento reprodutivo na China. Os autores usam o SIG e o Censo da China para um ‘modelo espacial de várias camadas da estrutura regional’ para explicar o ‘desenrolar da transição da fecundidade da China no espaço regional’. A conclusão é que ‘as principais características do comportamento reprodutivo na China variam sistematicamente através do espaço e do tempo’. Neste percurso, verificou-se um intenso uso dos dados quantitativos, com cerca de 12 milhões de dados levantados.

Novas técnicas, novos desafios: os diferentes usos dos SIG históricos e seus limites

Nesse ínterim, algumas limitações emergem nessa relação tempo e espaço sobre a tecnologia: faz-se necessário refletir sobre as informações históricas em suas fontes e seu contexto geográfico, para daí pensar, algumas vezes de forma criativa e inovadora, a sua representação no espaço. Devido à natureza dos *softwares* em SIG, criados a partir do *métier* do geógrafo, algumas sutilezas da leitura dos textos históricos não são capazes de serem representadas e contempladas, o que demonstra algumas das limitações referidas. As fontes históricas podem apresentar, por conta desse processo, graus variados de potencialidades ao serem especializadas, contudo, esse processo exige um aprendizado e aprimoramento de técnicas e habilidades.

Knowles (2000) ressalta que converter as fontes históricas em formato digital e fontes qualitativas particularmente não sistemáticas, apresenta desafios especiais para os estudiosos históricos, assim como o problema de localização de lugares históricos e objetos, a fim de atribuir-lhes as coordenadas geográficas requeridas por um SIG. Ou seja, as informações históricas que, por sua natureza, são determinadas no tempo passado, diferem das geográficas atuais – determinadas no espaço presente – e criam, quando sobrepostas, possibilidades diferentes para a pesquisa histórica. Por conta dessa natureza diferente, as ferramentas tecnológicas produzidas para informações geográficas com os recursos do tempo presente e, portanto, atuais podem apresentar limitações para representar as informações históricas. Um ponto para identificar os aspectos que envolvem possibilidades e limitações é o uso de fontes e informações quantitativas ou qualitativas.

Conclui-se disso que as pesquisas em história quantitativa parecem o caminho inicial e natural dos usos de informações de fontes históricas em plataformas ou softwares de SIG, principalmente para as primeiras aproximações do pesquisador acostumado com o tradicional

métier e/ou curricular. Afinal, os *softwares* de SIG apresentam uma matematização característica dos programas computacionais e estatísticas espaciais, não diretamente presentes nas grades curriculares acadêmicas. Todavia, historiadores econômicos e especialistas em dados quantitativos encontraram, ainda que pela tangente, esse caminho com áreas de conhecimentos matemáticos, a exemplo da história dos preços de Ernest Labrousse (1933) ou os demais campos da história econômica, algumas vezes impopulares. Assim, em dados quantitativos, percebe-se dificuldades de seus usos em *softwares* de SIG, devido a lacunas, incongruências e falta de mais detalhes, essa dificuldade, característica de fontes históricas, não facilita o uso de informações qualitativas. As fontes históricas, portanto, quando trabalhadas a partir de informações qualitativas, apresentam pouca precisão frente à demanda dos programas robustamente matematizados, ao mesmo tempo em que os programas não se atentam às ‘entrelinhas’, intertextos, intratextos e contextos das fontes históricas. Segundo Knowles (2000, p. 472),

o problema da conversão da massa de fontes históricas de papel em formato digital, particularmente fontes qualitativas assistemáticas, apresenta desafios especiais para os estudiosos históricos, como o faz o problema de localização de lugares históricos e objetos, a fim de atribuir-lhes a coordenadas geográficas exigido por um SIG.

Corroborando com este raciocínio, Door (2005) afirma que a ligação de dados para unidades espaciais é uma tarefa difícil, devido ao caráter incompleto das fontes históricas. Ele ressalta que ainda não foi resolvida a representação de dados cartograficamente históricos quando ambos os mapas de origem e dados podem conter imprecisões e abrangem diversas áreas e limites de todo o caminho-tempo. Os mapas podem parecer mais convincentes do que são justificados pela obscuridade, ambiguidade ou incompletude das fontes (Door, 2005)

Por outro lado, Gregory (2014) destaca que os historiadores não estão preparados para análises espaciais e visuais das informações geográficas e ressalta o cuidado de não ‘caricaturar’ um mapa. Os dados geográficos exigem a precisão espacial que os dados históricos costumam não apresentar e o cuidado é não tirar conclusões de algo incerto como se fosse preciso. Os historiadores desconhecem a recente onda da geografia cultural de análise crítica dos mapas como representações parciais da realidade. Os novos métodos de representação da incerteza espacial e temporal ainda são um campo crescente e em desenvolvimento e a pesquisa ainda é desenvolvida em uma rígida lógica cartesiana para o SIG. O autor ressalta ainda que não é claro o que seria uma unidade de informação histórica para uso no SIG (Knowles, 2008)

Outras limitações surgiram ainda no âmbito da crítica geografia sobre o uso do SIG, como informa Gregory, p.6:

Os opositores argumentaram que houve uma guinada em direção a uma forma inaceitável de positivismo sem epistemologia ou tratamento de questões éticas ou políticas. Uma coisa sobre a qual ambos concordaram – ou talvez tinham como certo – foi que uma tecnologia SIG quantitativa era para ser usada de forma social, científica - para seus apoiantes- ou de maneira positivista - para seus antagonistas

O autor apresenta, todavia, muitos pontos positivos: o HGIS também estaria ampliando seu alcance técnico em termos de potencial para a sua aplicação às informações qualitativas e aos dados quantitativos. Dessa forma, ele interpreta esse movimento, desde os contatos iniciais entre SIG e História, da seguinte forma: “O SIG histórico está se aprofundando a partir de uma perspectiva aplicada, e está se ampliando a partir de uma perspectiva técnica”. Isso torna possível a identificação de algumas tendências qualitativas desse movimento, mais relacionadas às ciências sociais – que se afastam de sua ênfase na técnica para se concentrar, cada vez mais, em responder questões de pesquisa e desenvolvimento de novas narrativas. Nesse contexto, o campo foi se aprofundando à medida em que muda o foco da técnica para a aplicação (Gregory 2014, p. 712)

Esse movimento dinâmico revela que ainda há possibilidades de desenvolvimento desse alinhamento tecnológico da Geografia com a História. Um fator importante para a criatividade, a inovação e o caráter democrático desse movimento é a ausência de um ‘centro’ que defina de forma rígida métodos, objetos ou mesmo a própria nomenclatura, apesar de SIG histórico estar bem estabelecido em palavras-chaves. Sem dúvidas é um movimento promissor, principalmente se considerarmos um aumento da demanda dos historiadores pelo uso dos softwares de SIG, uma tecnologia que muda a cada dia e mais rapidamente. Por outro lado, ainda existem poucos estudos na historiografia sobre usos, impactos e consequências da inserção de tecnologia nas pesquisas. Percebe-se algumas questões críticas, mesmo se superadas a adversidades da inserção dos dados de fontes históricas em softwares, atribuídas à precisão exigida aos e pelos pesquisadores em possíveis resultados simplificadores em função da relação matemática. Trata-se da questão de um possível retorno e a um positivismo excessivo de uma cartografia euclidiana e espaço cartesiano, ou um possível retorno ao determinismo geográfico, além de outros contrapontos levantados pela geografia cultural. Todavia, acreditamos que essas questões são igualmente importantes em revisões de debates anteriores, mas agora sobre novos signos oriundos das novas tecnologias; ao final, cabe sempre ao historiador e/ou ao seu grupo de pesquisa a resposta a estas questões. A percepção

atual é que, enquanto um limite para o desenvolvimento tecnológico não for identificado, não haverá uma estabilidade que se possa colocar como tradicional nesse novo alinhamento ou abordagem entre tempo e espaço.

História e tecnologia SIG no Brasil - desdobramentos possíveis

Como foi extensamente analisado, a leitura do tempo pelo espaço nos *softwares* de SIG, bem como a difusão de suas técnicas e possibilidades exploratória dos dados históricos e geográficos em um espaço virtual dos softwares de SIG, proporciona uma espacialização dos dados e informações das fontes históricas, estabelece o lugar desses dados e informações e, definitivamente funciona como um banco de dados espacial ao acrescentar outras camadas de informação às fontes históricas. Esse espaço virtual pode ser acessado individualmente pelo historiador por meio de download próprio de *software* de SIG e assim, artesanalmente trabalhar sobre seu banco de dados, agora espacial.

Mas também é possível o compartilhamento desse banco de dados e a proposta de trabalho conjunto com outros pesquisadores por meio das chamadas plataformas digitais. No Brasil temos dois exemplos em funcionamento: o projeto Pauliceia 2.0 (Ferla *et al*, 2019; 2020; 2021) e o Atlas da América Portuguesa (Gil Barleta, 2016). Essas plataformas tem o intuito de compartilhar os dados e informações históricas organizadas pelo uso das ferramentas do SIG, mas ao compartilhar essas informações, essas plataformas convidam o pesquisador a colaborar com outros parceiros, agregando seu banco de dados e assim também compartilhando seus dados de pesquisas. Ao final dessa proposta, vislumbra-se uma maior democratização do conhecimento, bem como a sua constante validação ou não por meio de outras pesquisas. Torna-se possível ter acesso ao que antes só era disponibilizado em arquivos físicos e vistos em cartografia histórica. Por meio de plataformas com informações facilmente digitalizadas e atualizadas em *softwares* de SIG conjugam-se novas camadas de informações.

O reencontro entre história e Geografia proporcionado pelas novas tecnologias abre uma nova fronteira de exploração de dados e informações de fontes históricas, a da cartografia digital em *softwares* e plataformas de SIG. No mais atual percurso, percebe-se a abertura de novas representações de pesquisas em História em diferentes formas de abordagens no trato das variadas temporalidades e espacialidades. Nas linhas a seguir, apresentaremos algumas especificidades dese (re) encontro entre tempo e espaço em *softwares* de SIG, os quais já encontram significativa ressonância no Brasil, que se pode ver na destacada obra de Valencia e Gil (2017). Nela, os autores apresentam uma série de estudos que servem de modelos para outras pesquisas com auxílio das ferramentas de SIG para as informações de variadas fontes

históricas no Brasil. Tomando como exemplo as chamadas “Cartas de Sesmarias” - documento que nomeava determinadas concessões de terras no período colonial brasileiro - elas eram representadas apenas como pontos no espaço territorial do império português, no entanto, sob o uso dos SIG, torna-se possível maior precisão das informações apresentando, concomitantemente, os rios, caminhos, vilas, serras como confrontantes, bem como a área, representada espacialmente como polígonos, em uma verdadeira reconstituição virtual do terreno concedido. A informação oferecida ao pesquisador toma uma outra perspectiva, plena de outras investigações e questionamentos (Valencia Gil 2017).

Em outro exemplo, os adensamentos populacionais ganham uma nova perspectiva e podem ser representados como manchas graduadas em tamanhos proporcionais em suas variações no espaço e tempo. A produção agrícola em suas variadas culturas representadas em símbolos diferentes conforme a legenda daquilo que se quer dar enfoque. No mesmo sentido, propriedades rurais, áreas madeireiras e demais traços dos espaços podem, igualmente, ter suas representações. Ainda, templos religiosos e manifestações próprias da cultura imaterial, como festas e suas representações culturais podem ser delineadas. Caminhos podem ser reconstituídos e uma série de relações espaciais podem ganhar significado na infinidade de dados e informações que as fontes históricas podem proporcionar. Ao final, essa abordagem metodológica/tecnológica se aproxima ao deixar nas mãos do pesquisador as condições técnicas suficientes para a produção da História Total, ambição da segunda geração dos Annales. As amplas expectativas ainda não se concretizaram, mas caminha lentamente ao ritmo da compreensão da importância do espaço na pesquisa em história e o balanceamento que os historiadores fazem entre possibilidades e limitações.

Considerações Finais

O raciocínio geohistórico braudeliano teria sobrevivido à crise de todos os paradigmas do pós-modernismo? Parece-nos que sim e foi beneficiado pela expansão tecnológica dessa fase. O tema das temporalidades e espacialidades, foi enriquecido pelo contributo das novas tecnologias de informação e comunicação e, principalmente, pelas novas oportunidades de acesso e comunicação dos resultados das pesquisas por meio da *internet*.

O encontro de novas tecnologias e campos científicos, aqui problematizado em linhas gerais no encontro do SIG com a pesquisa em história, tende a convocar reflexões sobre “limitações e possibilidades” nos usos das novas tecnologias em pesquisa em história. Destacou-se que as limitações são constatações diante da falta de uma formação e/ou afinidade de trabalho do historiador para lidar com a espacialização ou matematização de suas

fontes históricas; talvez por isso, empresas de SIG não estão completamente atentas às demandas dos historiadores e assim, as fontes históricas que não apresentam dados e séries completas e detalhadas, não são plenamente incorporáveis aos *softwares* de SIG. Essas limitações são referências críticas e importantes.

Todavia, essas reflexões não podem desmotivar o uso do SIG na pesquisa histórica. Mesmo após vinte anos de usos e práticas, diante das limitações e avançando para sua superação, algumas vezes em plataformas próprias para historiadores e desenvolvidas colaborativamente, essas limitações podem e devem ser vistas como um incentivo a criatividade, colaboração acadêmica, maior relação interdisciplinar e diálogo tecnológico e com outros setores da sociedade civil. De fato, a espacialização da história é um dos campos, talvez o principal, que esteja da fronteira tecnológica da pesquisa em história.

Assim, o tema tem sido debatido no meio acadêmico e leva a reflexões sobre os melhores usos e aprimoramentos metodológicos. No entanto, cabe lembrar que as limitações e possibilidades se reconfiguram toda vez que um *upgrade* nos *softwares* é executado, ou, ainda, em uma escala mais ampla um *upgrade* tecnológico. Essas atualizações podem impulsionar novos problemas e/ou da (re)definição de novas formas de usos dessas ferramentas, principalmente se continuarem seu desenvolvimento sem atenção as demandas dos historiadores. Iso impulsionaria novas ideias diante da necessidade criativa de novas estratégias de abordagem do objeto de pesquisa - em que sopesam as opções disponíveis (desenvolvimento tecnológico) e as questões históricas que se impõe nas realidades sociais. A atual circunstância estáposta, desafiadoramente, à comunidade científica. Quem vai para esse *front* tecnológico?

Referências

- BLOCH, M. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro. Ed. Zahar. 2001.
- BRAUDEL, F. *Les ambitions de l'histoire*. Édition établie et présentée par Roselyne de Ayala e Paule Braudel. Paris: Éditions de Fallois. 1997, p. 68-114.
- BRAUDEL, F. *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Paris: Armand Colin (1949).
- BRAUDEL, F. Histoire et sciences sociales: la longue durée. *Annales E.S.C.*, n.4, oct-déc., pp.725-753 (1958).
- BRAUDEL, F. *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Paris: Armand Colin (1949).
- BRAUDEL, F. *Civilização Material, Economia e Capitalismo: séculos XV-XVIII*. Volume 1, 2,3: As Estruturas do Cotidiano. São Paulo: Martins Fontes (1996 [1967]).

- CARRARA, A.; VALENCIA, C.; GRAVA, M. Metafuente y el uso de los sistemas de información geográfica en historia económica. *América Latina en la Historia Económica*, [S.I.], v. 25, n. 3, p. 40-70, sep. 2018. ISSN 2007-3496. Disponible en: <<http://alhe.mora.edu.mx/index.php/ALHE/article/view/906>>.
- DOOR, P. A Spatial Turn in History: Using the Combined Space/Time Component. *Netherlands Institute for Scientific Information Services*, v. 19, n. 4. 40-41. 2005.
- DION, R. Conferência: Influência da Geografia Física sobre a evolução histórica da Europa (As Invasões Bárbaras Vistas Pelo Geógrafo). *Revista de História*, v.1, nº2, p.127-139. 1950. <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/34828/37566>
- DOSSE, François. *O Império do sentido: a humanização das Ciências Humanas*. Bauru, SP: EDUSC, 2003
- FEBVRE, L. *A terra e a evolução humana. Introdução geográfica à história*. 2. ed. Lisboa: Cosmos, 1991[1922]. 339p.
- FERLA, L. O SIG do passado tem futuro? A experiência do Hímaco como subsídio ao debate. *Educação em Foco*, [S. I.], v. 24, n. 2, p. 633-657 2019. DOI: 10.34019/2447-5246.2019.v24.27857. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/27857>. Acesso em: 3 jul. 2024.
- FERLA, L e cols. Pauliceia 2.0: mapeamento colaborativo da história de São Paulo, 1870-1940. *Hist. ciência saude-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 4, pág. 1207-1223, out. 2020. Acesso em 04 de janeiro de 2021. Epub em 18 de dezembro de 2020. <https://doi.org/10.1590/s0104-59702020000500010>.
- GIL, Tiago Luís; BARLETA, Leonardo. Formas alternativas de visualização de dados na área de História: algumas notas de pesquisa. *Revista de História*, São Paulo, n. 173, p. 427–455, 2015. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.2015.106234. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/106234..> Acesso em: 3 jul. 2024.
- GRAVA, Massimiliano. Fonti cartografiche di Toscana e Catalogna di Età Moderna e Contemporanea. Ricostruire con il GIS, comunicare con WebGIS, [Dissertation thesis], Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Dottorato di ricerca in Storia ed informatica, 23 Ciclo. DOI 10.6092/unibo/amsdottorato/3327. 2011.
- GREGORY, I.; Ell, P. *Historical GIS: Technologies, Methodologies and Scholarship*. Cambridge: Cambridge University Press. 2007.
- GREGORY, I; Geddes. A. *Toward Spatial Humanities: Historical GIS and Spatial History*. Indiana University Press. 2014.
- DARBY, Henry Clifford. Sobre as relações entre geografia e história. *Confins* [En ligne], 44, 2020, mis en ligne le 17 mars 2020, consulté le 09 novembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/confins/26794> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/confins.26794>
- KNOWLES, Anne Kelly. Introduction. *Social Science History*. 24, no. 3, p. 451–70. 2000. <https://doi.org/10.1215/01455532-24-3-451>. Acesso em: 3 jul. 2024.
- LABROUSSE, Ernest. *Esquisse Du mouvement des prix et des revenus em France ou XVIII siècle*. Paris: Dolloz, 1933.
- LAGUARDIA, R. *Dos dízimos à demarcação de terras: geoprocessamento aplicado a módulos rurais (Juiz de Fora, séculos XVIII-XIX)*. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-graduação em História. Brasil. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5278>. Acesso em: 3 jul. 2024.

RIBEIRO, G. *Espaço, tempo e epistemologia no século XX: a geografia na obra de Fernand Braudel* Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em Geografia. 2008. Disponível em:
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=168835. Acesso em: 3 jul. 2024.

PEREIRA, A; ROGERS, T; MARIANO, R; VIJAYKUMAR, N; DICKINSON, C; ATIQUE, F; FARIAS, O; SILVA, V; MORAIS, G; SANTOS, M; REBELO, L; SILVA, R; CAMARGO T; MARCO, A; ALMEIDA, C; LESSER, J; TORRES, A; BARBOUR, A; NASCIMENTO, L; FERLA, L; LAGUARDIA, R; MUSA, D; FOOK, K; SANSIGOLLO, G; BRITT, A. Collaborative Historical Platform for Historians: Extended Functionalities in Pauliceia 2.0. In: 17th International Conference on Web Information Systems and Technologies, 2021, Online Streaming. *Proceedings of the 17th International Conference on Web Information Systems and Technologies*, 2021. v. 1. p. 460-466.

RICHARDSON, D. *Teaching History with GIS*. ArcNews, Vol. 37, No. 3, P. 32, Fall 2015. Disponível em <<https://www.esri.com/about/newsroom/arcnews/teaching-history-with-gis>>. Acesso em 2020.

VIDAL DE LA BLACHE. Les genres de vie dans la géographie humaine. Premier article. *Annales de Géographie*, année XX, n° 111 (1911). pp. 193-212.

VIDAL DE LA BLACHE. Les genres de vie dans la géographie humaine. Deuxième article. *Annales de Géographie*, année XX, n° 112 (1911a), pp. 289-304.

VALENCIA, C; GIL, T. *O retorno dos mapas: sistemas de informação geográfica em história*. Puerto Alegre: Ladeira Livros. 2017. Disponível em:
<http://lhs.unb.br/lhs/2017/03/27/o-retorno-dos-mapas-sistemas-de-informacao-geografica-em-historia/#:~:text=Essa%20colet%C3%A2nea%20re%C3%BAne%2015%20cap%C3%ADtulo,s,at%C3%A9%20o%20come%C3%A7o%20do%20XX>. Acesso em: 3 jul. 2024.

RETÓRICA CULTURAL, ENSINO DE HISTÓRIA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO RACIAL NO JOGO ELETRÔNICO *RED DEAD REDEMPTION 2*

Leonardo Dallacqua de Carvalho

A utilização de jogos eletrônicos no Ensino de História tem permitido explorar novos caminhos para o desenvolvimento da consciência histórica e aprendizagem histórica (McCall, 2011). Jogos, com ênfase na retórica cultural, revelam-se como ferramentas eficazes para a análise e discussão de temas históricos sensíveis, como a questão racial e a escravidão.

A perspectiva da retórica cultural amplia o escopo dos jogos eletrônicos para além do conceito de *círculo mágico*¹. Isso se deve ao fato de que os jogos eletrônicos são considerados artefatos culturais, sendo elaborados por especialistas em *design* de jogos. Esses jogos podem ser concebidos individualmente, em grupo ou sob a égide de uma empresa, e, de maneira geral, todos estão imersos em contextos culturais em algum nível.

No contexto dos jogos eletrônicos, o sistema e as regras internas negociam com o contexto cultural. Essas regras permitem apenas ações programadas para a execução pelo jogador por meio de seu avatar². As interações nos jogos eletrônicos são moldadas pelo sistema de regras que, por sua vez, representa uma concepção prévia de agentes culturais.

No espaço do jogo, do ponto de vista conceitual do *círculo mágico*, as regras e as ficções desempenham um papel importante na sua execução. As regras delineiam o que o jogador pode executar, estabelecendo limites em meio à compreensão de situações que estão além do *círculo mágico* - ou seja, no mundo real. Nesse contexto, Jesper Juul (2005) destaca que o “mundo ficcional de um jogo depende fortemente do mundo real para existir, e o mundo ficcional leva o jogador a fazer suposições sobre o mundo real no qual o jogador joga um jogo” (p. 159). O mundo real, nesse sentido, serve como referência para as regras e a construção do fictício.

Juul (2005) argumenta que as simulações estilizadas buscam uma fidelidade a determinadas simulações, reconhecendo suas limitações e simplificações. Em um jogo de

¹ O historiador holandês Johan Huizinga, em *Homo Ludens* (2019), explica que o "círculo mágico" é o local onde o jogo acontece. Ele possui um sistema próprio de tempo e espaço que envolve o jogo em relação ao seu exterior

² *Grosso modo*, é a identidade virtual dos jogadores, como o personagem que se controla na jogabilidade.

futebol, as regras e os referenciais do jogo real são simulados no jogo eletrônico, mas com uma camada adicional de regras e limitações. Nos simuladores de futebol, como *FIFA*, *EA SPORTS FC* ou *eFootball*, os jogadores experimentam uma partida com todas as regras, mas com ações estilizadas e limitadas em comparação com algumas experiências de uma partida no mundo real. Por exemplo, o simulador não permite que, na etapa final do jogo, um jogador utilize um avatar para simular uma contusão e antecipar o final da partida.

Isso ocorre porque o jogo é um processo de recorte e seleção negociado por regras internas. A seleção faz parte, como indicado por Juul (2005), das hipóteses sobre o mundo ficcional que realmente serão regulamentadas no jogo. Essa construção semiótica posiciona os jogos eletrônicos como uma forma de arte distinta, com representações proporcionadas por uma modalidade de interação única que oferece aos indivíduos novas maneiras de observar e refletir sobre contextos culturais. Juul (2005), novamente, resume essa relação artística da seguinte maneira: “Um jogo é uma moldura na qual vemos as coisas diferentemente. A literatura pode nos fazer focar nas próprias em si. No jogo, nós podemos buscar a beleza atividade em si” (p. 188).

Se os jogos eletrônicos são produzidos no seio de uma cultura, há a negociação de valores culturais. Nesse momento, jogos caracterizados pela retórica cultural permitem explorar como essas representações culturais se manifestam para o jogador dentro do sistema de regras do jogo e como integram a estrutura da sociedade em si. Essa temática foi amplamente abordada por Katie Salen e Eric Zimmerman (2012) em *Regras do jogo: fundamentos do design de jogos*. O fragmento a seguir sintetiza a compreensão da relação entre a retórica cultural como um elemento que fortalece um sistema de valores culturais:

Outra maneira de dizer que os jogos refletem os valores culturais é que os jogos são contextos sociais para a aprendizagem cultural. Isso significa que os jogos são um lugar onde os valores de uma sociedade são incorporados e transmitidos. Embora os jogos reflitam claramente os valores culturais e as ideologias, eles não desempenham meramente um papel passivo. Os jogos também ajudam a incluir ou fortalecer um sistema de valores da cultura. Ver os jogos como contextos sociais para a aprendizagem cultural reconhece como os jogos repetem, reproduzem e, por vezes, transformam as crenças e os princípios culturais. Essa forma de ver os jogos – como sistemas ideológicos – constitui a base do primeiro esquema de design de jogo contextual, jogo como retórica cultural (Salen; Zimmerman, 2012, p. 34).

Uma vez que os jogos transmitem uma ideologia pautada em valores culturais, sua atuação como agente ativo impõe, por meio do sistema de regras, um *gameplay* aos jogadores. Em jogos históricos, como o *Red Dead Redemption 2*, a retórica age para expressar os valores e crenças que desejam ser compartilhados. Por isso, nos jogos históricos – mas também nos

contemporâneos – “[...] as ideologias culturais permeiam o círculo mágico para influenciar as regras e a interação lúdica” (Salen; Zimmerman, 2012, p. 34). Intrinsecamente ligado à cultura, o jogo constitui uma forma de persuasão e expressa os valores e crenças de indivíduos ou grupos. Nesse sentido, o *designer* de jogos assume o papel de proponente dos signos de sua cultura e da maneira como pretende transmiti-los.

Códigos culturais estão difundidos em *RDR2*. Gênero, raça, classe, doenças, capacitismo, entre outros, interagem com a ambientação do Velho Oeste estadunidense, datado de 1899. A narrativa descreve a história de uma das últimas gangues do Velho Oeste, liderada pelo fora da lei Van der Linde, na qual o avatar controlado pelo jogador, o matador Arthur Morgan, é um membro. Às vésperas do século XX, a gangue está sendo sistematicamente perseguida pelas autoridades, e seu estilo de vida está em declínio. A ideia da modernidade parece engolir a tradição. O jogador vivencia essa ambientação em um mundo aberto, com uma variedade de opções para decidir cada caminho pré-programado que pretende seguir na construção de seu personagem.

A historiadora Esther Wright (2022) dedicou um estudo sobre os jogos da *Rockstar Games*, particularmente a *Red Dead Redemption* (2010), *Red Dead Redemption 2* (2018), e *L.A. Noire* (2011), títulos que buscam uma certa “autenticidade histórica”³. Os jogos da *Rockstar*, conforme observado pela autora, apresentam a característica de proporcionar a experiência de uma narrativa que projeta uma visão “clássica” dos Estados Unidos. A preocupação em transmitir uma “imagem histórica” abrange cuidados com o clima, diálogos, cultura, estilos de vida, roupas, vegetação, entre muitas outras.

Em uma entrevista a Patrick Shanley, do site *The Hollywood Reporter*, o diretor de arte da *Rockstar San Diego*, Josh Bass, e o diretor de arte da *Rockstar North*, Aaron Garbut, afirmaram que “Nosso objetivo era capturar uma grande fatia da vida americana em 1899, uma nação em rápida industrialização que em breve estaria de olho no cenário mundial – e faria todo o possível para ‘modernizar’”, diz Garbut sobre o cenário da sequência (Bass; Garbut, 2018). Assim, “O contraste entre ricos e pobres, entre fracos e fortes e entre a

³ Wrigth traz uma explicação necessária no que concerne à ideia de autenticidade histórica nos jogos eletrônicos. Em tradução livre: “Andrew Salvati e Jonathan Bullinger empregam o termo ‘autenticidade seletiva’ em relação aos jogos históricos, que eles observam ‘podem ser entendidos como uma forma de licença narrativa, na qual uma experiência interativa do passado mistura representação histórica com convenções genéricas e expectativas do público’. Além disso, como observa Chris Kempshall, nem os desenvolvedores de jogos nem os jogadores realmente “querem autenticidade dos jogos históricos. O desejo de autenticidade leve [...] uma forma de autenticidade moderada que capta o espírito de certos períodos e acontecimentos passados, sem as ressonâncias enfadonhas, ofensivas ou muitas vezes abertamente ‘políticas’ que possam causar desconforto ou angústia.”. Há limites para o nível de ‘precisão’ um desenvolvedor tentará recriar, por motivos que vão desde evitar polêmica até garantir ‘diversão’” (Wright, 2022, p. 19).

civilização e a natureza selvagem realmente nos tocou” (Bass; Garbut, 2018). Com um roteiro de mais de duas mil páginas, *RDR2* oferece a sua leitura do modo de vida americano. Essa fórmula foi responsável por contribuir para o aumento da receita líquida da empresa.

No seu estudo documental sobre o material paratextual da *Rockstar*, Wright (2022) discute como a empresa, de fato, assume o papel autoral de uma versão bastante difundida da história estadunidense no imaginário global. Isso ocorre porque os desenvolvedores-historiadores⁴, embora preocupados com a História, não necessariamente se sentem obrigado à fidelidade com a História profissional. A produção do desenvolvedor-historiador faz parte da crítica dos demais historiadores. Portanto, Wright (2022) busca compreender como a *Rockstar* administra as expectativas de seus jogadores em relação à sua versão da história estadunidense. A empresa desempenha um papel significativo na interpretação e representação de suas histórias para jogadores que desejam vivenciar uma versão “autêntica” da experiência americana produzida pela *Rockstar* (Wright, 2022). As representações oscilam entre reducionismos, generalizações e senso comum, mas também incluem expressões mais detalhadas sobre a percepção de determinados aspectos da cultura estadunidense. Não à toa, a marca tornou-se sinônimo no desenvolvimento de jogos que proporcionam aos jogadores a oportunidade de desafiar normas e tabus sociais, criticando os males da sociedade americana (Wright, 2022).

A recriação do passado estadunidense na autoria da *Rockstar*, em *RDR2*, reproduz padrões hegemônicos de suas históricas, como nas escolhas dos protagonistas. A busca pela “autenticidade histórica” esbarra em padrões subjetivos e no senso comum projetados na televisão sobre o modo de vida estadunidense, gênero, raça e contextos históricos. A despeito da crítica à “autenticidade histórica”, há aproximações com diferentes contextos históricos que indicam certa fidelidade histórica e expressão de valores culturais.

No capítulo V de *RDR2*, após uma tentativa frustrada de roubo seguida de fuga, o protagonista acorda na fictícia ilha de Guarma, descrita como uma localidade de plantação de cana-de-açúcar, sendo a segunda ilha a leste de Cuba. No enredo, Guarma é considerada a terceira plantação de cana-de-açúcar mais produtiva do Caribe. Quando Morgan chega à ilha, depara-se com um grupo de escravizados acusados de insurreição pela guarda dos proprietários. Na trama, Morgan e seus amigos conseguem fugir da ilha e ajudam na luta de insurreição. Embora não seja o tema central, há vários elementos interessantes para diálogo,

⁴ Ver com mais detalhe em Chapman (2016, p. 14-15).

como a economia da cana-de-açúcar, a escravidão e como a população escravizada não era totalmente passiva, insurgindo-se contra seus opressores.

Esses elementos, que podem contribuir para a formação da consciência histórica, apresentam a história de *RDR2* como uma possibilidade a ser explorada em sala de aula. A figura do professor de História como mediador dessa “autenticidade histórica” imaginada é essencial para problematizar o jogo eletrônico, considerando todos os seus sistemas internos e externos. Não por acaso, Wright faz uma crítica sistemática:

Mas, ao mesmo tempo, este discurso destaca e oculta explicitamente o facto de que há mais fatores envolvidos no design de jogos históricos do que apenas a criação de uma simulação “realista” do passado. Podemos ver claramente o que é privilegiado nestes discursos, e o que esse privilégio sugere sobre o posicionamento de seus jogos pela Rockstar em relação à historiografia e ao discurso cultural e popular mais amplo sobre esses períodos. O que se torna particularmente aparente é a seletividade do novo cânone que a Rockstar cria e sua dependência de representações culturais e detalhes históricos hipermasculinos e brutalizados pré-existentes para, em última análise, apoiar uma narrativa no jogo que defenda a imagem e os valores de sua marca. Isso nos permite desvendar ainda mais a maneira como esses jogos são tentativas de recriar a história através de lentes de gênero, que oferecem, na melhor das hipóteses, uma visão muito particular da história cultural. *RDR* e *LAN* constroem um argumento culturalmente legitimado sobre momentos formativos da história americana que marginaliza todos, exceto os homens brancos, é, portanto, inerentemente conservador e favorece intencionalmente o conhecimento histórico do cinema e o passado superficial. Favorece uma “autenticidade seletiva”, ou “autenticidade leve”, em detrimento de abordagens históricas que há muito procuram acrescentar nuances ao status quo historiográfico (Wright, 2022, p. 216).⁵

Nesse contexto, a consciência histórica estabelece um diálogo com a “produção de história” dos videogames, conforme discutido no presente texto. Jorn Rüsen (2001) destaca que todo pensamento histórico representa uma manifestação da consciência histórica, definida como a “[...] realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária” (p. 56). Sendo uma forma de consciência, ela está presente no cotidiano e influencia a vida prática, explica o autor. No nosso contexto, a interação entre tempo, consciência histórica e jogos eletrônicos com temática histórica oferece uma possibilidade de aprendizagem histórica. No caso da consciência histórica, ela atua como orientadora para o entendimento do tempo histórico pelos indivíduos. Rüsen (2001) ressalta que as narrativas históricas possuem um elemento de verdade, acordado consensualmente entre historiadores e suas audiências, para que possam ser consideradas orientadoras. Isso não significa, no entanto, que toda experiência histórica automaticamente se traduza em aprendizado histórico.

⁵ Tradução Livre.

Em *RDR2*, a mera abordagem histórica não implica automaticamente em aprendizagem histórica. Para Rüsen (2011), pode haver uma relação passiva, como ao assistir televisão, por exemplo, onde é possível receber conhecimentos históricos sem necessariamente estar desenvolvendo uma aprendizagem real. Assim, para que a consciência histórica seja realizável, como na narrativa histórica fabricada por *RDR2* – ou a busca pela “autenticidade histórica” -, é preciso que a interação seja orientada com o objetivo de promover a aprendizagem histórica. A tríade *experiência, interpretação e orientação*, conceitos delineados por Rüsen (2011) para alcançar a consciência histórica como aprendizagem efetiva, proporciona ao professor a oportunidade de trabalhar com um artefato cultural digital, especialmente quando estes propõem discussões relacionadas à História.

A seguir, farei referência a seis momentos em *RDR2* nos quais a questão racial foi tratada sob uma perspectiva histórica. O objetivo é demonstrar que essas passagens são interessantes para o desenvolvimento da consciência histórica quando mediadas pelo professor de História ao utilizar jogos eletrônicos como fonte.

O primeiro momento envolve um homem branco chamado Jeremiah Compson, cujo passado revela ser um torturador de escravizados. O segundo destaca exemplos de torturas e perseguições a escravizados negros. O terceiro consiste em um diálogo entre o protagonista Arthur Morgan e seu companheiro de gangue Lenny, no qual discutem as dificuldades enfrentadas por pessoas negras no final do Oitocentos estadunidense. O quarto caso revela o protagonista descobrindo que o tráfico de escravizados continua ocorrendo clandestinamente nos Estados Unidos. O quinto aborda um encontro do protagonista com os supremacistas da Ku Klux Klan. Finalmente, o sexto exemplo evidencia o diálogo entre o protagonista e um professor eugenista chamado Forsythe.

Caso 1: o capataz Jeremiah Compson e a memória da escravidão

RDR2 foi ambientado nos Estados Unidos de 1899, mais de três décadas após o fim da escravidão, que foi oficializada pela *Proclamação de Emancipação* em 1863 e promulgada em 1865. Nesse cenário, a narrativa revela as cicatrizes de um país cuja escravidão faz parte de sua identidade nacional, especialmente ao referenciar determinadas localidades fictícias do jogo como lembranças do modelo escravista defendido pelos sulistas. As marcas da escravidão evocam a memória de um país que, em meados do século XIX, travou uma Guerra Civil (1861-1865) em que duas visões contrastantes competiam: a de uma sociedade livre e aquela que mantinha a escravidão como instituição da República (Izecksohn, 2021). A questão da manutenção ou abolição da escravidão, portanto, representa um elemento decisivo

para a formação dos Estados Unidos. Razão pela qual *RDR2* propõe o debate sobre a relação racial e o *status* de cidadão na disputa por uma sociedade estadunidense.

No decorrer da história de *RDR2*, o Arthur Morgan vivencia diferentes situações em um país pós-escravidão, ainda assinalado por dilemas de superioridade racial e pela permanência de uma sociedade bicolor. Um dos momentos marcantes acontece na cidade fictícia de Rhodes. Morgan encontra um bêbado chamado Jeremiah Compson, que afirma que o governo confiscou sua casa. Ele pede ao protagonista para recuperar uma arma antiga, um registro e um relógio que ficaram na residência.

Ao chegar ao local, Morgan percebe que as principais portas da antiga casa estão bloqueadas, mas encontra uma maneira de entrar. Ao vasculhar o cenário, descobre um misterioso alçapão que leva a um cômodo onde escravizados eram mantidos. Durante a busca na prisão secreta, encontra um caderno de registro com os nomes dos escravizados e seus respectivos valores. Além disso, no perímetro da propriedade, descobre um poço profundo com uma escada. Ao descer, percebe marcas nas paredes que indicam a contagem dos dias, sugerindo que o local era uma solitária de punição para escravizados rebeldes. Inconformado, Morgan retorna a Compson e questiona a chocante situação. O velho bêbado não demonstra arrependimento; pelo contrário, orgulha-se de sequestrar e punir escravizados, considerando isso parte de seu trabalho e tradição familiar.

Com a abolição da escravidão após a Guerra Civil, Compson foi dispensado. Sem ter onde morar, entregou-se ao alcoolismo. Nesse momento, o jogador enfrenta um dilema moral que será uma constante no jogo: decidir se mata ou não um racista. *RDR2* trabalha com a premiação moral aos jogadores, ou seja, sua definição de bem ou mal será influenciada por suas atitudes ao longo da narrativa. Se optar por ser um fora da lei sanguinário e impiedoso, sua honra será prejudicada, acarretando consequências *ingame*, como perseguições por autoridades e alteração no valor de mercadorias⁶. Por outro lado, se escolher ser um “fora da lei benevolente”, sua honra será aumentada.

O sistema de honra tem impacto até mesmo no enredo, permitindo ao jogador escolher o rumo da trama. No entanto, é importante destacar que certos assassinatos não afetam negativamente a honra. Em *RDR2*, a morte de racistas pelas mãos do avatar do jogador chega a beneficiar o sistema de honra. Assim, o sistema de regras, em sintonia com a ambientação do jogo, transmite a mensagem de que o racismo deve ser combatido sob todas as formas.

⁶ Para mais detalhes, ver o quadro “Efeitos do nível de Honra” (Piggyback. *La Guia Oficial de Red Dead Redemption 2*, 2018, p. 169).

Caso 2: Tortura e perseguição dos escravizados negros

As representações do passado escravista dos Estados Unidos são uma constante, e o jogador as encontra em diversos momentos. Devido à jogabilidade que permite, conforme as regras do sistema, a exploração de um mundo aberto, é possível que, ao percorrer diferentes ambientes, as marcas do passado escravista surjam. Por exemplo, ao sul da cidade de Rhodes e da propriedade dos Braithwaite, é possível encontrar uma casa abandonada que era utilizada para manter escravizados negros acorrentados. Este local conta duas histórias distintas.

A primeira história diz respeito ao escravizado Elijah. Conhecemos sua trajetória ao encontrarmos seu corpo em uma região litorânea próxima à casa. Ao examinar seu cadáver, descobrimos uma carta endereçada ao seu tio Lewis, datada de 1861. Na correspondência, Elijah relata que está novamente em fuga, após escapar dos castigos e das chicotadas de uma família de escravizadores. Ele foi capturado por um novo proprietário de escravizados, Joseph Charleswarth, com quem viveu por três meses em condições humilhantes. Elijah menciona a casa ao sul de Rhodes, explicando que foi acorrentado a uma parede dia e noite. Mesmo conseguindo escapar, Elijah morre no meio do caminho, sem que saibamos a razão. Na carta endereçada ao tio Lewis, ele expressava a intenção de seguir para o Norte, em direção ao Canadá, um país que havia abolido a escravidão algumas décadas antes.

Figura 1 – Os escravizados em dois momentos. À esquerda, uma fotografia com familiares. À direita, a morte após a fuga e a tortura. *Red Dead Redemption 2*



Fonte: Arquivo Pessoal.

RDR2 apresenta, de maneira pedagógica, duas cenas distintas que ilustram a situação dos escravizados. À esquerda, temos um momento de convívio familiar, mesmo considerando que esses escravizados estivessem trabalhando em alguma plantação local. À direita,

observamos a sua desumanização explícita. No caso do cadáver de Elijah, a narrativa retratada é de tortura. Seus pulsos suportam o peso das correntes, e seu corpo exibe marcas das chibatadas. Em seu pescoço, um símbolo da escravidão: um colar de ferro pesado com pontas, que não apenas fatigava, mas também humilhava e torturava ainda mais o escravizado. O professor de História que pretende utilizar imagens como essa tem a ferramenta de situar o negro escravizado não apenas na condição de mercadoria da escravidão, mas também revelar o seu aspecto humanizado, demonstrando como o processo de escravização se desenvolava. Permite explorar as formas de tortura, as perseguições, as relações entre escravizador e escravizado, entre outras.

Na mesma propriedade onde encontramos a foto de Elijah, há também um trecho de jornal com a seguinte notícia:

Pedaço de Jornal do Capitão do Mato
Recompensa de duzentos dólares
Fugiu do subscritor na noite de 17 de agosto um homem preto chamado Curtis Royle. Ele é robusto, tem aproximadamente 27 anos e 1,75m de altura.
Usa cabelo penteado e em seu corpo há várias marcas antigas de chicotadas. Seu semblante é taciturno e responde rápido quando se dirigem a ele.
Ofereço uma recompensa de \$200 pela apreensão e devolução do dito rapaz à prisão de Rhodes ou à minha propriedade em Shady Belle, Scarlett Meadows, no Estado de Lemoyne.
Joseph Charleswarth
28 de abril de 1859.

Figura 2 – Escravidão. Red Dead Redemption 2



Fonte: Arquivo Pessoal.

A carta oferece diversos indicativos para reflexão sobre a escravidão nos Estados Unidos e nas Américas. A data de 1859 está inserida em um período em que a escravidão era

legalizada. Escravizados fugitivos, como Curtis Royle, eram anunciados em jornais, com a promessa de recompensas para quem os encontrasse. A descrição detalhada do escravizado também servia como guia para sua captura. Esses elementos eram igualmente presentes no contexto da escravidão brasileira.

No exemplo, destaca-se o nome de Joseph Charleswarth (1822-1864), um capitão do mato e torturador de escravizados. Charleswarth faleceu no intervalo entre o fim da escravidão (1863) e sua promulgação (1865). Em sua lápide, encontra-se uma irônica inscrição: “Ele amou todos os homens igualmente”. Afinal, como um torturador de escravizados poderia compreender a verdadeira significância da igualdade entre os seres humanos? O conceito de igualdade é um dos temas de discussão.

Caso 3: O diálogo com o filho de escravizados Lenny Summer no pós-abolição

Como mencionado, o contexto histórico de *RDR2* passa décadas após a abolição da escravidão estadunidense. Muitos dos personagens não-jogáveis (*NPCs*) negros compartilham suas memórias familiares sobre os tempos de escravidão, bem como a sua atual situação social de liberdade.

Em uma determinada fase de *RDR2*, Arthur Morgan está em uma missão, acompanhado do colega de gangue Lenny Summer, filho de ex-escravizados. Durante o diálogo, Lenny menciona que no estado fictício de Lemoyne, onde se encontram, não faltam “branqueiros idiotas e furiosos”. Arthur Morgan questiona se realmente as pessoas são assim em Lemoyne, pois ele não consegue perceber. Lenny insinua que, por ele ser branco, seria difícil de notar o preconceito que muitas vezes é “sutil”. A qualidade do diálogo demonstra a incapacidade de um homem branco, como Morgan, de perceber o preconceito, enquanto Lenny, o negro, sente a todo momento.

Figura 3 – Diálogo com o negro Lenny Summer. *Red Dead Redemption 2*



- Lenny: Talvez te chamem de amante de preto se virem a gente junto...
- Lenny: mas geralmente é um... um olhar... ou comentário.
- Lenny: uma visita na calada da noite.

Fonte: Arquivo Pessoal

A conversa expõe a persistência da condição de marginalização do negro mesmo após décadas da abolição. O protagonista, Morgan, chega a reconhecer a questão da cor como uma barreira para a ascensão social de Lenny e completa: “Então... acho que não deve ser muito fácil para você, Lenny”. A humanização dos personagens destaca como essa marginalização incomoda Lenny, de modo que seu ressentimento se converte em raiva, tanto para buscar vingança quanto para sobreviver. Na continuação do diálogo, o jovem negro afirma que prefere se vingar e roubar todos esses sujeitos, e que isso é “[...] melhor do que ser linchado em Blackwater”. Lenny sabia que a abolição não garantiu sua segurança humana, sendo passível de ataques raciais a qualquer momento.

A proposta para o professor de História, neste caso, é discutir as persistências do preconceito racial. A abolição da escravidão, embora formalize uma nova condição do negro na sociedade em termos de emancipação, não significou que sua condição humana fosse socialmente respeitada. Igualmente ocorreu no pós-abolição do Brasil, em que a maioria da população negra brasileira encontrou barreiras para o exercício de sua cidadania e mobilidade social. Evidentemente, esse é um debate que inclui as diferenças estabelecidas na discussão racial entre os dois países, notadamente na maneira como a classificação social no Brasil teve uma flexibilidade ausente como na sociedade estadunidense (Skidmore, 2012). Contudo, assim como nos Estados Unidos, a abolição brasileira não garantiu “[...] sua rápida integração

às estruturas ocupacionais, sociais e culturais criadas em conexão com a emergência e a expansão do capitalismo” (Fernandes, 2007, p. 67).

Assim sendo, a cor da pele marcava como o indivíduo era tratado nos países cujo preconceito se tornou uma orientação por parte de suas elites. Resta observar de que maneira a solução para o “problema do negro” foi encaminhada em cada sociedade, considerando suas similaridades e diferenças.

Caso 4: Os escravizados espanhóis

Optei por trazer esse caso para destacar que *RDR2* expõe que a escravidão padeceu para outros grupos, inclusive por critérios de nacionalidades. Por meio de uma missão secundária, o *game* aparentemente busca revelar que existiram outros indivíduos escravizados para além dos africanos.

A maior cidade *RDR2*, Saint Denis, esconde muitas situações relacionadas à escravidão e à questão racial. Uma delas ocorre quando o protagonista encontra nas ruas uma espécie de monge que denuncia que, em Saint Denis, grupos clandestinos estariam preparando para transportar escravizados para algumas ilhas. Após receber uma doação de Arthur Morgan, o monge diz: “[...] bem, a pobreza sempre estará conosco, mas a escravidão, eu achei que tivéssemos abolido isso”. Morgan, inconformado, responde que não acredita na situação, pois já estão em 1899.

O *NPC* solicita a Morgan que investigue uma loja de penhores próxima, que seria o ponto de coleta de escravizados. Ao chegar ao local, Morgan intimida o lojista para que revele onde esconde as pessoas que seriam sequestradas. Para ter acesso à passagem secreta, o lojista menciona que Morgan deve ir até a estante falsa e puxar um livro grande e vermelho intitulado *O Flagelo do Cruzamento Interracial*, escrito por Harold MacDougal. Ao entrar no porão, Morgan se depara com dois escravizados espanhóis brancos, a quem liberta.

Figura 4 – O tráfico clandestino de escravizados espanhóis. *Red Dead Redemption 2*



Fonte: Arquivo Pessoal.

A cena, contextualizada com a História dos Estados Unidos pós-escravidão, confirma um mundo imaginado dividido em dois polos no *game*. O primeiro representa o sul agrário-escravista, simbolizado pelo estado fictício de Lemoyne, enquanto o segundo representa o polo industrial, imaginado na cidade de Saint Denis. Essa representação remete a um período de luta contra a escravidão e a uma sociedade dividida, conforme destaca Vitor Izecksohn (2021):

Os sulistas, em meados do século XIX, acreditavam ser um extrato social superior ao preservar o estilo de vida agrário sob o qual a República tinha sido fundada, que permanecia imutável na região, graças à ação de um grupo de senhores cosmopolitas, alinhados por um conjunto de ideias reacionários pautados na noção de superioridade étnica de todos os brancos. Os grupos de sulistas não proprietários, filhos do solo, também eram vistos como superiores aos homens comuns do Norte, cujas vidas eram confinadas pelos muros das fábricas, ou que provinham de grupos de imigrantes recentes que, como os irlandeses, eram católicos. Na visão dos oligarcas, o sul Agrário e escravista preservava a pureza Americana dos pais fundadores, enquanto norte industrial e capitalista a degradava (p. 93-94).

Esse enredo permitiu ao *RDR2* abordar outro tema delicado, a Ku Klux Klan. O jogo apresenta diversos eventos nos quais o jogador se depara com o grupo, estabelecendo diálogos de cunho racial. Como o *RDR2* se posiciona nessa discussão?

Caso 5: Encontro com a Klan

Com o término da guerra de Secesão, os sulistas não aceitaram passivamente o fim da escravidão e um plano de *Reconstrução* (1865-1877) que incorporava o negro, ao menos na letra da lei, no cenário político do país, inclusive concedendo-lhe direito ao voto. É notável

que, apenas um ano após a abolição, grupos terroristas tenham se organizado em nome da supremacia branca. Entre o final de 1865 e 1866, no Tennessee, surgiu um dos mais importantes grupos de perseguição à população negra, a Ku Klux Klan (KKK). Os supremacistas eram liderados por autointitulados “cidadãos de bem”, compostos por políticos democratas, fazendeiros e comerciantes (Izecksohn, 2021). Como nos conta o autor, o nacionalismo confederado foi capaz de, nas décadas seguintes, cristalizar a perseguição ao negro.

A maneira como *RDR2* aborda a seita não contém apologia; pelo contrário, satiriza e trata seus membros como verdadeiros patetas. É possível encontrar a Ku Klux Klan em distintos momentos do *game*, nomeados como “encontros fortuitos”. Ao acessar o *Guia Oficial de Red Dead Redemption 2* (2018), há uma missão secundária intitulada de “Cerimônia dos encapuzados”. O grupo supremacista está reunido na floresta para oferecer as boas-vindas a um novo membro.

Figura 5 – Reunião da Ku Klux Klan. *Red Dead Redemption 2*



Fonte: Arquivo Pessoal.

Ao deparar-se com os membros da Ku Klux Klan, Morgan testemunha uma cena de absoluto ridículo. O grupo supremacista se reúne na floresta, no estado fictício de Lemoyne (analogamente aos sulistas), para receber um novo membro. Contudo, quando este acende a cruz em chamas, símbolo presente nos rituais, acaba incendiando-se accidentalmente e morre.

Certos diálogos oferecem uma visão intrigante do contexto do grupo. Em uma dessas conversas, o líder comenta que o número de supremacistas tem diminuído “[...] graças aos

tolos no congresso e suas ideias ridículas”. A sátira de *RDR2* se torna ainda mais clara quando, após a morte accidental do homem que se incendiou, o líder da Ku Klux Klan, Wesley P. Kellet, se aproxima do avatar do jogador e declara: “Você aí! Você ficou parado vendo um bom homem morrer e não fez nada?”. Uma frase impactante para um grupo cuja característica é assassinar pessoas boas unicamente por questões raciais. Morgan responde ao líder supremacista: “Vocês não passam de um bando de imbecis vestidos de maneira ridícula, o que torna você o maior imbecil de todos”.

Quando o jogador encontra a Klan e decide interromper o ato, eliminando seus membros, ele é recompensado com pontos de honra. Os desenvolvedores deixaram claro, por meio do sistema de bonificações do jogo, do enredo e das ações autorizadas, que punir – mesmo que mortalmente – os membros supremacistas é uma atitude civilizada. A mensagem de tolerância zero ao racismo parece indiscutível. Além disso, ao confrontar e eliminar o líder racista Wesley P. Kellet, o jogador encontra uma carta descrevendo as futuras reuniões e ações da Klan. Mais uma vez, *RDR2* preenche o documento com ironias e sátiras em relação aos supremacistas.

A anotação revela que a Ku Klux Klan está enfrentando uma diminuição significativa em seus membros, com afiliações representando uma redução de 87% em relação às expectativas. Observa-se também uma baixa participação nas reuniões, levando à proposta de implementar punições para os membros ausentes. Os temas discutidos nas reuniões têm um tom irônico, abordando questões como “Será que há alguma maneira de tornar os roupões menos inflamáveis?” ou “Cruzes de madeira são pesadas e caras. Outros símbolos religiosos para queimar, demonstrando nossa profunda religiosidade?”.

A carta destaca a busca por indivíduos brilhantes e talentosos para contribuir com a causa, questionando, no entanto, se ainda existem pessoas com essas características. Outro ponto abordado é a rejeição da ideia de permitir que mulheres façam parte do grupo.

Por fim, a correspondência menciona a necessidade de revisar o panfleto escrito pelo eugenista Norris Forsythe. O pedido para “revisar” o panfleto pode parecer peculiar, considerando o conteúdo extremamente racista do material, alinhando-se aos valores defendidos pela Klan.

Caso 6: Eugenia, miscigenação racial e racismo

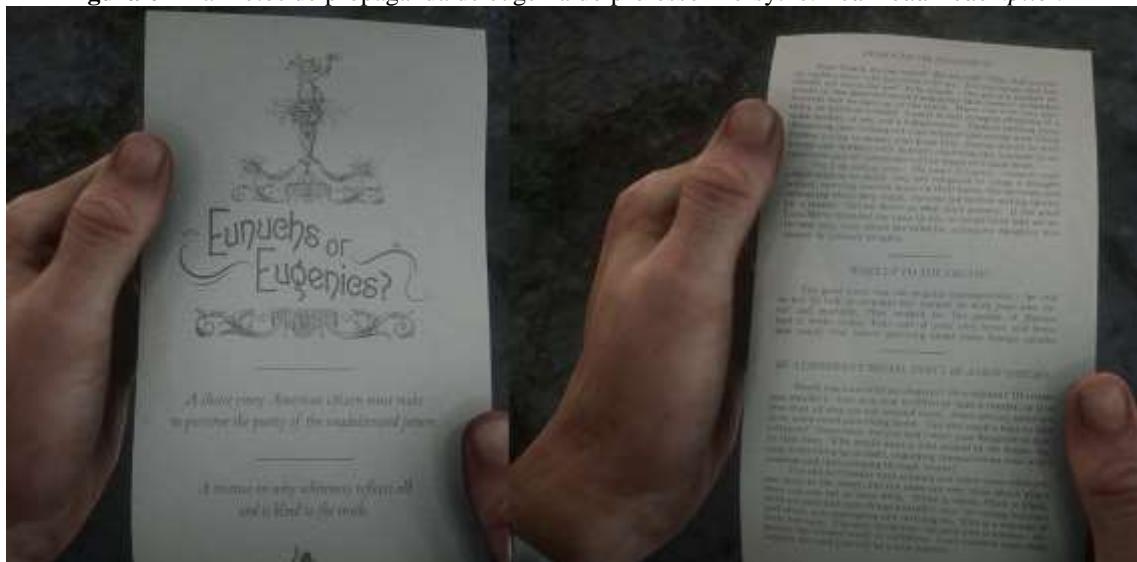
O caso a seguir não se trata de uma discussão original. Ela foi realizada por mim em um texto publicado na *Revista ArtCultura* em 2023, intitulado de “Games e a ‘ciência de Galton’: referências à eugenia no jogo eletrônico Red Dead Redemption 2”.

A partir do capítulo dois, entre os horários do jogo de 8:00 e 18:00, o jogador pode se deparar com um partidário da eugenia na cidade de Saint Denis. Como explica o Guia Oficial do Jogo (2018), um homem expressa suas convicções publicamente nas ruas da cidade sobre a supremacia branca. O jogador pode aceitar seu panfleto de divulgação e entender o que o homem está defendendo.

Como menciona a historiadora Alexandra Stern (2005), a institucionalização da eugenia nos Estados Unidos se deu nos primeiros anos da década de 1900. Outra historiadora da eugenia, Barbara Kimmelman (1983) lembra que *The American Breeders' Association* (ABA) foi, em 1903, a primeira organização nacional estadunidense apoiada na promoção de pesquisas genéticas e eugênicas. Por seu turno, o pesquisador Daniel Kevles (2004) explica que nos anos finais do século XIX, um jovem cientista ganharia proeminência e se tornaria um dos maiores nomes do campo da eugenia naquele país: Charles Davenport. Angariando recursos financeiros junto à *Carnegie Institution*, ele liderou a estação de estudos Cold Spring Harbor para levar adiante pesquisas sobre hereditariedade e eugenia. Disso se depreende que, ao situar a discussão eugênica em 1899, a RDR2 acerta o alvo, pois as teses eugênicas já circulavam nos Estados Unidos, antes de serem institucionalizadas.

Quando o professor Forsythe aparece em *RDR 2*, ao lado de uma mesa contendo panfletos de eugenia e proferindo publicamente preconceitos raciais, o protagonista é convidado a ler um desses materiais de propaganda. Ele merece atenção por se tratar de uma fonte da maior importância para este estudo: simultaneamente evidencia a lógica difundida pelo discurso eugenista e o modo como os programadores e roteiristas de *RDR 2* o criticaram, à base de sátiras e ironias.

Figura 6 – Panfletos de propaganda de eugenia do professor Forsythe. *Red Dead Redemption 2*



Fonte: Arquivo Pessoal.

De saída, o folheto ironiza: “Eunuco ou eugenia?”; e provoca, “Uma escolha que muito cidadão americano deve fazer para preservar a pureza do futuro não adulterado”. Assim, o cidadão estadunidense era convocado pelo professor Forsythe a pactuar com um programa de eugenia para salvar racialmente a população. No verso, num dos trechos se lê:

Você já conheceu algo tão burro quanto uma mula? Uma mula é aquela cria vira-lata de um burro macho, ou jumento, e de uma égua. Não há nada mais perturbador do que olhar pela janela e ver um burro imundo tentando montar sua potrinha premiada. Os cavalos deveriam deitar-se com os cavalos e os burros com os burros, caso contrário o resultado será uma catástrofe e todos os americanos serão burros como uma mula de carga. Essa é a verdade da ciência.

A ciência da eugenia. Imagine seus netos tão estúpidos que são relegados a animais de tração, carregando cargas pesadas nas costas como servos e defecando onde estão. A lei natural proíbe a mistura de espécies por uma razão. A natureza nos mostra o que não é natural. Se o bom Deus acima pretendesse que as raças se misturassem, ele teria me dito isso (RDR2 - Arquivo Pessoal).

O fragmento revela uma propaganda eugênica extremamente racista e divisionista que caracterizou o programa de eugenia dos Estados Unidos liderado por Charles Davenport, Harry Laughlin e colaboradores.

A mula não é utilizada por acaso como analogia; ela simboliza aí a “degeneração eugênica”. A premissa consiste em afirmar que negros e brancos representavam “espécies diferentes”, de modo que a união entre eles era desaconselhada por gerar indivíduos racialmente indesejados. No Brasil, o termo “mulato” foi empregado de maneira pejorativa para caracterizar o resultado de caldeamentos raciais malquistas. Seu significado se alinhou tanto aos discursos racistas acerca da criação de mulas e espécies híbridas, como também, na

década de 1930, envolveu um sentimento de brasiliade e autoafirmação em torno do miscigenado.

De modo geral, para o contexto estadunidense, fortemente marcado pelas *Leis Jim Crow* de exclusão racial, o panfleto do professor Forsythe é inteligível. Embora o desenvolvimento dos conflitos raciais guarde, historicamente, particularidades quando comparamos Brasil e Estados Unidos, os jogadores brasileiros de *RDR 2* têm ferramentas para identificar como o racismo e a eugenia foram estruturados no país norte americano e correlacionar com a eugenia à brasileira.

Aqui, na sua versão mais radical, denominada eugenia “negativa”, ela repercutiu na voz do seu maior propagandista, o médico Renato Kehl. Contudo, no decorrer da trajetória de Kehl, a eugenia foi interpretada sob óticas diferenciadas. No início dos anos 1920, por exemplo, ela se aliou às medidas de saneamento e reformismo da população brasileira que dominavam parte do discurso médico-intelectual salvacionista. No entanto, ainda no final dessa década, após viagem à Europa, migrou para uma perspectiva mais radicalizada, com propostas de restrições de casamentos e de esterilizações que embasavam demandas urgentes para viabilizar uma sociedade eugenizada. Na historiografia brasileira, o trabalho de Vanderlei Sebastião de Souza (2006) é leitura obrigatória para compreender a trajetória eugênica de Kehl. Do ponto de vista de sua produção intelectual, a radicalização aparece com sobras em *Lições de eugenia*, obra publicada em 1929, em vista do Primeiro Congresso de Eugenia, realizado naquele ano. Por meio de um esforço comparativo, é viável aproximar as palavras do fictício professor Forsythe com trechos do livro de Kehl. O eugenista brasileiro assumia uma pregação em tom alarmista: “Ninguém poderá negar que no correr dos anos desaparecerão os negros e os índios das nossas plagas e do mesmo modo os produtos provenientes dessa mestiçagem. A nacionalidade embranquecerá à custa de muito sabão de coco ariano” (Kehl, 1929, p. 188).

Outro fragmento impactante acentuava que “[...] o cruzamento realizado entre raças diferentes, como entre a branca e a preta, dá origem a produtos nominados ‘mestiços’, que correspondem, até certo ponto, aos híbridos. Verdadeiramente, os híbridos são produtos de uniões entre espécies e mestiços entre raças” (Kehl, 1929, p. 190-191). Ainda nessa passagem observa-se a proximidade entre Kehl e o professor Forsythe em relação à hibridização racial, denotando o discurso de uma eugenia “negativa” no Brasil e nos Estados Unidos.

Em outro momento, o panfleto eugenico de *RDR 2* é coerente com as preocupações com o futuro. Num tópico se alertava sobre o provável processo de extinção de determinadas raças se os cuidados reprodutivos que a eugenia propagava fossem ignorados. Sem o controle

das gerações vindouras, se correria o risco da humanidade, em especial à parcela considerada “bem-nascida”, ser absorvida pela hereditariedade “degenerada”. No caso dos Estados Unidos, o prognóstico pessimista era de que a nação seria dominada por outro país com estirpe mais bem selecionada. Esta é a razão pela qual o professor Forsythe associava a ausência de medidas eugênicas com o surgimento de indivíduos idiotas a ponto de se transformarem em animais de tração.

O argumento religioso segundo o qual Deus não havia permitido a união entre as diferentes raças também foi convocado para convencer a necessidade de ações eugênicas. Tal premissa remete, entre outras, ao século XIX, às teses de hereditariedade de Bénédict Morel. Como explica Octavio Serpa Jr. (1997), a despeito de Morel acreditar no fixismo, o “Criador” teria atribuído ao homem a habilidade de aperfeiçoar o seu trabalho no plano terreno almejando o progresso (p. 30). Portanto, aliando o argumento do professor Forsythe aos “desejos” de Deus, a eugenia, mesmo sob o aspecto religioso, era legítima para a seleção racial em vista do aprimoramento humano e civilizacional.

Em outro momento do panfleto, insiste-se:

SEJA UMA RAÇA DIFERENTE, NÃO SEJA UMA NOVA ESPÉCIE.

Você acasalaria com um jacaré? Ou uma galinha? Claro, você não faria. Assim como um urso é diferente de um galo, também é verdade que nem todos os homens são criados iguais. Alguns são gordos, alguns são lentos, alguns cheiram algo forte. Você pode ensinar um urso a andar de bicicleta? Alguns sim, mas você não quer que sua filha se case com aquele urso. Quem iria querer um animal selvagem em casa destruindo tudo à vista, se empanturrando com a comida de sua esposa e depois dormindo durante o inverno?

Você pode ser amigável com animais e outras raças quando os vê nas ruas, mas as regras são muito claras sobre com quais animais você pode comer ou acasalar. Branco é branco, preto é preto, ambos são puros e as coisas puras não deveriam se misturar – pertencemos separados e sozinhos, não nos misturando e continuando. Esta é uma mensagem de amor, não de ódio. A única coisa que pode salvá-lo é a ciência – a eugenia, o estudo científico de nós mesmos.

Ame a si mesmo mais do que qualquer outra pessoa e você será um verdadeiro patriota (RDR2 - Arquivo Pessoal).

O tom explicitamente racista, quase caricatural, do folheto, indica duas preocupações dos produtores de *RDR 2*. A primeira é salientar que a eugenia era parte de uma compreensão científica e que tais discursos expressavam imagens do real. A segunda, criar um enredo sem apologias, mas de reflexão, direcionando o jogador a repudiar os preceitos da eugenia. Com isso os produtores do programa o induzem a assumir um comportamento moral em linha de sintonia com uma agenda antirracistas.

Para enfatizar o problema das teses eugenistas de maneira chocante e pedagógica, as referências ao mundo animal produzem uma estreita conexão entre o negro e uma nova espécie ligada à animalidade. No fundo, ele integraria uma sub-raça ou uma raça desumanizada. Na parte final do panfleto, o professor Forsythe concluía que a tábua de salvação da humanidade estava na eugenia, que aparece revestida de legitimidade científica, indo de encontro a questionamentos que a condenaram como uma “falsa ciência” ou uma “pseudociência” criada na contramão da atividade dos cientistas.

Um relevante estudo historiográfico que discute o embate entre ciência e pseudociência da eugenia é *The wellborn science: eugenics in Germany, France, Brazil, and Russia*, organizado por Mark Adams (1990). Levando em conta que as medidas draconianas de eugenia foram responsáveis por efeitos traumáticos na memória do século XX, como o holocausto, desencadeou-se um esforço para desautorizá-las como teoria avalizada pelas ciências. Adams comenta que alguns cientistas, na ânsia de confirmar os seus dados em prol da eugenia, podem, de fato, tê-los falseados. Jay Gould (2014), em a *Falsa medida do homem*, apresenta como a falsificação ocorreu em outras fundamentações racistas como em medições cranianas que associavam o indivíduo a padrões morais.

No que concerne à eugenia, a tese da falseabilidade é frágil para explicar a sua aceitação, sob diversas versões, por mais de meio século por cientistas e intelectuais de várias partes do planeta. É impreciso e perigoso dizer que todos foram “enganados” ou compactuavam com alguma conspiração. Além disso, muitas vezes o argumento que relaciona a eugenia à pseudociência é esgrimido na tentativa de libertar a genética de qualquer associação desagradável com a eugenia (Adams, 1990). Em *RDR 2*, didaticamente, o jogador é convidado a se perguntar o porquê de o professor Forsythe tratar a eugenia como uma realização das ciências. A próxima imagem retrata o diálogo entre ele e o protagonista Arthur Morgan quando o propagandista da eugenia justifica suas teses por meio do discurso científico.

Figura 7 – Momento de *Red Dead Redemption 2* em que o professor Forsythe diz: “Eu explico as diferenças exatas entre as raças usando ciência de verdade”.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Considerações finais

RDR2 oferece diversos momentos que confrontam o jogador com dilemas relacionados à questão racial. Embora ambientadas no final do século XIX, as simulações históricas sustentam, pela perspectiva da *Rockstar Games*, uma representação visual dos conflitos da época. Como destacado, a empresa constrói sua própria narrativa da história americana, não necessariamente obedecendo a um discurso de fidelidade histórica acadêmica.

A despeito das questões apontadas por autoras como Esther Wright (2022), existe uma representação fabricada que, do ponto de vista do professor de História, pode ser explorada para as discussões históricas sobre a questão racial, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil. A retórica cultural, amplamente empregada no jogo, e o esforço em “recriar” uma “autenticidade histórica”, trazem à tona discussões raciais que podem ser confrontadas com as fontes da História acadêmica profissional, possibilitando ao professor de História estimular a consciência histórica.

Ademais, os jogos eletrônicos históricos têm oferecido um material produtivo para o professor de História, desde que problematizados. Isoladamente, esses jogos podem criar uma percepção do processo histórico, vinculada ao senso comum, a representações cinematográficas estereotipadas e outras memórias sociais. Para atingir o objetivo da consciência histórica, a interatividade do aluno-jogador é insuficiente. O professor de História precisa facilitar discussões, analisar enredos e compreender as regras do sistema interno, tudo baseado em referências da História acadêmica profissional. É necessário selecionar

competências específicas para o tema em questão e atividades que fundamentem a aprendizagem histórica.

Referências

- ADAMS, Mark (ed.). *The wellborn science: eugenics in Germany, France, Brazil, and Russia*. New York, Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BASS, Josh; GARBUT, Aaron. Rockstar Games Reveals New Plot Details for 'Red Dead Redemption 2' (Exclusive). [Entrevista concedida a Patrick Shanley. *The Hollywood Reporter*, 2018. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20190728085142/https://www.hollywoodreporter.com/heat-vision/rockstar-reveals-plot-details-red-dead-redemption-2-1139857> Acesso em: 22 fev. 2024.
- CARVALHO, Leonardo Dallacqua de. Games e a “ciência de Galton”: referências à eugenia no jogo eletrônico Red Dead Redemption 2. *ArtCultura*, v. 2, n. 46, p. 259–276, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/artc-v25-n46-2023-71199>. Acesso em: XXXXXX
- CHAPMAN, Adam. *Digital Games as History*: How videogames represent the past and offer access to historical practice. London and New York: Routledge, 2016.
- FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2007.
- GOULD, Jay Stephen. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- IZECKSOHN, Vitor. *Estados Unidos*: uma história. São Paulo: Editora Contexto, 2021.
- JUUL, Jesper. *Half-Real*: videogames entre regras reais e mundos ficcionais. São Paulo: Blucher, 2019.
- KEHL, Renato. *Lições de eugenia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929.
- KEVLES, Daniel. *In the name of eugenics: genetics and the uses of human heredity*. 4. ed. Cambridge-London: Harvard University Press, 2004.
- KIMMELMAN, Barbara. The American Breeders Association: genetics and eugenics in an agricultural context, 1903-1913. *Social Studies of Science*, v. 13, n. 163, 1983.
- MCCALL, Jeremiah. *Gaming the Past*: using video games to teach Secondary History. Abingdon: Routledge, 2011.
- PIGGYBACK. *La guia oficial de red Dead Redemption 2*. Piggyback Interactive Limited, 2018.
- RED DEAD REDEMPTION 2. Rockstar Games, 2018.
- RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.
- RÜSEN, Jorn. *Razão histórica*: teoria da história - fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.
- SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. *Regras do jogo*: fundamentos do design de jogos: principais conceitos. v. 4. São Paulo: Blucher, 2012.

- SERPA JR. Octavio. Degenerescência: queda, progresso e evolucionismo. *Cadernos do IPUB*, n. 8, Rio de Janeiro, 1997.
- SKIDMORE, Thomas. *Preto no Branco*: raça e nacionalidade do pensamento brasileiro (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- SOUZA, Vanderlei Sebastião de. *A política biológica como projeto*: a “Eugenio Negativa” e a construção da nacionalidade na trajetória de Renato Kehl (1917-1932). Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.
- STERN, Alexandra. *Eugenic nation*: faults and frontiers of better breeding in Modern America. 2. ed. Oakland: University of California Press, 2016.
- WRIGHT, Esther. *Rockstar Games and American History*. Germany: Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2022.

EXPLORANDO TEMAS HISTÓRICOS NOS EPISÓDIOS WALTZ FOR VENUS E JAMMING WITH EDWARD DE COWBOY BEBOP: UMA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

André Luís do Amaral Cerqueira
Christiano Britto Monteiro dos Santos
Renan Marques Birro

O uso das mídias é uma das formas mais influentes de instituições conectarem grupos disíspares em comunidades imaginadas¹. Ao versar sobre um tipo específico de produção audiovisual – os animes –, há uma espécie de paradoxo na ideia inicial, uma vez que sua definição se transforma a depender de quando e onde se assiste a produção audiovisual². Com efeito, anime no Japão significa qualquer tipo de animação; fora dele, abarcam as animações com traços tipicamente japoneses³.

Diferentemente do que já foi creditado, os animes não se destacam necessariamente por uma temática, pelo uso de tecnologias de ponta ou por alguma característica inata de seus fãs⁴. Dito isso, o anime pode ser considerado como uma mídia contemporânea que é interconectada com redes comerciais e culturais que ultrapassa limites industriais e nacionais. O fenômeno fica mais evidente quando consideramos produções que rapidamente ganham o mundo e fazem sucesso para além da Terra do Sol Nascente⁵.

Em termos históricos e de modo sintético, possivelmente os animes surgiram a partir de pequenos comerciais animados criados na primeira metade do século XX. Na década de 1960, acompanhado do avanço do mercado televisivo, os animes ganharam espaço principalmente por temáticas heróicas; na década de 1970, quando as produções abraçaram temáticas voltadas ao público infantil; na década seguinte, grande parte do mercado de animes

¹ HIRAMOTO, M. Anime and intertextualities: hegemonic identities in Cowboy Bebop. *Pragmatics and Society*, v. 1, n. 2, p. 234, 2010; ANDERSON, B. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. New York: Verso, 1983.

² DENISON, R. *Anime: a critical introduction*. London: Bloomsbury, 2015.

³ POITRAS, G. Contemporary Anime in Japanese Pop Culture. In: MacWilliams, M. W. (Ed.). *Japanese visual culture: explorations in the world of manga and anime*. Armonk: East Gate Book, 2009, p. 48.

⁴ LAMARRE, T. Introduction. In: LAMARRE, T. *The anime machine: a media theory of animation*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2009, p. xiii.

⁵ CONDRY, I. *The Soul of Anime: Collaborative creativity and Japan's Media Success Story*. Durham: Duke University Press, 2013, p.1.

dedicou seus esforços para produções que envolviam robôs gigantes, além de ampliar o público-alvo para os mercados adolescente e jovem adulto⁶.

Atualmente,

as animações japonesas que são frouxam ente agrupadas sob o termo anime implicam em um enquadramento excessivamente vasto de plataformas de mídia, convenções estéticas e atividades dos fãs; eles são hoje distribuídos ou circulam transnacionalmente e, com frequência crescente, também são produzidos transnacionalmente (Lamarre, 2009, p. xiv)⁷.

A ruptura da bolha econômica japonesa no início da década de 1990 foi concomitante com a expansão do mercado dos animes de maneira ampliada para uma dimensão global⁸. Ao considerar, sobretudo o século XXI, o anime ganhou forma como uma espécie de plataforma criativa portátil, assim como os contextos sociais nos quais os animes ganham significado e valor – o lado social da mídia – como trabalho pago e atividades dos fãs⁹.

Além disso, os animes podem ser considerados muito bem sucedidos, posto que se tornaram “uma forma sustentável de expressão criativa e um estilo reconhecido como ‘japonês’, que se tornou global sem o empurrão de grandes corporações (ao menos no início) e então representa um tipo de globalização vinda de baixo”¹⁰.

Cowboy Bebop: A Obra

A obra selecionada para análise é o anime *Cowboy Bebop*, escrito por Keiko Nobumo, dirigido por Shinichiro Watanabe – o mesmo responsável por *Animatrix*, anime derivado do filme *Matrix* de 1999, dirigido pelas irmãs Lana e Lilly Wachowski – e produzido pelo estúdio Sunrise¹¹.

Shinichiro Watanabe nasceu em Quioto, no Japão, em 1965, e se tornou um dos animadores mais influentes da indústria japonesa no final do século XX e início do século XXI. Watanabe é um agente deste meio, particularmente interessante, por ter encontrado um nicho não explorado bastante versátil em suas produções, que o permitiu não apenas honrar e criticar a cultura tradicional japonesa, mas também criticar e expor elementos problemáticos de outras culturas. Desta feita, não parece de todo incoerente encontrar personagens

⁶ POITRAS, op. cit, p.49-54.

⁷ LAMARRE, op. cit, p.xiv.

⁸ POITRAS, op. cit., p.55-56.

⁹ CONDRY, op. cit., p.2-3.

¹⁰ CONDRY, op. cit., p.2.

¹¹ Em uma entrevista, Shinichiro Watanabe, certa vez, afirmou que, ao assistir *The Matrix* pela primeira vez, ele “assistiu como se estivesse vendo um filme de animação japonesa”. De fato, não há dúvidas que *Cowboy Bebop* influenciou esta famosa produção hollywoodiana (SILVIO, C. Animated Bodies and Cybernetic Selves: The Animatrix and the Question of Posthumanity. In: BROWN, S. T. (Ed.). *Cinema Anime*. New York: Palgrave Macmillan: 2006., p.113.

“desajustados” em suas criações, dificultando a formatação de identidades homogêneas - conquanto seus mundos exponham ordem sociais que privilegiam a uniformidade e que oferecem pouca margem para a identidade individual. Seja como for, as produções dirigidas por Watanabe se destacam por oferecer formas mais positivas da pós-humanidade do que animes que circunscrevem horizontes similares¹².

O sucesso da série não foi imediato, posto que apenas 12 episódios foram transmitidos pela TV Tokyo inicialmente e fora de ordem (entre 3 de Abril a 26 de Junho de 1998); a exibição definitiva só foi apresentada pela rede WoW entre 24 de Outubro de 1998 e 24 de Abril de 1999. Neste sentido, seu sucesso foi paulatino ao longo dos anos seguintes, o que culminou na produção de um filme em 2001¹³. Nobumo foi o responsável pelo roteiro dos episódios, mas contou com outros escritores em seu auxílio, assim como Watabane, que selecionou um diretor específico para comandar cada episódio com ele. A escolha dos roteiristas e diretores foi realizada de acordo com o estilo de cada episódio, adaptando-se ao estilo de trabalho de cada profissional escolhido, prática comum em grandes obras hollywoodianas¹⁴.

O anime foi originalmente distribuído pela Bandai Visual Company, TV Tokyo e WoW. No mesmo ano de seu lançamento, começou a ser traduzido e lançado em países da América, Ásia, Europa e Oceania. No Brasil, foi transmitido e distribuído pelo extinto canal Locomotion que era especializado na transmissão de animações – ocidentais e orientais – premiadas e de sucesso internacional, como *South Park* de Trey Parker e Matt Stone, que teve sua primeira temporada em 1997 e é transmitido até os dias atuais, e *Neon Genesis Evangelion* escrito por Yoshiyuki Sadamoto e dirigido por Hideaki Anno, que foi transmitido entre os anos de 1995 e 1996.

Os responsáveis pela dublagem dos personagens principais nas versões japonesa e brasileira são, respectivamente, Koichi Yamadera e Guilherme Briggs (Spike Spiegel), Unsho Ishizuka e Mauro Ramos (Jet Black), Megumi Hayashibara e Miriam Ficher (Faye Valentine)

¹² KEENE, A. C. *Anime as socio-cultural critique in Shinichirô Watanabe's Cowboy Bebop, Samurai Champloo, Terror in Resonance, and Kids on the Slope*. Union Institute & University of Cincinnati, 2021, p.1-5; SILVIO, op. cit., p.114-115.

¹³ KEENE, op. cit., p.43-44.

¹⁴ Há uma divergência fundamental sobre o papel desempenhado pelo diretor do anime. Para Keene, ele é central, posto que assume a posição daquele que adota escolhas estratégicas quanto aos trabalhos sob os seus cuidados (Keene, op. cit., p.23-24); Por sua vez, Condry defendeu que o anime é muito mais uma produção coletiva do que fruto do esforço de um diretor. No entanto, em sua própria descrição, resta evidente que o diretor da animação japonesa é o responsável direto pelo storyboard, pela indicação dos desenhos (a partir daquilo que foi produzido pelos desenhistas), ângulos adotados, cenários etc. Naturalmente, sugestões dos demais envolvidos podem ocorrer; mas, de modo geral, é o diretor que confere os traços gerais da produção (cf. CONDRY, Ian. *The Soul of Anime: Collaborative creativity and Japan's Media Success Story*. Durham: Duke University Press, 2013, p.5-16).

e Aoi Tada e Luisa Palomanes (Edward). *Cowboy Bebop* apresenta 26 episódios e média de 24 minutos de duração cada. Conforme Napier, “ainda que os vinte e seis episódios de *Cowboy Bebop* não possam superar a alta popularidade de *Rurouni Kenshin* e *InuYasha*, ele ainda atraiu seguidores devotados por sua originalidade, inteligência irônica e sugestiva sensibilidade fatalista dos filmes *noir* americanos”¹⁵.

O anime em voga utiliza a ficção científica para abordar assuntos como questões filosóficas, religiosas, políticas e psicológicas. Assim, a produção mescla gêneros como ópera espacial, *western*, *gangster*, *noir*, comédia eventual, horror e apocalíptico¹⁶. Chris Stuckmann apontou ainda um conjunto mais explícito de referências extraídas por Watanabe das produções ocidentais. Considerando a temática espacial, ele indicou *Star Trek* como uma influência recorrente; além desse clássico, outros envolvem *Alien* de Ridley Scott, *The Good, the Bad, and the Ugly* de Clint Eastwood e *Coffy* de Pam Grier¹⁷.

Um diferencial da série é que os episódios são independentes, apesar de cada personagem possuir um arco próprio que é desenvolvido ao longo da trama. No Japão, o nível de classificação da obra foi “R”, atribuído a filmes para pessoas maiores de idade, enquanto no Brasil foi “18”, para pessoas com no mínimo 18 anos¹⁸.

Os animes podem ser organizados em conjuntos de sequências ampliadas, na qual a interação das partes e com o todo assume o principal modelo de distribuição e consumo. Assim, os animes são produzidos enquanto séries compostas por episódios: a maior parte conta com histórias lineares, mas alguns envolvem produções sem conexões lineares e com narrativas inteiras em uma única sequência - é o caso de *Cowboy Bebop*, enquanto alguns personagens tenham arcos curtos que narram seus passados em dois episódios¹⁹.

Ressaltamos que os animes seguem em algum grau formas teatrais, de modo que os episódios e séries são organizados em formas de arcos ou sagas. A depender da produção e do contexto, histórias podem se conectar ao longo da narrativa. Seja como for, o episódio, os arcos, a saga ou a série podem admitir padrões particulares²⁰. Neste ínterim, Stevie Suan sugeriu uma estrutura típica de anime baseada na divisão tradicional das artes japonesas 序破

¹⁵ NAPIER, S. J. Stray: Gender Panics, Masculine Crises, and Fantasy in Japanese Animation. In: NAPIER S. J. *Anime: from Akira to Howl's Moving Castle - Experiencing Contemporary Japanese Animation*. New York: Palgrave Macmillan, 2005, p.136.

¹⁶ DENISON, op. cit., p.17.

¹⁷ STUCKMANN, C. 1998 - *Cowboy Bebop*. In: STUCKMANN, C. *Anime impact: the movies and shows that changed the World of Japanese animation*. Coral Gables: Mango, 2018, p.219-220.

¹⁸ Para Keene, os tratos violentos foram um dos motivos para que o anime demorasse um pouco a vingar no Japão (Keene, op. cit, p.44).

¹⁹ SUAN, S. A simultaneous part and whole. In: SUAN, S. *The anime paradox: patterns and practices through the lens of traditional Japanese theater*. Leiden: Global Oriental, 2013, p.66.

²⁰ SUAN, op. cit., p.67-68.

急 (*Jo-ha-kyū*, que podem ser traduzidas de modo simplista como “início, ruptura, rápido”).

Vale frisar que elas podem ser subdivididas (a depender da produção e da organização adotada), conforme exposto nas diferenças entre tipos de anime²¹.

Tabela 1 – Estrutura típica de anime

Dan (seção)	Conjunto de episódios	Função
Jo	1-4	Introduz o mundo e os personagens principais; a audiência começa a imaginar o significado da história
Ha 1	5-10	Incorpora novos personagens; desenvolve os personagens e o mundo; cria estabilidade em um padrão de história
Ha 2	11-13	Explica um conflito mais amplo; cria tensão baseada na quebra de expectativas prévias
Ha 3	14-20	O foco muda do padrão da história para o conflito mais amplo; desenvolve para um final sombrio
Kyu	20-24 (ou 25, ou ainda 26)	Aumento da ação; desenvolvimento adicional de personagens prévios e as tensões do mundo explodem para concluir conflitos mais amplos
Jo	25-26	Conclusão do desenvolvimento dos personagens e afrouxamento da linha narrativa; demonstra possibilidades de novos começos com base nos eventos prévios.

Fonte: Stevie Suan (adaptado, 2013).

Ao avançar para o enredo, o site Internet Movie Database (IMDb), responsável pela análise de filmes e séries, traz a sinopse:

A humanidade colonizou as estrelas, mas continua a ser a mesma espécie desesperada e sedenta de poder em 2071. Uma dupla de caçadores de recompensas espaciais, Spike Spiegel e Jet Black, lutam para sobreviver entre as estrelas; e as coisas estão prestes a ficar ainda mais complicadas quando eles adotam o super cachorro Ein, acolhem a sedutora *femme fatale* conhecida como Faye Valentine e a adolescente *hacker* Edward²² (IMDB, 2024, tradução nossa).

O MyAnimeList, site responsável pela análise de animes, complementa a descrição, trazendo em sua sinopse a descrição do cenário em que a obra é ambientada e dos personagens principais:

O crime é atemporal. No ano de 2071, a humanidade expandiu-se por toda a galáxia, enchendo a superfície de outros planetas com assentamentos como os da Terra. Estas novas sociedades são atormentadas por assassinatos, drogas, roubos, e os bandidos intergalácticos são caçados por um número crescente de caçadores de recompensas durões.

²¹ SUAN, op. cit., p.67-73.

²² IMDB. *Cowboy bebop*. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0213338/>. Acesso em: 03 mar. 2024.

Spike Spiegel e Jet Black perseguem criminosos pelo espaço para ganhar uma vida humilde. Por trás de seu comportamento bobo e indiferente, Spike é assombrado pelo peso de seu passado violento. Enquanto isso, Jet gerencia seus próprios traumas enquanto cuida de Spike e da Bebop, sua nave. A dupla é acompanhada pela bela vigarista Faye Valentine, pela estranha Edward Wong e por Ein, um *Welsh Corgi* criado por bioengenharia.

Enquanto desenvolvem laços e trabalham para capturar um elenco variado de criminosos, a vida da tripulação da Bebop é perturbada por uma ameaça do passado de Spike. À medida que a trama maníaca de um rival continua a desvendar-se, Spike terá de escolher entre viver com a sua nova família ou vingar-se das suas antigas feridas²³ (Myanimelist, 2024, tradução nossa).

Consequentemente, *Cowboy Bebop* oferece um terreno rico e intrigante para a análise histórica. Os episódios *Waltz for Venus* e *Jamming with Edward* representam pontos de partida ideais para explorar temas históricos relevantes. No primeiro, os elementos tecnológicos avançados, viagens interplanetárias e a abordagem da cura para a Doença de Vênus oferecem um vislumbre sobre como a série projeta o futuro. Esse episódio pode ser utilizado para discutir as especulações históricas sobre o desenvolvimento tecnológico e a exploração espacial, refletindo como tais avanços são imaginados e representados ao longo do tempo.

Jamming with Edward apresenta um cenário distópico da Terra, a discussão sobre inteligência artificial e o impacto dos detritos espaciais na atmosfera terrestre. Esses temas possibilitam a reflexão sobre questões ambientais, avanços tecnológicos e suas implicações sociais, fornecendo um contexto histórico para discutir as preocupações contemporâneas sobre o ambiente e a tecnologia.

A nosso ver, o conjunto temático desses episódios é bastante alusivo ao cenário reforça a vitalidade da animação aqui tratada. Além disso, ela pode enriquecer o ensino de história ao trazer à tona discussões sobre o passado, presente e futuro, além de estimular reflexões críticas sobre as dinâmicas sociais, tecnológicas e ambientais.

Destaca-se também a relação da obra com a música, que é uma característica particular do diretor Shinichiro Watanabe²⁴. O mesmo ocorreu na direção de *Animatrix* (2003) – já previamente mencionado – e em *Samurai Champloo* (2005), que mescla o Japão do Período Edo (1603 – 1868) com o *Hip Hop*²⁵. *Cowboy Bebop*, em uma interação intertextual, mescla as temáticas e estéticas *western*, *gangster*, *noir*, e a espacial futurista com *jazz* e *blues*,

²³ MYANIMELIST. *Cowboy bebop*. Disponível em: https://myanimelist.net/anime/1/cowboy_bebop. Acesso em: 03 mar. 2024.

²⁴ Alguns animes e diretores são particularmente reconhecidos por suas trilhas e efeitos sonoros, que muitas vezes ditam o ritmo da produção. Watanabe e *Cowboy Bebop* são particularmente reconhecidos por essa característica (Suan, op. cit., p.67-68).

²⁵ IGLESIAS, Tasha; HARRIS, Travis. It's "Hip Hop," Not "hip-hop". *Journal of Hip Hop Studies*, v. 9, n. 1, p. 122-128, 2022. Disponível em: <https://scholarscompass.vcu.edu/jhhs/vol9/iss1/8>. Acessado em 25 nov. 2024.

mantendo relações com suas culturas originais.²⁶ O nome da obra é influenciado por essa mistura, na qual *Cowboy* provém da profissão dos personagens (bounty hunters ou caçadores de recompensas), comuns durante a expansão para o oeste dos Estados Unidos, e *Bebop*, corrente musical do *jazz*, que assim como o *blues* dá ritmo aos episódios e compõem sua trilha sonora, criada por Yoko Kano, que rendeu 4 álbuns e mais de 700 mil cópias vendidas²⁷.

Tanto o IMDb quanto o MyAnimeList oferecem um esquema de pontuação – chamado de *score* – para os filmes, séries e animes que integram sua base de dados. A pontuação é atribuída pelos usuários das plataformas que assistiram as produções. *Cowboy Bebop* foi avaliado com um *score* 8.75 de 10 no MyAnimeList, tendo sido avaliado por aproximadamente 957 mil usuários e 8.9 de 10 no IMDb, tendo sido avaliado por aproximadamente 137 mil usuários.²⁸

Episódio 8 – *Waltz for Venus*: Após prenderem os sequestradores de uma nave de transporte civil interplanetária, os membros da *Bebop* desembarcam em Vênus. Após a chegada no planeta, Spike aceita ensinar artes marciais para um dos passageiros resgatados; porém, o homem é o responsável pelo roubo de uma muda de *Grey Ash*, planta rara que é utilizada para produzir a cura para a Doença de Vênus.

Episódio 9 – *Jamming with Edward*: Atraídos por uma recompensa de 8 milhões de *woolongs* – sistema monetário adotado na série –, Jet e Faye partem para a Terra atrás do *hacker* Ed Radical. O *hacker* é acusado de sequestrar um satélite e utilizá-lo para fazer desenhos da superfície do planeta.

Análise dos Episódios

Cowboy Bebop pode ser definido, segundo Ciro Flamarión Cardoso, como uma ficção científica *hard* com traços de *soft*, uma vez que traz referências das ciências exatas e biológicas com certo nível de precisão. Porém, concomitante, aborda questões sociais de forma a inserir os debates e questões humanas e filosóficas de forma diferenciada em cada episódio usando o panorama geral futurístico, tecnológico e em alguns momentos utópico ou distópico, variando conforme a situação ou episódio²⁹. Os elementos descritos parecem

²⁶ ALTMAN, Rick. *Film/Genre*. Londres: British Film Institute, 2004.

²⁷ A escolha pelo nome *Cowboy Bebop* foi a possível diante do impedimento legal do nome original ("Estrela Cadente" ou *Nagareboshi*). Apesar disso, o arranjo combina duas referências importantes da criação: filmes de *western* e *jazz* (cf. KEENE, op. cit., p.19).

²⁸ Dados extraídos dos sites IMDb e MyAnimeList em março de 2024.

²⁹ CARDOSO, Ciro Flamarión. Ficção científica, percepção e ontologia: e se o mundo não passasse de algo simulado? *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 13 (suplemento), p. 17-37, outubro 2006.

convergir para as especificidades das produções de Watanabe outrora descritas, além de apontar para a era da nova mídia japonesa do pós-1990, marcada por uma maior diferenciação identitária dos personagens e enredos, pulverização temática e ruptura do tom monocorde identitário nacionalista, típico até a década de 1980³⁰.

No episódio 8, *Waltz for Venus*, o contraste de tecnologias, que ainda não foram inventadas e desenvolvidas no mundo real, com tecnologias consideradas por nós como comuns ou arcaicas, viagens interplanetárias, doenças extraterrestres e medicina avançada que permite a cura de todas as doenças, são elementos que o enquadram nesse gênero.

No episódio 9, *Jamming with Edward*, o planeta Terra destruído e praticamente inabitável, um programa de Inteligência Artificial com depressão, avanços tecnológicos e o acidente na construção de um portal para a lua que fez com que a atmosfera terrestre fosse coberta de detritos espaciais são os elementos que encaixam a obra como uma ficção científica *hard*.

As Culturas Representadas na Ficção Científica: Uma Análise Histórica

A ficção científica, como expressão cultural, é um espelho que reflete não apenas projeções futurísticas, mas também as complexidades e preocupações de uma sociedade em determinado contexto histórico. Sob a análise do historiador Ciro Flamarión Cardoso, a cultura da ficção científica foi investigada como uma manifestação das dinâmicas culturais e sociais de sua época. Através de obras como “Fronteiras da Utopia: Imaginário e Ideologia na Antiguidade Clássica Ficção científica, percepção e ontologia: e se o mundo não passasse de algo simulado?”, em suas pesquisas sobre história da ciência, Cardoso destaca como a ficção científica não é apenas entretenimento, mas uma expressão das aspirações, receios e valores de uma sociedade (Cardoso, 2006, p. 17-37.). Ao examinar obras como *Cowboy Bebop*, ele buscara identificar os elementos culturais, filosóficos e históricos presentes na narrativa.

Cowboy Bebop projeta, portanto, questões contemporâneas da sociedade, tal como a relação com a tecnologia, os rumos da humanidade, a pluralidade cultural e as ansiedades em relação ao futuro. Mais especificamente, neste anime, Watanabe foi capaz de romper a ideia de homogeneidade japonesa na década de 1990 ao criar uma sociedade humana nova em 2070 que congrega uma comunidade de diferentes origens ao longo do sistema solar. Projeta-se, assim, uma sociedade pós-racial que tem a proposta de ir além das diferenciações intra e

³⁰ LAMARRE, T. A little social media history of television. In: LAMARRE, T. *The anime Ecology: a genealogy of television, animation, and game media*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2018, p.137-143.

interculturais. Para Keene, essa característica ocupa o arco principal que perpassa a produção audiovisual em voga³¹.

Os temas abordados na obra são reflexos das preocupações e expectativas do período em que foi produzida, utilizando sua expertise em história da ciência para contextualizar as projeções tecnológicas e científicas apresentadas na série. Além disso, a forma como a ficção científica se apropria de mitologias, ideias filosóficas e acontecimentos históricos para criar mundos alternativos e narrativas intrigantes. Cardoso busca identificar as influências culturais, científicas e históricas que permeiam o enredo de obras como *Cowboy Bebop*, analisando como essas referências são reinterpretadas e adaptadas para construir um universo ficcional particular.

A ficção científica *soft*, fica a caráter das discussões que cada episódio envolve, seja nas questões abordadas por gênero e sexualidade, discussões e abordagens filosóficas sobre ética e moral e o certo e errado, além dos elementos emocionais que envolvem os personagens e variam de acordo com seu estado físico e mental de cada episódio. Ao estabelecer uma exploração dos percursos da ficção científica na obra, encontramos possibilidades de análises passando por diversos estudos. *Cowboy Bebop*, não apenas cativa o público com sua narrativa envolvente, mas também serve como um rico campo de estudo para diversos teóricos que exploram a ficção científica.

Sob Fredric Jameson, com suas análises sobre a cultura pós-moderna, destacamos como há um método de mesclar elementos do passado e do futuro, criando uma "nostalgia do presente". Ele nos ajuda a argumentar que a série reflete a "lógica cultural" de uma sociedade contemporânea que está constantemente referenciando e remixando o passado em suas projeções futurísticas.³² Donna Haraway, conhecida pelo seu *Manifesto Ciborgue*, nos auxilia a analisar como os personagens do anime, com suas modificações genéticas e implantes cibernéticos, questionam os limites entre o humano e o tecnológico. Haraway destacaria a complexidade das identidades ciborgues que encontramos na série, desafiando noções binárias de gênero e explorando a relação entre corpo e tecnologia.³³

Do pesquisador Tom Moylan, especializado em utopias e distopias, aplicamos sua exploração dos elementos distópicos em *Cowboy Bebop*, como a Terra destruída e a colonização de outros planetas. Ele nos ajuda a argumentar sobre como a série reflete preocupações sociais e ambientais contemporâneas, oferecendo uma visão crítica do futuro e

³¹ KEENE, op. cit., p.41-43.

³² JAMESON, Fredric; CEVASCO, Maria Elisa. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo. Editora: Ática, 1996.

³³ HARAWAY, Donna. *Manifiesto cyborg. Ciencia, Tecnología y Feminismo Socialista Finales*, 1991.

suas possíveis consequências.³⁴ Temos também o auxílio de Darko Suvin, conhecido por suas teorias sobre literatura cognitiva na ficção científica, com suas referências podemos examinar como *Cowboy Bebop* se encaixa no gênero da ficção científica, explorando sua abordagem especulativa e as *extrapolations* das condições sociais conhecidas para criar um mundo distinto.³⁵

Sherryl Vint, especializada em estudos sobre ficção científica, poderia analisar as representações de ciência, tecnologia e identidade na série. Ela poderia destacar como *Cowboy Bebop* aborda temas como a exploração do espaço, avanços tecnológicos e a formação de identidades em um mundo diversificado. Essas abordagens mais expansivas permitem uma análise aprofundada, fornecendo uma visão ampla das diferentes perspectivas teóricas sobre *Cowboy Bebop* e sua relação com a ficção científica³⁶.

Mídias da juventude: Uma Exploração da Sociedade em Rede na Era da Informação

O anime *Cowboy Bebop* ultrapassa seu papel como uma obra de entretenimento ao oferecer uma visão única da sociedade na era da informação. Ao considerarmos as análises de renomados teóricos, como Manuel Castells, é possível entender como esta série se conecta com as dinâmicas sociais e tecnológicas contemporâneas.

Castells, em suas obras *A Sociedade em Rede*³⁷ e *Comunicación y poder*, destaca a importância da tecnologia e da comunicação na estruturação das interações sociais. *Cowboy Bebop* se insere nesse contexto ao apresentar um futuro distante onde a tecnologia e a comunicação moldam profundamente a vida cotidiana dos personagens, refletindo um mundo onde a conectividade é central na dinâmica social.

A obra retrata uma humanidade dispersa por planetas e luas, deixando a Terra desabitada. Essa visão de uma sociedade espacial ressoa com a ideia de Castells sobre a "sociedade em rede", onde a conectividade transcende as fronteiras físicas, reconfigurando as relações sociais e a própria estrutura da sociedade.

Os personagens em *Cowboy Bebop* são interligados por suas histórias pessoais e pela teia de informações e relações que os envolvem, refletindo a interconexão presente na

³⁴ MOYLAN, Thomas. *Scraps of the untainted sky: Science fiction, utopia, dystopia*. Routledge, Boulder, CO. Ed: Westview Press, 2018.

³⁵ SUVIN, Darko. *Metamorphoses of Science Fiction: On the Poetics and History of a Literary Genre*. New Haven and London: Yale University Press, 1979.

³⁶ VINT, Sherryl. *Science fiction: A guide for the perplexed*. A&C Black. London. Editora: Bloomsbury, Academic, 2014.

³⁷ CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

“sociedade em rede” descrita por Castells. Suas interações são mediadas pela tecnologia, mostrando como os avanços tecnológicos impactam e transformam as relações interpessoais.

A pluralidade cultural e a diversidade de referências em *Cowboy Bebop* ecoam a importância da cultura e da identidade na sociedade, temas-chave nas obras de Castells. A mistura de elementos culturais, gêneros musicais e referências históricas na narrativa da série criam um retrato rico e diversificado, espelhando a complexidade da identidade cultural na era da informação.

Com efeito, entre outros pontos, a produção de Watanabe

registra, renderiza e comenta sobre as dramáticas mudanças nas próprias percepções japonesas através da justaposição de elementos estilísticos ocidentais e japoneses, um retrato do embate entre tradição e inovação, descrições das visões ainda dominantes e emergentes do masculino e feminino, a exploração da classe social e identidade nesta nova ordem mundial (Keene, 2021, p. 48).

Consequentemente, *Cowboy Bebop* é uma dura crítica aos usos e abusos da televisão japonesa do pós-guerra até a década de 1980. O período foi marcado por uma rápida popularização dos aparelhos televisores, pela Lei da Transmissão (1950) e pela criação da NHK enquanto TV pública - elementos que culminaram nas ideias bifurcadas de soberania e homogeneidade nacionais (que deu origem ao 日本人論 / *nihonjinron* ou “assuntos japoneses”). Consequentemente, a TV era uma metáfora do senso de unidade japonesa, capaz de diminuir a distância entre o campo e a cidade e as diferenças culturais e linguísticas no país, promovendo assim a centralização urbana e a homogeneização territorial. Não seria forçoso admitir que a TV teve um enorme papel na formação televisiva doméstica japonesa entre as décadas de 1960 e 1980 - período de consolidação do mercado de animes³⁸.

No entanto, com a "década perdida" japonesa (1990)³⁹, muitos temiam o retorno de ideias nacionalistas vigentes com bastante vigor até o decênio anterior, valorizando por sua vez as respostas criativas e subversivas de resistência (como a produção de Watanabe). Com efeito, em época já era possível notar uma alienação de jovens japoneses dos antigos modelos de vida adulta (como a do "trabalhador assalariado de escritório" e da "dona de casa profissional"), assim como da desintegração do mito da sociedade de classe média. Sendo assim, não é surpreendente que as gerações japonesas das décadas de 1980 e 1990 - as mais

³⁸ LAMARRE, T. A little social media history of television. In: LAMARRE, T. *The Anime Ecology: a genealogy of television, animation, and game media*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2018, p.125-133.

³⁹ A década de 90 representou a pior recessão nos últimos quarenta anos do país, de modo que o estouro da bolha econômica é sentido até os dias atuais (Kasai, A. T. *A ascensão e o declínio da economia japonesa com ênfase no papel do Estado Japonês e na relação Japão-EUA de 1945 à 1990*. Monografia São Paulo: UNIFESP, 2020, p. 24.

impactadas pela crise econômica que ainda atinge o país - tenham alimentado o desejo de recriar um Japão globalizado. Por isso, em *Cowboy Bebop* é possível identificar a negação da sociedade homogênea, isto é, a ruptura com o modelo da niponicidade (日本人論 / *nihonjinron*) em prol de um paradigma multicultural.

Entrementes, *Cowboy Bebop* não só projeta um futuro imaginativo, mas também dialoga com questões contemporâneas, convidando à reflexão sobre os rumos da sociedade e da tecnologia. Essa representação, alinhada às teorias de Castells sobre a “sociedade em rede”, oferece *insights* valiosos sobre as dinâmicas sociais, culturais e tecnológicas na era da informação. Esse artigo incorpora conceitos e ideias de Castells, destacando a importância da “sociedade em rede”, da tecnologia e da comunicação na obra *Cowboy Bebop*.

A era da informação e a teleologia tecnicista⁴⁰, se fazem presentes no episódio 8, quando pensamos nos avanços utópicos da medicina apresentados e nas consequências distópicas de morar em Vênus⁴¹. O êxodo terrestre foi uma consequência da degradação do planeta e a habitação de Vênus foi uma das alternativas para a população que decidiu pela migração. Os avanços da medicina, a capacidade de tratamento de doenças de forma ágil e a opção de viver em Vênus seriam efeitos da era da informação, enquanto a convivência com a Doença de Vênus, causada pelos esporos das plantas que flutuam na atmosfera de Vênus, a aceitação da doença como um mal necessário para viver naquele planeta e a possibilidade uma vida tranquila somente para aqueles com condições de financiar tratamentos milionários para a cura da doença são elementos que caracterizam a ideologia tecnocrática futurológica e seus danos.

De acordo com Marcelo Brito, o papel da mídia, no episódio 9, em apresentar reportagens e debates sobre o incidente com o satélite, vai de encontro ao suporte discursivo que ela pode assumir. Exercendo poderes e influências nas identidades individuais e coletivas, fomentando o imaginário dos terráqueos e daqueles que acompanham suas transmissões, a mídia cria o mito do Ed Radical. A criação do mito do maior *hacker* de todos é um exemplo da influência que a mídia pode exercer sobre aqueles que a acompanham diariamente, tanto de forma apropriativa quanto introjectiva. As diferentes respostas sobre a descrição do *hacker* que Jet recebe ao questionar a população é uma forma de ilustrar a situação, pois enquanto

⁴⁰ CASTELLS, 2006, p. 225-226 apud Brito, 2013, p. 20.

⁴¹ BRITO, Marcelo. A mídia de massas como acesso ao imaginário do século XX; Ficções hollywoodianas: documentos para a história. In: BRITO, Marcelo. *Sombras da modernidade: dilemas do homem-máquina nas ficções científicas hollywoodianas*. Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília, DF. 2013, p. 19-35.

algumas características eram repetidas, geralmente aquelas divulgadas em rede, outras eram preenchidas pelo imaginário individual e pelas questões subjetivas que os circulavam⁴².

O duplo criado pelos episódios de *Cowboy Bebop* permite uma fácil identificação do que é apresentado por aqueles que assistem a obra, uma vez que as situações dos episódios se assemelham com as da vida real⁴³. Isso não acontece de forma acidental, é um recurso utilizado pelo autor propositalmente, uma vez todas as situações, acontecimentos e até nome de episódios e personagens são retirados diretamente ou inspirados em elementos da nossa realidade. Toda produção cinematográfica recebe influência do período histórico e da sociedade responsável pela sua produção, e na procura pela construção da sua narrativa, não apenas reproduz, mas também cria práticas sociais⁴⁴.

Michèle Lagny argumenta que todo processo de produção de sentido é uma prática social, e que o cinema não é apenas uma prática social, mas um gerador de práticas sociais, ou seja, o cinema, além de ser um testemunho das formas de agir, pensar e sentir de uma sociedade, é também um agente que suscita certas transformações, veicula representações ou propõe modelos (Lagny, 1997, p. 187-207 apud Valim, 2012, p. 285).

O cinema pode não somente reproduzir as práticas de uma sociedade, mas também tem a capacidade de debatê-las e propor mudanças nessas práticas. Guerras, terrorismo, violência, avanço tecnológico, questões de gênero, sexualidade, econômicas e ambientais fazem parte da construção dos episódios selecionados no recorte. Elementos emergentes e de constantes debates na época da produção da série.

O lançamento da obra ocorreu menos de uma década após o final Guerra Fria, deste modo, seus episódios refletem o que esses acontecimentos traziam à sociedade. O satélite militar espião americano que é abandonado e esquecido, causando o incidente que Edward é acusada; o capitalismo, que se faz presente na discussão de que somente os ricos possuíam acesso à cura da Doença de Vênus; a internet, que em 1998 dava seus primeiros passos no meio comercial, é mostrada numa dimensão que talvez tenhamos somente hoje, mais de 2 décadas depois; homossexualidade e qual seria “papel do homem e da mulher” na sociedade; a colonização de outros planetas, sendo mostrada logo após a corrida espacial protagonizada pela URSS e EUA; a Terra destruída e praticamente inabitada, quando já surgiam debates sobre o aquecimento global e a má utilização dos recursos naturais do planeta, são apenas

⁴² *Ibid.*, p.19-35.

⁴³ *Ibid.*, p.19-35.

⁴⁴ VALIM, Alexandre. História e cinema. In: CARDOSO, C. F., VAINFAS, R. *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 285.

alguns dos elementos que podem representar esse papel de reprodução, debate e proposição de mudanças que uma obra cinematográfica pode ter.

Valim propõe a análise das obras cinematográficas pautadas no circuito consumo/mediação/produção, que ele denomina circuito comunicacional⁴⁵. Segundo Valim, “o estudo do que denomino de ‘círculo comunicacional’ requer, assim, uma análise da produção e da economia política dos textos, bem como da interpretação textual, assim como o exame da recepção por parte do público e de seu uso por diferentes atores sociais”⁴⁶.

O circuito comunicacional analisa então a forma que a produção será acessada pelo público, como será feita toda apresentação e inserção dessa obra no meio daquele que a irá consumir e como ela foi feita recebida por estes. Transmitida em emissoras especializadas em animes, tanto no Japão quanto no Brasil, podemos ter uma ideia do público que tem acesso primeiramente à obra e considerando a crítica e o *score* que possui em sites especializados podemos também imaginar como foi recebida pelo público que a consumiu/consome.

Valim ainda diz que a análise da obra pode ser feita em 4 etapas: contexto de produção e relato, narrativa, níveis semânticos (figurativo, temático e axiológico) e redes temáticas ou representacionais⁴⁷. Com os elementos de análise propostos, conseguimos analisar o episódio 8 e 9, conforme apresentado durante todo o trabalho.

Privilégio do homem moderno, segundo Gadamer, a consciência histórica é dada pela capacidade “de ter plena consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda opinião”, sendo que seus efeitos se manifestam a todo momento “sobre a atividade intelectual de nossos contemporâneos”. Com isso, não podemos nos deixar julgar o passado com base nos acontecimentos presentes, mas analisá-lo conforme os acontecimentos de seu próprio tempo⁴⁸.

Em conformidade com esse método, a vida moderna começa a se recusar a seguir ingenuamente uma tradição ou um conjunto de verdades aceitas tradicionalmente. A consciência moderna assume – precisamente como “consciência histórica” – uma posição reflexiva com relação a tudo que lhe é transmitido pela tradição. A consciência histórica já não escuta beatificamente a voz que lhe chega do passado, mas, ao refletir sobre a mesma, recoloca-a no contexto em que ela se originou, a fim de ver o significado e o valor relativos que lhe são próprios (Gadamer, 2003, p.18).

⁴⁵ *Ibid.*, p.286.

⁴⁶ VALIM, Alexandre. História e cinema. In: CARDOSO, C. F., VAINFAS, R. *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p.289.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 296-298.

⁴⁸ GADAMER, H. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: GADAMER, H. *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV, 2003, p.17-25.

Revendo as tradições da época, o oitavo episódio mostra o relacionamento homoafetivo como algo natural, onde não há contestações sobre a sua autenticidade, assim como um relacionamento heterossexual. Visto com os olhos de nossa época, não há nada de errado em uma opção sexual homoafetiva – apesar daqueles que ainda, infelizmente, sustentam ideias retrógradas. Porém, analisando aos olhos daquele que se faz presente quando a obra foi lançada, no final do século XX, o assunto torna-se polêmico, uma vez que é um período em que os relacionamentos heterossexuais ainda são dados como o único padrão aceitável pela sociedade.

A discussão sobre o “papel do homem e da mulher” se faz presente em ambos os episódios. Uma vez que a tradição nos diz que a mulher deve ser frágil e delicada, enquanto o homem não pode demonstrar seus sentimentos, ser sempre forte e firme em suas decisões. *Cowboy Bebop* nos mostra exatamente o oposto, em uma que esses valores começam a ser questionados. A mulher, representada por Faye, é sempre forte e tão capaz quanto qualquer homem e os homens, representados por Spike e Jet, demonstram-se frágeis em determinados momentos e são salvos diversas vezes pela mulher, aquela que supostamente deveriam proteger. Os três personagens protagonizam um diálogo no nono episódio sobre como uma mulher deve ou não se portar em determinadas situações, mostrando como o pensamento machista é enraizado naquela sociedade – e consequentemente na nossa.

A interpretação desses elementos se faz necessária, pois uma vez que assistimos a obra hoje, mais de 20 anos após seu lançamento, podemos não entender a razão de alguns desses pontos de discussão serem tão polêmicos ou algo ousado quando a obra foi transmitida pela primeira vez, já que apesar de ainda discutidos e questionados, tanto relacionamentos homoafetivos quanto o “papel do homem e da mulher” sofreram grandes alterações do que era tido como natural no final do século passado.

Animes: Um Mosaico Cultural na Era da Globalização

Cowboy Bebop, não apenas conta uma história, mas também representa um mosaico de influências culturais. Se considerarmos as análises de Néstor García Canclini sobre a cultura e a globalização, é possível entender como esta obra reflete a interconexão de culturas diversas em um contexto global. Canclini ressalta a natureza híbrida das expressões culturais na era da globalização. *Cowboy Bebop* se insere nesse contexto ao mesclar elementos do

ocidente e oriente, referências históricas, estilos musicais variados e influências de diferentes culturas, criando uma narrativa para além das fronteiras culturais⁴⁹.

A série apresenta uma multiplicidade de referências culturais, fazendo com que essa miscelânea seja um reflexo da circulação de culturas e da hibridização cultural na sociedade contemporânea, temas-chave nas obras de Canclini.

Os personagens de *Cowboy Bebop* refletem essa diversidade cultural, cada um trazendo consigo sua bagagem cultural e experiências únicas. Essa caracterização multifacetada dos personagens permite uma representação rica da pluralidade cultural, abordando identidades em constante transformação na era da globalização.

A série também ressalta a fluidez e o dinamismo das fronteiras culturais, destacando como elementos de diferentes tradições são remixados e reinterpretados na construção da narrativa. Esse processo de recombinação cultural, evidente em *Cowboy Bebop*, ecoa as discussões de Canclini sobre a interpenetração cultural na contemporaneidade. Sob esse viés, nossa abordagem enfatiza a diversidade cultural e a interconexão de influências na obra, alinhando-se com as teorias de Canclini sobre a cultura híbrida e a interpenetração cultural na era da globalização.

Cowboy Bebop: Uma Exploração Histórica e Cinematográfica

O anime *Cowboy Bebop* é um exemplo vívido da intersecção entre história, cultura e mídia. Enquanto exploramos as camadas temáticas e sociais dessa série, a influência do cinema na sociedade e na percepção histórica se revela fundamental. Ao examinarmos as análises de historiadores como Marc Ferro, percebemos como o cinema vai além de um simples reflexo da sociedade, transformando-se em um agente ativo de mudança. Em suas obras, como *Cinema e História*⁵⁰, Ferro destaca o poder do cinema como um meio influente na configuração das mentalidades sociais e na interpretação histórica.

O anime, por meio de seus episódios como *Waltz for Venus* e *Jamming with Edward*, traz à tona debates sobre relacionamentos, papéis de gênero, a influência da mídia e questões históricas. Recorremos novamente a Marc Ferro, que com suas análises, amplia nossa compreensão ao mostrar como obras cinematográficas como *Cowboy Bebop* podem ser veículos poderosos para examinar e contextualizar temas históricos e sociais. *Cowboy Bebop*, além de ser uma obra de entretenimento, serve como um portal para discussões profundas

⁴⁹ CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. São Paulo: Edusp - Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

⁵⁰ FERRO, Marc. *Cinema e História*. São Paulo: Paz e terra, 2012.

sobre história, cultura e sociedade. Ao considerarmos as análises de renomados historiadores, como Robert Rosenstone, podemos compreender a complexidade das interações entre a narrativa cinematográfica e a percepção histórica.

Rosenstone, em *Visions of the Past: The Challenge of Film to Our Idea of History*⁵¹, destaca a importância da narrativa no cinema como um veículo para explorar o passado. Neste contexto, *Cowboy Bebop* emerge como uma narrativa intrincada que não apenas reflete eventos históricos, mas constrói uma história ficcional que entrelaça elementos do passado, presente e futuro, explorando temas sociais e culturais.

O historiador enfatiza a experiência emocional e sensorial na compreensão histórica, como visto em *History on Film/Film on History*⁵². Em *Cowboy Bebop*, os espectadores se envolvem não apenas com os eventos históricos sugeridos, mas também com as representações dos personagens e temas, gerando uma experiência que vai além da simples contemplação histórica. A multiplicidade de interpretações históricas é um ponto-chave nas obras de Rosenstone, como em *Mirror in the Shrine: American Encounters with Meiji Japan*⁵³. Ele valoriza a diversidade de interpretações que uma obra cinematográfica pode gerar. Na série, essa multiplicidade se manifesta através das várias camadas temáticas e narrativas, permitindo diferentes leituras e reflexões sobre sua relação com o contexto histórico.

Conclusão

Esses teóricos oferecem lentes distintas para analisar *Cowboy Bebop*. Juntos, proporcionam uma visão multifacetada da série, destacando como ela dialoga com temas complexos da sociedade contemporânea através de uma narrativa rica em elementos ficcionais, científicos e culturais. Esse artefato cultural não apenas entretém, mas oferece uma reflexão profunda sobre a sociedade em rede na era da informação. Ao analisarmos esta obra à luz das teorias de Manuel Castells, somos conduzidos a compreender como ela reflete e dialoga com as transformações sociais, culturais e tecnológicas, oferecendo um retrato multifacetado e perspicaz da sociedade contemporânea.

Essa produção se destaca como uma obra cinematográfica que vai além de seu papel de entretenimento, explorando complexidades históricas, sociais e culturais. Ao analisarmos

⁵¹ ROSENSTONE, Robert A. *Visions of the Past: The Challenge of Film to Our Idea of History*. Harvard University Press, 1995.

⁵² ROSENSTONE, Robert A. *History on Film/Film on History*. 2. ed. Routledge, 2012.

⁵³ ROSENSTONE, Robert A. *Mirror in the Shrine: American Encounters with Meiji Japan*. Harvard University Press, 1988.

esta série, somos levados a apreciar a riqueza da narrativa cinematográfica como um meio não apenas de representar, mas de reinterpretar e desafiar nossa compreensão da história. Não é apenas um anime; é um artefato cultural que ecoa não apenas seu tempo de produção, mas também influencia e desafia as normas culturais e sociais. Somos levados a uma jornada mais profunda de entendimento sobre como o cinema não só reflete, mas molda e desafia a sociedade e a percepção histórica.

Não se trata apenas de uma obra de entretenimento, mas um reflexo da cultura híbrida e da circulação de influências culturais na era da globalização. Com o roteiro desta obra, somos convidados a apreciar a riqueza e a complexidade das interações culturais no mundo contemporâneo. Concluímos que é fundamental abordar a cultura da ficção científica não apenas como uma forma de entretenimento, mas como um fenômeno cultural complexo, cuja análise histórica revela não apenas os anseios e temores de uma sociedade, mas também seu diálogo com aspectos fundamentais da cultura, da ciência e da própria história humana.

Referências

- ALTMAN, Rick. *Film/Genre*. Londres: British Film Institute, 2004.
- ANDERSON, B. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. New York: Verso, 1983.
- BRITO, Marcelo. A mídia de massas como acesso ao imaginário do século XX; Ficções hollywoodianas: documentos para a história. In: BRITO, Marcelo. *Sombras da modernidade: dilemas do homem-máquina nas ficções científicas hollywoodianas*. Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília, DF. 2013, p. 19-35.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. São Paulo: Edusp - Editora da Universidade de São Paulo, 2019.
- CARDOSO, Ciro Flamarión. Ficção científica, percepção e ontologia: e se o mundo não passasse de algo simulado? *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. v. 13 (suplemento), p. 17-37, outubro 2006.
- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- CASTELLS, Manuel. *Comunicación y poder*. Siglo XXI Editores México, 2013.
- CONDRY, Ian. *The Soul of Anime: Collaborative creativity and Japan's Media Success Story*. Durham: Duke University Press, 2013.
- DENISON, R. *Anime: a critical introduction*. London: Bloomsbury, 2015, p.1.
- FERRO, Marc. *Cinema e História*. São Paulo: Paz e terra, 2012.
- GADAMER, H. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: GADAMER, H. *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV, 2003, p.17-25.
- IGLESIAS, Tasha; HARRIS, Travis. It's "Hip Hop," Not "hip-hop". *Journal of Hip Hop Studies*, v. 9, n. 1, p. 122-128, 2022. Disponível em: <https://scholarscompass.vcu.edu/jhhs/vol9/iss1/8>. Acessado em 25 nov. 2024.

- HARAWAY, Donna. Manifiesto cyborg. Ciencia, Tecnología y Feminismo Socialista Finales, 1991.
- HIRAMOTO, M. Anime and intertextualities: hegemonic identities in Cowboy Bebop. *Pragmatics and Society*, v. 1, n. 2, 2010;
- IMDB. *Cowboy bebop*. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0213338/>. Acesso em: 03 mar. 2024.
- JAMESON, Fredric; CEVASCO, Maria Elisa. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo. Editora: Ática, 1996.
- KASAI, A. T. *A ascensão e o declínio da economia japonesa com ênfase no papel do Estado Japonês e na relação Japão-EUA de 1945 à 1990*. Monografia (Graduação em Relações Internacionais). São Paulo: UNIFESP, 2020, p.24
- KEENE, A. C. *Anime as socio-cultural critique in Shinichirô Watanabe's Cowboy Bebop, Samurai Champloo, Terror in Resonance, and Kids on the Slope*. Union Institute & University of Cincinnati, 2021.
- LAGNY, Michèle. *Cine y historia: problemas y métodos en la investigación cinematográfica*. Barcelona: Bosch, 1997.
- LAMARRE, T. A little social media history of television. In: LAMARRE, T. *The anime Ecology*: a genealogy of television, animation, and game media. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2018, p.125-143.
- LAMARRE, T. Introduction. In: LAMARRE, T. *The anime machine*: a media theory of animation. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2009, p.xiii.
- MOYLAN, Thomas. *Scraps of the untainted sky*: Science fiction, utopia, dystopia. Routledge, Boulder, CO. Ed: Westview Press.2018.
- MYANIMELIST. *Cowboy bebop*. Disponível em: https://myanimelist.net/anime/1/cowboy_bebop. Acesso em: 03 mar. 2024.
- NAPIER, S. J. Stray: Gender Panics, Masculine Crises, and Fantasy in Japanese Animation. In: NAPIER, S. J. *Anime: from Akira to Howl's Moving Castle - Experiencing Contemporary Japanese Animation*. New York: Palgrave Macmillan, 2005, p.136.
- POITRAS, G. Contemporary Anime in Japanese Pop Culture. In: MacWilliams, M.W. (Ed.). *Japanese visual culture: explorations in the world of manga and anime*. Armonk: East Gate Book, 2009.
- ROSENSTONE, Robert A. *Mirror in the shrine*: American encounters with Meiji Japan. Harvard University Press, 1988.
- ROSENSTONE, Robert A. *Visions of the Past*: The Challenge of Film to Our Idea of History. Harvard University Press, 1995.
- ROSENSTONE, Robert A. *History on Film/Film on History*. 2. ed. Routledge, 2012.
- SILVIO, C. Animated Bodies and Cybernetic Selves: The Animatrix and the Question of Posthumanity. In: BROWN, S.T. (Ed.). *Cinema Anime*. New York: Palgrave Macmillan: 2006.
- STUCKMANN, C. 1998 - Cowboy Bebop. In: STUCKMANN, C. *Anime impact*: the movies and shows that changed the World of japanese animation. Coral Gables: Mango, 2018, p.219-220.

- SUAN, S. A simultaneous part and whole. In: SUAN, S. *The anime paradox*: patterns and practices through the lens of traditional Japanese theater. Leiden: Global Oriental, 2013, p. 66.
- SUVIN, Darko. *Metamorphoses of Science Fiction*: On the Poetics and History of a Literary Genre. New Haven and London: Yale University Press, 1979.
- VALIM, Alexandre. História e cinema. In: CARDOSO, C. F., VAINFAS, R. *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 283-300.
- VINT, Sherryl. *Science fiction*: A guide for the perplexed. A&C Black. London. Editora: Bloomsbury, Academic. 2014.

O USO DOS JOGOS MOBILE EM SALA DE AULA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA POSSIBILIDADE PRÁTICA

Gabriely Guilherme Bezerra
George Leonardo Seabra Coelho
Maurício Ferreira Santana

Introdução

Os recursos tecnológicos digitais vêm contribuindo significativamente nas mudanças dos processos sociais, incluindo os setores industriais e de serviços, bem como os setores socioculturais. O âmbito escolar não é diferente. Devemos estar cientes que os usos das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas não são tão escassos como há 10 anos atrás, contudo se percebe um receio a usá-la como uma ferramenta de extensão, principalmente quando falamos de computadores (Segantini, 2014). As ausências destes recursos no ambiente escolar, em parte, segundo Segantini (2014), também devem se entendidos a partir das estruturas das escolas, onde algumas delas 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 aplicá-los de forma instigadora e educativa. Para tanto, é necessário que o professor utilize um olhar criterioso para selecionar as fontes de informações disponíveis no ambiente digital e utilizar como um complemento do conteúdo desenvolvido. Dessa maneira, as tecnologias digitais devem servir para chamar a atenção do aluno, tornando-o um ser crítico (Chagas, 2016).

No que se refere aos diferentes produtos das tecnologias digitais, podemos citar os *games*. Segundo Oliveira (2020), os *games* proporcionam aos alunos/jogadores uma reflexão sobre diversas representações do passado, quando possuem referências históricas, reproduzindo/aludindo a fatos históricos ou quando evocam a esses elementos em narrativas de fantasia. Quando pensamos no Ensino de História utilizando os jogos eletrônicos,

podemos perceber o desejo do indivíduo em ver representado o seu tempo ou mesmo tempos passados que podem ser trazidos à luz através da imagética dos jogos. Desta forma, existe 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 jogador 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).

Para Albernaz, Martins da Silva e Albernaz (2023), na geração atual de jovens e adolescentes, dificilmente um estudante não tenha tido contato com algum jogo digital, já que os aplicativos de celulares oferecem grande variedade de jogos, em diversas modalidades. Nesse caso, o professor de História pode encontrar em suas salas de aula um estudante que jogue jogos eletrônicos, tendo a percepção de que o mesmo está inserido na cultura digital, seja dentro ou fora da sala de aula, permitindo que o professor consiga problematizar o uso dos *games* e suas representações históricas (Albernaz, Silva e Albernaz, 2023).

Vale ressaltar que o debate sobre games, representações e discursos históricos e vem ganhando importância a partir dos anos 2010. Os games que utilizam a história como temática já estão massificados enquanto produtos industrializados para o entretenimento, por isso a memória deve ser manejada de forma cuidadosa, seja pelos historiadores ou pelos desenvolvedores de jogos, principalmente ao levarmos em conta a resistência dos historiadores em aceitá-la como fonte e campo teórico da História enquanto ciência (Martins Junior, 2023).

A cultura do tempo virtual associada à concepção de história pública possibilita a inclusão de narrativas e construções históricas nos *games*, como conhecimento histórico (Freitas, 2023). Mesmo que semelhante aos 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, pensar e agir. Além disso, esses produtos estão inseridos no cotidiano de crianças e jovens mesmo sem a intervenção do professor (Moita, 2010).

É importante destacar que os jogos podem ser uma ferramenta valiosa para envolver os alunos no processo de aprendizagem e despertar o interesse pela história. Além disso, ao trabalhar com jogos digitais, é possível utilizar recursos tecnológicos que muitas vezes não estão disponíveis nas escolas, como celulares e *tablets* dos próprios alunos, apesar de nem

todos terem acesso a esses dispositivos digitais. Ainda assim, a gamificação pode ser uma alternativa para superar as limitações tecnológicas das escolas e proporcionar um ensino mais dinâmico e interativo. A utilização dos celulares em sala de aula se tornou algo constante na atualidade, cabendo ao professor buscar maneiras de inserir a realidade vivida dos alunos em suas aulas. O objetivo deste trabalho é analisar o jogo eletrônico *Seres do Folclore Brasileiro*¹ criado pela professora Joelma Ester Domingues, do website Ensinar História, e utilizado em diversos celulares. Nossa objetivo será compreender como este jogo aborda questões históricas e como ele pode ser inserido nas aulas de história.

Método e materiais

O método utilizado no trabalho será o exploratório e descriptivo, buscando explorar o uso de mídias digitais e o conceito de gamificação aplicado ao ensino de história com base no jogo eletrônico *Seres do Folclore Brasileiro*. Desse modo, o trabalho está baseado na proposta de Falcão e Bittencourt (2013), o qual apresenta uma metodologia de análise de jogos eletrônicos que considera as teorias sociais e a interação sócio-técnica entre homem e máquina, influenciando a produção de significado. Lançamos mão, também, do método de Fardo (2013), que apresenta a gamificação como uma abordagem para propor indicadores que visam desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às demandas da cultura digital em ambientes de aprendizagem.

Como já assinalado, diversos estudos dimensionam a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos sistemas de ensino². Não há dúvida que as TDIC ocupam um papel essencial, sobretudo no que se refere aos processos comunicacionais e às relações sociais, que de um modo ou de outro, alteram a forma de compreensão do mundo.

Quanto às possibilidades de as TDIC trazerem inovações, tanto dos conteúdos quanto na forma de ensiná-los, Silva (2014, p. 18) considera que “a incorporação das tecnologias de informação e comunicação têm consequências tanto para a prática docente como para os processos de aprendizagem”. Longe de investigar a História dos equipamentos eletrônicos e seus usos nos processos de ensino-aprendizagem, ou discutir sobre as

¹ Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.EnsinarHistoria.FolcloreBrasileiro> Acessado em: 10 nov.2024

² O relatório da UNESCO para a Educação de 2023 alerta para os problemas que essas inserções podem causar para o processo de aprendizagem. Em vez de negar ou excluir os equipamentos digitais e eletrônicos dos processos educativos e da apreensão de conhecimentos, sustentamos que seria melhor comprehendê-los criticamente.

desvantagens e vantagens, o nosso objetivo é outro: abordar os jogos eletrônicos como elementos da Cultura Digital e potenciais produtores de representações históricas, ou ainda, possíveis promotores de consciência histórica.

Segundo Kenski (2018), a noção de cultura digital é contemporânea, emergente e temporal, englobando várias perspectivas ligadas à incorporação, inovações e progressos no conhecimento gerados pelo emprego de tecnologias digitais e conexões em rede para a criação de novas formas de interação, comunicação, partilha e intervenção na sociedade. A cultura digital tende a ser predominantemente virtual, permeando diferentes camadas desse espaço com conhecimentos, valores, práticas e temporalidades. Um dos seus traços fundamentais é a ruptura, já que a cultura digital, praticada pelos seus utilizadores, atravessa fronteiras, é transnacional, desafiando os conceitos de tempo linear, espaço e território.

Outra consequência dessa cultura digital é a chamada “cultura da convergência”, conforme definida por Jenkins (2013). Segundo ele, na “cultura da convergência”, ocorrem várias interações: entre as mídias tradicionais e as emergentes; entre as mídias corporativas e as alternativas; e entre a influência do produtor de mídia e a influência do consumidor. O escritor descreve que há um movimento de conteúdos por diversas plataformas de mídia, colaboração entre diversos mercados de mídia e a migração dos públicos dos meios de comunicação (Jenkins, 2013). Jenkins (2013) destaca uma terceira característica dessa nova sociedade: a “cultura participativa”. De acordo com o autor, essa definição difere das concepções convencionais acerca da passividade dos espectadores dos meios de comunicação. Em vez de discutir produtores e consumidores de mídia como indivíduos isolados, podemos agora vê-los como participantes interagindo (Jenkins, 2013).

De acordo com Fantin e Rivoltella (2010), a cultura digital é a cultura da multimídia, que incorpora novos códigos, linguagens e táticas de comunicação distintas. Segundo os autores, a cultura digital também é uma cultura de portabilidade, já que os dispositivos estão se tornando cada vez menores, mais leves e mais potentes, possibilitando a realização de diversas tarefas: conexão, comunicação, edição de textos, vídeos e imagens. Em termos gerais, a cultura digital é caracterizada como uma cultura na qual a mídia pessoal – *personal media* – se destaca, possibilitando que "o leitor se torne cada vez mais independente, e, por meio dessa cultura, cada leitor pode se tornar também um escritor" (Fantin e Rovoltella). Nesta nova “cultura-mundo”, os escritores enfatizam que as mídias se transformam em

ferramentas essenciais para a interação com o mundo, estabelecendo-se como novas formas de cultura que reforçam novas percepções interdependentes e interconectadas³.

De acordo com Telles e Alves (2015), o *game* – como parte da cultura digital – é um *software* desenhado para fins de entretenimento em uma ou mais plataformas-console, computador, celulares, entre outras. Assim, o jogo eletrônico é uma variação do que se costuma denominar genericamente *game* que nada mais é do que um *software* que apresenta um *design* em três dimensões, narrativas complexas⁴, alto nível de interação, jogabilidade e realismo imagético e, portanto, mais significativo do que os jogos em duas dimensões (Alves, 2008). Essa noção resulta da convergência de diversas linguagens técnicas caras ao universo dos produtores dos jogos eletrônicos, entre elas, o *game design* (processo produtivo de jogos eletrônicos) é o “processo no qual são descritas as características principais do jogo como a jogabilidade (*gameplay*), os controles, as fases (*level design*), as interfaces, os personagens (*character design*), e todos os aspectos gerais do projeto” (Carone; Gledson e Fernandes, 2013, p. 485). Essas características permitem ao jogador maior envolvimento no ambiente do jogo e novas possibilidades de interação com o ambiente, assim como a experimentação das sensações propostas pelo *software*, segundo os autores Eguia-Gomes, Contreras-Espinosa e Solano-Albajes (2012). E durante a jogabilidade, o indivíduo vive uma história na qual a interação possibilita a participação ativa no desenvolvimento e na resolução da narrativa.

Nessa mesma linha de raciocínio, Moita (2010, p. 116) defende que os *games* possibilitam ir além da “simulação, movimentos e efeitos sonoros”, aspectos ligados aos jogos bidimensionais e/ou tridimensionais. Essa transposição é provocada porque os jogos eletrônicos necessitam de “uma interação com uma nova linguagem, oriunda do surgimento e do desenvolvimento das tecnologias digitais, da transformação do computador em aparelho de comunicação e da convergência das mídias” (Moita, 2010, p. 116). Por essa razão, a autora afirma que os *games* proporcionam “novas formas de sentir, pensar, agir e interagir” (Moita, 2010, p. 116).

³ Sabe-se que a exclusão digital presente nas escolas públicas brasileiras impõe um abismo entre o ideal e a realidade; entretanto, essa desigualdade não deve ser motivo para deixar de lado a inserção das tecnologias digitais na prática docente, pois, tal postura é uma forma de inclusão, tanto para alunos quanto para professores, ajudando na construção de uma democracia tecnológica e de uma cidadania digital.

⁴ Vale lembrar que nem todos os jogos tem narrativas complexas, vide jogos como *Counter Strike* ou jogos *hack and slash*, por exemplo. Assim, só porque jogos modernos são desenvolvidos em três dimensões e proporcionam maior nível de realismo e imersão, não invalidam os jogos 2D, vide a crescente procura por eles, como por exemplo *Valiant Hearts: The Great War*, jogo em 2D que possui uma narrativa bastante complexa (Santos, Coelho e Bezerra, 2023).

Ao considerar que os jogos eletrônicos provocam novas sensações, Arruda (2011, p. 288) afirma que eles “permitem não só uma representação da realidade rica em detalhes como também se configuram em tecnologias que exigem, dos jogadores, níveis de elaborações mentais bastante complexos”. Isso indica que não podemos prescindir da criticidade, sobretudo em relação às estratégias da indústria cultural. Nesse sentido, de acordo com Mendes e Oliveira (2013, p. 137):

O *videogame* ou jogo é um tema em pauta em diversas áreas do conhecimento, sobretudo por ser hoje um dos ramos do entretenimento com mais possibilidades e oportunidades a serem exploradas. Não se deve deixar de lado, porém o espírito crítico e, por meio dele, distinguir as investigações acadêmicas das investigações e investimentos estratégicos mercadológicos.

Ademais, ao abrir possibilidade para apreender os *games* também enquanto produtos da cultura, Babony (2008, p. 7) destaca as razões pelas quais os jogos não são aceitos como “arte institucionalizada”, bem como aponta para as modificações possíveis de representação na medida em que os jogadores interagem ativamente:

Talvez seja o fato de os *games* terem sua origem como um passatempo, uma brincadeira para adolescentes, que nos cause estranheza. Por isso, relutamos em aceitá-los como forma de arte institucionalizada. De fato, os *games* possuem uma singularidade na sua interatividade, pois passamos de meros espectadores a agentes ativos dentro da obra. É a interatividade que faz formas de arte tradicional, quando retratadas dentro de um *game*, sofrerem alterações na maneira que são acessadas e interpretadas (Babony, 2008, p. 7).

Sobre as mudanças no mundo proporcionadas pelos *games* e seus impactos no ambiente virtual, Molyneux (2013, p. 7) nos leva a pensar nas redes sociais virtuais⁵. Para ele, as transformações na história dos *games* foram tão significativas, de modo que o acesso tem sido mais fácil com a possibilidade de realizar descarga de dados, o conhecido *download*:

Os jogos eletrônicos vão continuar transformando o mundo. Estamos vivendo uma época de mudanças e atravessando a evolução mais significativa da história dos *games*. Pense no impacto dos jogos oferecidos nas redes sociais, no poder cada vez maior dos jogadores com o uso de conteúdos gerados pelo usuário, nas oportunidades disponíveis aos criadores independentes e na incrível diversidade de opções existentes para *download* (Molyneux, 2013, p. 7).

⁵ Vale mencionar também que serviços de *streaming*, como a Netflix, também oferecem jogos eletrônicos.

Também podemos, por fim, coadunar com as concepções de Caillois (1990) ao abordar sobre a relação entre os jogos eletrônicos e a cultura. Para o autor, existem quatro categorias fundamentais nos jogos, e pelo menos uma delas pode ser encontradas em qualquer jogo: *agôn* (competição), jogos que propõem uma rivalidade baseada em uma única qualidade, rapidez ou memória; *mimicry* (simulacro), comprehende os jogos nos quais os participantes precisam encarar personagens e imitar seu comportamento; *alea* (sorte) jogos nos quais os jogadores não precisam dispor de suas habilidades; e a *ilinx* (vertigem), jogos que retiram momentaneamente a estabilidade da percepção e consciência. A partir destas quatro características, o autor destaca que:

Os jogos são em número variadíssimo e de múltiplos tipos: jogos de sociedade, de destreza, de azar, [...] de paciência, construção, etc. Apesar desta quase infinita diversidade, e com uma notável constância, a palavra “jogo” evoca por igual às ideias de facilidade, risco e habilidade. Acima de tudo, contribui infalivelmente para uma atmosfera de descontração ou de diversão. Acalma e diverte. Evoca uma atividade sem escolhas, mas também sem consequências na vida real. (Caillois, 1990, p. 9).

No próximo tópico analisaremos *Seres do Folclore Brasileiro* com base na metodologia de Falcão e Bittencourt (2013) a qual aponta os jogos a partir das teorias e interações sócio-técnicas e a gamificação como uma ferramenta para desenvolver estratégias pedagógicas (Fardo, 2013), visando compreender as questões históricas apresentadas no game e sua inserção em sala de aula.

O jogo *Seres do Folclore Brasileiro* foi lançado de 07 de julho de 2020, e atualizado em 29 de agosto de 2022, a qual trouxe diversas novas figuras do folclore brasileiro, como Iara, Ipupiara, Velho do Saco, Chupa Cabra e etc., totalizando vinte e sete personagens. Além disso, a atualização trouxe maior dificuldade na jogabilidade e adição de equipamentos como facão, óculos de visão Raio-X e binóculo, incluindo figuras que se movem aos sons da natureza. (Domingues, [s.d.]).

Dados e discussão

Em pesquisa da Forbes (2024), 73,9% da população brasileira afirma jogar algum tipo de *game* digital. Nos últimos anos, as mulheres têm sido dominantes no consumo de jogos eletrônicos, principalmente devido à presença significativa nos *smartphones*. Embora os homens tenham se tornado a maioria no ano passado (2013, 53,8%), os números se igualaram tecnicamente neste ano, com 50,9% do público sendo feminino e 49,1% masculino, consolidando a já citada Cultura Digital. Na atualidade, os jogos são tão ou mais imersivos

que 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 em alguns gêneros de *game* é possível controlar a ação de um protagonista (personagem de jogo), ou tomar decisões no jogo.

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 recurso lúdico e sua aplicação prática, endereçada à ideia de gamificação. Segundo Fardo (2013), a proposta da gamificação é uma estratégia de aplicação no processo de ensino e aprendizagem em qualquer ambiente. Isso se dá a partir de um conjunto de elementos geralmente encontrados, conforme nossa proposta, nos *games*.

Em um primeiro ponto temos o indivíduo (jogador) e o celular (*hardware*) com um jogo eletrônico (*software*); o dispositivo, portanto, oferece materialidade específica que determina uma forma de agir, as teclas utilizadas comumente para comunicação são ressignificadas para um novo conjunto de ações. A partir daí 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).

Na imersão do jogo, percebe-se a interação do jogador e sua interface, seja um console de videogame, um celular, um computador etc. 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 do jogo é ficcional (Latour, 1992 *apud* Falcão e Bittencourt, 2013).

Sendo assim, temos mais três elementos que servem como actantes na relação indivíduo e jogo eletrônico. No primeiro, o avatar representa uma parte da dimensão subjetiva do universo do jogo. No segundo, temos o universo do jogo como uma dimensão instrumental ou simbólica. No terceiro, os aspectos de narrativa ou diegéticos presentes. As relações de ordem entre esses elementos se tornam complexas, em relação às camadas instituídas.

De posse do conhecimento dessa estratégia de *blackboxing*⁶, passemos à nossa hipótese: Se o jogador e a plataforma estão conectados, podemos considerá-los um actante à medida que o próximo movimento ensejado é entre este actante – o indivíduo, a plataforma – e seu avatar, constituindo uma inter-relação entre tais camadas, (a) da diegese consumida através do jogo e (b) dos aspectos do sujeito ocupando o lugar de indivíduo (Falcão e Bittencourt, 2013).

Quando o avatar se internaliza e consiste em um novo actante, o universo do jogo também se apresenta como novo espaço a ser explorado. A experiência se reconfigura, sendo um novo lugar, um universo paralelo, o outro lado do espelho, a existência dos aspectos diegéticos se torna independente e suscetível a criar um processo de mediação. O ponto não apresentado consiste em que os “aspectos operacionais estão imbuídos no sistema e atravessam camadas de prescrição para interagirem diretamente com o indivíduo-controle” (Falcão e Bittencourt, 2013, p. 155). Isso constitui, portanto, a relação entre jogador e o *game*.

Análise do jogo *Seres do Folclore Brasileiro*

O jogo *Seres do Folclore Brasileiro* (Imagen I) consiste em procurar personagens folclóricos que estão escondidos, onde abrem-se portas para encontrá-los. Cada vez que se inicia o jogo, a paisagem e os personagens são alterados, por meio de 19 rodadas, sendo que cada cenário possui dois personagens, à exceção de um, com três personagens.

Imagen I – Jogo Seres do Folclore Brasileiro



Fonte: Print dos autores no dia 14/09/2023. Fonte:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.EnsinharHistoria.FolcloreBrasileiro>. Acesso em: 14 de set. 2023

⁶ Blackboxing refere-se a um sistema, processo ou aparelho cujo funcionamento interno é desconhecido ou deliberadamente escondido. Comparando a uma caixa preta, podemos observar o que entra e o que sai, mas não temos conhecimento do que ocorre internamente.

Ao encontrar o personagem, surge uma pergunta com três opções questionando ao jogador qual o personagem folclórico, com três opções de resposta. Ao finalizar o jogo é possível conhecer as 27 figuras do folclore (Imagen II) e, ao clicar nas figuras, são mostradas as imagens e os respectivos textos explicativos:

Imagen II – Final do jogo com texto explicativo sobre seres do folclore



Fonte: Print dos autores no dia 14/09/2023. Fonte: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.EnsinlarHistoria.FolcloreBrasileiro>. Acesso em: 14 de set. 2023

A versão do *game* analisada neste trabalho é a 2.0., onde foram adicionados mais personagens, totalizando 27 personagens. Sua atualização busca deixar a jogabilidade mais difícil, além de adicionar equipamentos como binóculo, facão e óculos de Raio-X (Imagen II). O cenário do jogo possui movimentações, sons ambientais, além de dados descritivos das figuras.

O jogo é recomendado para estudantes do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental em disciplinas como História, Língua Portuguesa, Artes e Educação Física, permitindo que os professores trabalhem em conjunto. Vale acrescentar que o jogo se baseia em algumas das habilidades da Base Nacional Comum Curricular⁷ (2017):

- 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

⁷ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 14 de set. 2023

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.

A análise a seguir é amparada em Falcão e Bittencourt (2013), incluindo a metodologia de gamificação de Karl Kapp (2012) *apud* Fardo (2013), resultando no quadro abaixo, o qual aponta para possibilidades de gamificação no processo de ensino aprendizagem:

Quadro 1 - Elementos que Compõem a Gamificação no Jogo Seres do Folclore brasileiro

ELEMENTOS	DESCRÍÇÃO	JOGO SERES DO FOLCLORE BRASILEIRO
Mecânicas	Estão incluídos elementos básicos, como regras, saída quantificável, feedback, níveis, recompensas, sistema de pontuação e etc.	O jogo contém todos esses elementos básicos.
Estética	Uma experiência com visuais agradáveis e recomendados quando o projeto de gamificação vem em conjunto com as tecnologias digitais. É necessário ser aproveitada nas interfaces eletrônicas e em sua aparência visual, além das experiências sensoriais, que auxiliam os jogadores na aceitação do processo de gamificação.	Possui um visual agradável e adequado à faixa etária proposta.
Interatividade	Todos os elementos citados acima possuem as características dos <i>games</i> , tornando-se uma ferramenta da gamificação. Os <i>games</i> criam desafios para os jogadores, por meio de regras e interatividade, sua reação emotiva, pois o jogador dispõe seu raciocínio neles.	O jogo possui esses objetivos, principalmente no que se refere a reação emotiva, pois de certo modo, provoca uma urgência em procurar os seres, e por esse motivo, o jogador investe seu tempo, energia e raciocínio.
Envolvimento	O objetivo primário da gamificação é prender a atenção do jogador, ou de um grupo de jogadores, envolvendo-os na experiência criada, visando ocorrer uma participação com mais significado, sempre como recurso auxiliar ao professor.	O jogo prende a atenção do jogador, envolve-o em uma necessidade de encontrar os personagens dentro de determinados cenários, criando um ambiente que auxilia a participação dos alunos.
Jogabilidade	Visando a atratividade e maior alcance do jogo, criou-se níveis adaptativos de dificuldade de acordo com cada jogador.	Os desafios têm dois níveis de dificuldade: fácil e médio, visando melhorar a experiência da citada faixa etária.
Promoção da aprendizagem	A gamificação, como recurso auxiliar de aprendizagem, utiliza recursos como	A promoção da aprendizagem é um dos principais elementos presentes no jogo,

	distribuição de pontos, proporcionando uma camada explícita de interesse, através da experiência imersiva, típica dos jogos eletrônicos, auxiliando no atingimento das metas de aprendizagem de forma eficiente.	ao conseguir encontrar todos os personagens do cenário e apresentando pequenas informações sobre os seres que auxilia no processo de assimilação dos alunos, o que facilita o uso da metodologia ativa de gamificação.
Resolução de problemas	A gamificação auxilia na resolução de problemas, com base na natureza competitiva dos indivíduos, os quais buscam a vitória. Desse modo os <i>games</i> facultam aos indivíduos focalizarem suas energias em um problema ou conjuntos de problemas.	O jogo já é iniciado com um problema, encontrar os personagens inseridos em cenários com diversos elementos que podem dificultar encontrar os seres, incentivando a exploração do aluno.

Fonte: Elaborado com base em Karl Kapp (2012) *apud* Fardo (2013).

Com base no quadro acima, todos os elementos de gamificação apresentados por Karl Kapp (2012) estão inseridos no objeto de estudo desta pesquisa, o que valida o uso desta metodologia ativa em sala de aula. Para Oliveira (2022), o folclore é uma temática permeada por cantigas, lendas, festas e brincadeiras. Faz-se necessário aprender sobre o folclore, pois desse modo é possível formar cidadãos que compreendam sua cultura, raízes e formação do seu povo, principalmente em um país como o Brasil, que recebeu influências de diversas culturas no decorrer da história. O folclore está estritamente ligado a origens de grupos sociais, suas historicidades e processos de vivências, por isso seus costumes possuem uma origem antiga que ainda se mantém atual, porém passando por um processo cultural adaptativo (OLIVEIRA, 2022).

Diante do exposto, torna-se fundamental o aprendizado do folclore, pois o conhecimento da cultura nativa tem impactos positivos, inclusive no ambiente escolar, onde esta temática pode ser abordada de maneira lúdica para além das alusões às datas comemorativas, efetuando, inclusive, uma conexão com manifestações folclóricas contemporâneas (Oliveira, 2022).

Voltando a *Seres do Folclore brasileiro*, lançamos uma reflexão sob a perspectiva de Oliveira (2022), o qual enfatiza a importância da proposição, pelo professor, de atividades que estimulem diferentes formas de pensar, em vez de depender apenas da memorização, reforçando o estímulo ao entendimento e construção de pensamentos construtivos nos alunos. A gamificação, em conjunto com o jogo, pode proporcionar aos alunos o aprendizado por formas lúdicas que não envolvam somente o “decorar”, tornando-se uma atividade prazerosa e produtiva.

Considerações finais

É importante ressaltar que o jogo possui abordagens históricas relacionadas à cultura brasileira e, portanto, o professor deve tentar desconstruir a ideia de que o folclore é algo do passado ao trabalhar com ele. Nessa perspectiva, a gamificação torna-se uma ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da temática, proporcionando aos alunos a consciência da cultura de seu país.

No Brasil, devido à precariedade eventual de recursos tecnológicos, a utilização do celular pode ser uma ferramenta auxiliar na gamificação das aulas, apontando para novas maneiras de aprender, por exemplo, por meio de jogos digitais. No caso do jogo proposto, seus requisitos de instalação incluem os *smartphones* mais simples, exigindo apenas 52 megabytes de espaço e a versão mínima de 8.0 do sistema operacional *Android*. Uma sugestão seria trabalhar o jogo em sala de aula, pois proporciona imersão ao jogador e a necessidade de encontrar os personagens, auxiliando no ensino do folclore brasileiro. No entanto, é importante que o professor introduza o conteúdo antes do jogo.

Referências

- ALBERNAZ, F. B. de; MARTINS DA SILVA, L. G.; ALBERNAZ, V. B. de. Game Minecraft: uma abordagem sociocultural e digital. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, [S. l.], v. 1, n. 01, p. 91–109, 2023. DOI: 10.59616/conehd.v1i01.92. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/92>. Acesso em: 14 set. 2023.
- BIANCHESSI, C. ; MENDES, A. P. Ensino de História por meio de jogos digitais: Relato de aprendizagem significativa com games. **Revista tempos e espaços em educação(online)**, v. 12, p.145-159, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- SANTOS, C. B. M.; COELHO, G. L. S.; BEZERRA, R. Z. Memórias sensíveis da guerra e a percepção da história em narrativas de jogos de videogames. **Estudos históricos**, v. 36, p. 201-223, 2023.
- CHAGAS, D. C. A tecnologia auxiliando no ensino da História. UNIJUÍ, p.1-27, 2016.
- DOMINGUES, J. E. Seres do Folclore brasileiro-v.2 (jogo digital). **Ensinar História**, [S.D.]. Disponível em:<<https://ensinarhistoria.com.br/jogos/seres-do-folclore-brasileiro-jogo-de-encontrar-figuras-v-2/>>. Acesso em: 20 de março de 2023.
- 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.
- FALCÃO, T; BITTENCOURT, M.C.A. Camadas Relacionadas de Prescrição: Rascunhos para uma Metodologia de Análise dos Jogos Eletrônicos. **ESFERAS - Revista**

Interprogramas de Pós- graduação em Comunicação do Centro Oeste, v.1, p. 145-157, 2013.

FREITAS, A.D.G. Programando o futuro: uma breve reflexão sobre memória, tempo e história através do ciberespaço e dos jogos digitais. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 329–343, 2023. DOI: 10.59616/cehd.v1i2.378. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/378>. Acesso em: 14 set. 2023.

GAMERS brasileiros estão mais diversos e mulheres predominam. **Forbes**, 1 mar. 2024. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-games/2024/03/gamers-brasileiros-estao-mais-diversos-e-mulheres-predominam/>. Acesso em: 01 nov. 2024.

KENSKI, V. M. Verbete Cultura Digital. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Editora Papirus, 2018.

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.

MARTINS JUNIOR, D. S.X. Memória como voz dos silenciados para os games históricos: outras perspectivas da história em jogo. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, [S. l.], v. 1, n. 01, p. 110–126, 2023. DOI: 10.59616/conehd.v1i01.84.

Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/84>. Acesso em: 14 set. 2023.

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.

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.

OLIVEIRA, A. B. R. **Jogo auxiliar ao ensino do Folclore Brasileiro**. 2022. 142f. Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação) - Bacharel em Desempenho industrial, Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

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

.

SEÇÃO 2

PESQUISA EM

HISTÓRIA

A TURMA DO DUDÃO VOLTOU: DE UMA REVISTA DE QUADRINHOS EVANGÉLICA NOS ANOS 1990 A UMA FONTE DE MEMES NOS ANOS 2020

Luca Lima Iacomini

Desde os anos 1980 a população brasileira tem contato com o Smilinguido, uma formiguinha de luvas amarelas que vivia no reino das “formigamigas” com seus amigos Piriá, Pildas, Faniquita e Forfo. O Smilinguido, que se tornou viral a partir de materiais escolares, desenhos animados, marca-páginas, entre outros, ganhou uma revista de história em quadrinhos própria em 2003. As histórias eram recheadas de ensinamentos bíblicos educativos que ultrapassavam barreiras denominacionais, sendo admiradas por católicos e protestantes (Bellotti, 2010). Ele, porém, não foi um caso isolado na produção de histórias em quadrinhos com cunho religioso. A figura de Jesus Cristo foi representada em quadrinhos de diversas maneiras, ora de maneira reverente, com traços másculos como em “Mangá Messias”, ora reinventado em diversos contextos, como combatendo nazistas e monstros em “Jesus Christ: In the name of the gun”, ou irreverente, tornando-se um ateu e montando uma banda de *punk rock* em “Punk Rock Jesus” (Bellotti, 2015).

Cada um desses casos supracitados representa um contexto de produção diferente, além de serem voltados a públicos diversos. O fato é que não é novidade que há uma apropriação das expressões religiosas pelo entretenimento e pela cultura pop, seja para inserir as religiosas no âmbito midiático ou para utilizá-las como recurso narrativo (Martino, 2015; 2016). Cabe, também, falar sobre o caso da revista evangélica Dudão, criada pelo pastor evangélico fluminense Eduardo Samuel da Silva e seu irmão Jairo Alves da Silva.

Conforme apontado em reportagem para o TAB UOL de autoria de Henrique Santiago (2020), Eduardo se inspirou em si para criar Dudão, e levou aos quadrinhos pessoas que a ele eram caras: “Paçoca foi inspirado em seu amigo Nilson Dantas, que adorava comer paçoca quando criança, daí o apelido; Lipe e Binho são seus filhos; Rebeca era da igreja; Zuca era outro amigo de infância”¹. O sucesso de Dudão não surgiu no século XXI. Pelo contrário, foi uma febre entre um público evangélico nichado, não tendo tido o mesmo alcance que teve o

¹Apesar de o artigo de Santiago ter, de fato, trabalhado com a noção de humor na distância temporal, o presente trabalho busca aprofundar esses conceitos à luz da História Cultural.

Smilingudo. Porém, os gibis tiveram uma tiragem de um milhão de impressos entre 1992 e 2000. A cantora gospel Aline Barros, hoje uma das mais populares do segmento, gravou, em 1992, um EP intitulado “A Turma do Dudão Chegou!”, quando estava apenas iniciando sua carreira. Eduardo chegou a se apresentar para crianças em festas de aniversário e em eventos evangélicos fantasiado como o personagem Dudão, ainda que com baixo orçamento.

O presente trabalho pretende abordar, sob uma perspectiva da História Cultural, o fenômeno da revista em quadrinhos evangélica “Dudão”, não em seu contexto de produção, nas representações contidas nas histórias ou na circulação de seu contexto de criação – os anos 1990 -, mas a forma como repercutiu nas mídias sociais nos anos 2020.

Humor, religião e História Cultural

Das pinturas rupestres aos memes da *internet*, o estudo de imagens é de vasto aproveitamento para os historiadores. O historiador Ivan Gaskell (1992, p. 268–269) destaca que “a contribuição para o estudo do material visual que o historiador está provavelmente mais bem equipado para realizar é a discussão de sua produção e de seu consumo como atividades sociais, econômicas e políticas”. Para Gaskell (1992),

Nosso relacionamento com o passado não é mais primeiramente definido pela história, mas antes por uma variedade de prática, grande parte dela visualmente baseada, sujeita a análises em termos do “visualismo” e do “olhar expandido”, em que os historiadores (e a maior parte dos historiadores da arte), em geral, se sentem muito longe de casa: a propaganda, a televisão, o foto-jornalismo, a arquitetura e algumas áreas da arte (p. 271).

Como Gaskell escrevia nos anos 1990, não cabia a ele falar sobre os memes, que são um fenômeno que explodiu no século XXI. A origem do termo remonta ao trabalho do biólogo Richard Dawkins ao descrever um meme como uma versão cultural do gene: “Se um cientista ouve ou lê uma boa ideia, ele a passa adiante para os colegas e alunos. Ele a menciona em seus artigos e em suas palestras. Se a ideia ‘pegar’, pode-se dizer que ela se difunde, espalhando-se de um cérebro para outro” (Dawkins *apud*. Jenkins; Green; Ford, 2015, p. 23).

Na *internet*, porém, o significado é outro. A palavra “meme” se refere a um contexto de humor na *internet*. A linguista Lilian Mara Dal Cin Porto (2018, p. 36) destaca que, “embora os memes possam ser palavras, imagens, vídeos, *hashtags*, frases, imagens associadas a uma legenda (esse, o tipo mais popular de meme), a imitação de algo, seja no conteúdo, na forma e/ou no posicionamento é o que faz com que se reconheça um texto como

um meme”. Assim, o ambiente cibernético tornou os cidadãos comuns ativos no processo de produção e disseminação de memes.

Conforme atesta o jornalista e sociólogo Luís Mauro Sá Martino (2016),

Um produto da indústria do entretenimento, como um filme ou uma novela, pode ser imediatamente reelaborado por qualquer pessoa que disponha de um computador pessoal, tempo e imaginação, ganhando significados muito diferentes, em alguns casos, do original – a cena dramática de um filme, por exemplo, pode ser transformada em uma imagem que se reproduz milhares de vezes no ambiente digital – um *meme* (p. 215).

É exatamente nesse ponto que o presente trabalho toca. A distância temporal e a descontextualização corroboraram para a formulação de novos significados para as histórias contidas na revista em quadrinhos do Dudão. Cada um dos contextos, no entanto, apresenta uma variável no que diz respeito ao humor, compreendendo este “como qualquer mensagem – expressa por atos, palavras, escritos, imagens ou músicas – cuja intenção é a de provocar o riso ou um sorriso” (Bremmer; Roodenburg, 2000, p. 8). O historiador Elias Thomé Saliba (2017), em busca de apresentar uma síntese para o estudo da História Cultural do Humor, estabelece que

Estudar a anedota ou a piada, por exemplo, só se torna operacional se contarmos com um conjunto de fontes acessíveis que possibilitem o estabelecimento de uma série ou alguma pista sobre como aquela manifestação impactou uma sociedade e, de alguma forma, foi envolvida no turbilhão de transformações sociais (Saliba, 2017, p. 23).

Apesar dos vários desafios impostos para essa prática historiográfica no artigo de Saliba (2017)² – e que não serão aprofundados aqui, a proximidade com o presente torna mais fácil o estudo da piada, considerando o imediatismo com que este trabalho está sendo realizado. A História do Tempo Presente e a História Imediata têm avançado no que diz respeito à conquista da legitimidade da área, distinguindo-se de outras disciplinas das Ciências Humanas, como a Comunicação, a Sociologia e os Estudos Culturais (Santos, 2007).

A historiadora Débora El-Jaick Andrade (2022) inclui as redes sociais nesse bojo, já que essas têm moldado uma forma de sociabilidades no tempo presente, com intensas consequências políticas e culturais. O compartilhamento de memes em redes como *Facebook*, *Instagram* e *X* (antigo *Twitter*) torna o internauta participante do processo de produção dessa viralização midiática que é, por vezes, efêmera, uma vez que perfis e publicações podem ser

²Ver também: Puglia (2023)

excluídos (voluntariamente, quando por desejo do usuário, ou involuntariamente, quando vítima de ataques de *hackers* ou ao ter sido derrubado devido à infração de uma norma).

Pensar a relação entre religião e mídia na perspectiva da História Cultural, nesse caso, implica perceber que o contexto de produção da revista Dudão envolvia a intenção do uso de quadrinhos de forma educativa, para instrução na fé. Já o contexto de recepção pelos memes envolve uma perspectiva de compreensão da “interligação entre tradições/instituições/sujeitos religiosos e não-religiosos” (Bellotti, 2018, p. 49).

A historiadora Karina Kosicki Bellotti (2015, p. 109) afirma que “O olhar da História Cultural aplicado aos estudos da religião e da mídia visa inserir as produções contemporâneas a fenômenos históricos de média e longa duração, além de compará-los a outras produções de mesmo gênero e/ou tema dentro de um dado contexto histórico”. Dito isso, foi possível notar que o uso feito das histórias do Dudão na segunda década do século XXI já não tem mais a preocupação com a doutrina ou com a religião em si, mas com o humor, que já começa com o estranhamento com a estética do personagem – se ela era normal nos anos 1990, certamente não era em 2020.

Cabe apontar que, na cultura *pop*, tem crescido uma tendência de apegar-se ao passado. Isso tem ficado cada vez mais evidente nas sequências ou regravações de filmes antigos que lotam bilheterias, motivados pela nostalgia de um passado imediato. O jornalista Simon Reynolds (2011, p. xiv) chama esse processo de *Retromania*, que descreve como “o fascínio pelas modas, modismos, sons e estrelas que ocorreram na memória viva” (tradução nossa). A cultura de memes, recém-integrada à cultura *pop*, frequentemente recorre ao passado de produções midiáticas anteriores para a produção de humor, conforme mencionado por Martino (2016). Assim foi com o caso do Dudão, que foi redescoberto a partir de grupos no *Facebook*.

Dudão: o retorno

Conforme reportagem de Santiago (2020), um estudante de 17 anos, Aleksander José, descobriu o Dudão em um grupo de *shitposting* da Turma da Mônica. *Shitposts* são publicações de cunho humorístico sem contexto. Não demorou para que um grupo fosse criado na mesma rede apenas para memes do Dudão, que reuniu, em menos de um mês, “cerca de 35 mil participantes, entre eles o próprio Eduardo Samuel da Silva” (Santiago, 2020).

A turma do Dudão logo tomou a *internet*. Uma página de *Facebook* começou a disponibilizar algumas das edições na íntegra,³ um perfil no *YouTube* disponibilizou as histórias em formato de vídeo com dublagens caricatas,⁴ a revista ganhou uma página na plataforma de *websites Wiki*,⁵ e o próprio pastor Eduardo começou a usar o *YouTube* para falar sobre seu personagem.⁶ Porém, o que mais foi notado nas aparições de Dudão foi a recorrência ao *shitpost*, que potencializou o recurso humorístico em torno das histórias (figuras 1 e 2).

Figura 1 – Exemplo de *shitpost* retirado da página do *Facebook* “Todo dia um meme da Turma da Mônica diferente



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/memetdmtododia/photos/pb.100050652391970.-2207520000/1557752364300797/?type=3>. Acesso em: 15 fev. 2024.

³Disponível em: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100082698574130>. Acesso em: 14 fev. 2023.

⁴Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLJa8kzNgqDnwTXcCJIt5ZRKaRkx8V_4P_. Acesso em: 14 fev. 2023.

⁵Disponível em: https://bigduda.fandom.com/pt-br/wiki/Wiki_Dud%C3%A3o. Acesso em: 14 fev. 2023.

⁶Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/Ucd-g2g-DbRSgmsXTb0J6VvQ>. Acesso em: 14 fev. 2023.

Figura 2 – Exemplo de *shitpost* do Dudão



Fonte: Disponível em: <https://pt.quizur.com/trivia/quem-e-voce-na-turma-do-dudao-xCuB>. Acesso em: 14 fev. 2023.

Algumas frases de efeito cristãos aos moldes da figura acima foram destacadas. “É assim que Jesus gosta!” e “É assim que a Bíblia fala” são algumas delas. Um dos casos mais comuns foi da tira em que Dudão exclama: “Deus está triste com tanta violência”. O meme foi readaptado para diversas situações, ressaltando o semblante triste de Dudão, e recorrendo à religião. Nessas produções virais, que tornam o internauta protagonista na criação e reprodução de mensagens recontextualizadas, Deus supostamente se entristece com os mais diversos assuntos, conforme vê-se a seguir.

Figura 3 – Deus está triste com tanta violência!



Fonte: Disponível em: <https://knowyourmeme.com/memes/deus-esta-triste-com-tanta-violencia-turma-do-dudao>. Acesso em: 14 fev. 2024.

A intenção inicial de Eduardo Samuel com essa imagem era, dentro do contexto da história do gibi em que está inserida, educar as crianças na forma como lidam com os outros,

buscando evitar a violência. Na *internet* a manipulação de imagens pode gerar outras formas de significado. O meme a seguir foi selecionado devido à discussão sobre *Retromania*, já abordada neste capítulo.

Figura 4 – Deus está triste com tanto *live action*!



Fonte: Disponível em:

https://www.reddit.com/r/jovemnerd/comments/142epd8/que_isso_disney_voc%C3%AA_est%C3%A1_saindo_da_linha_voc%C3%AA/?rdt=42540. Acesso em: 14 fev. 2024.

Na publicação acima, a fala “Deus está triste com tanta violência!” é alterada para “Deus está triste com tanto *live action*”. A manipulação da imagem, no caso, é evidente, não gerando dúvida para o internauta de que o conteúdo seja original. O sentido, no entanto, é outro. Quando a página de *Twitter* Almanaque Disney apontou que a empresa Walt Disney Studios estava planejando gravar versões *live action* de animações já conhecidas, como “Hércules”, “Moana” e “Lilo & Stitch”, Dudão aparece para criticar essas repetições. A crítica reside no fato de o estúdio já ter lançado muitos *live actions* anteriormente (como “Cinderela”, de 2015, “A Bela e a Fera”, de 2017, e “Aladdin” “O Rei Leão”, ambos de 2019). Segundo o meme do Dudão, nem Deus aguenta mais tanto *live action*. A criatividade da *internet* criou outras vítimas para a suposta impaciência de Deus, como as atividades

online na pandemia, a inteligência artificial, filmes de bonecos, os chamados “patriotários”⁷, feministas, advogados, entre outros⁸.

Essa forma de humor extremamente peculiar revela algo que o filósofo Terry Eagleton (2020, local. 6.46) aponta sobre o papel do riso na cultura:

Rimos quando algum fenômeno parece subitamente fora de lugar, quando as coisas saem dos trilhos ou dos eixos. Tal comédia representa um descanso momentâneo da legibilidade tirânica do mundo, um reino de inocência perdida anterior a nossa calamitosa queda no significado. Ela perturba o equilíbrio do universo, como na piada ou na espirituosidade espontânea, ou o destitui totalmente de significado coerente, como no caso do estúpido, do fantástico, do absurdo ou do surreal.

O que provoca o riso nesse meme específico de Dudão é a forma como algo inocente como um personagem cristão incentivando o fim da violência acaba criando ressignificações momentâneas e, constantemente, sem sentido.

A descontextualização e o *shitposting* de histórias do Dudão também afrontam o politicamente correto. Esse conceito é definido como um padrão discursivo do campo progressista que pretende se autodefinir enquanto inclusivo, embora constantemente sem mudanças significativas, conforme destaca, de maneira crítica, o linguista Acauam Oliveira (2020). Existe um problema que deve ser tratado com delicadeza na escolha desse termo, que tem sido utilizado por grupos de extrema direita para criticar ativismos progressistas e legitimar a perpetuação de discursos e estruturas racistas, xenofóbicas, misóginas, capacitistas, entre outros.

A descontextualização de tirinhas do Dudão pela *internet* despertou esse debate sobre o politicamente correto e o politicamente incorreto, em especial na história intitulada “Rindo à toa”, da edição número 8 de 1995. Nela, Dudão aparece sentado na beira da rua junto com seu amigo Paçoca, que começa a rir de forma preconceituosa de adultos que andavam pela rua (figura 5): uma senhora negra carregando compras de supermercado, um senhor cego de traje social e um pintor carregando uma escada e latas de tinta. Dudão repreende o comportamento do amigo, e abandona-o após debochar do cego.

⁷Junção das palavras “patriota” e “otários”, utilizada para referir-se de maneira pejorativa a bolsonaristas que defenderam intervenção militar contra a posse de Lula após as eleições de 2022.

⁸Ver: Know Your Meme (2020).

Figura 5 – Paçoca debochando de adultos



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/dudumalcriado/photos/pb.100080494458181.-2207520000/110958337333695/?type=3>. Acesso em: 15 fev. 2024.

Algo que se tornou viral dessa história foi o diálogo entre Paçoca e o pintor. “Ah! Ah! Ah! Favelado!”, exclamou Paçoca, que foi repreendido pelo trabalhador (figura 6). No final do diálogo, o pintor joga tinta em cima do garoto, para que assim ele parasse de rir. Dudão e outros amigos encontram Paçoca e riem da cara dele.

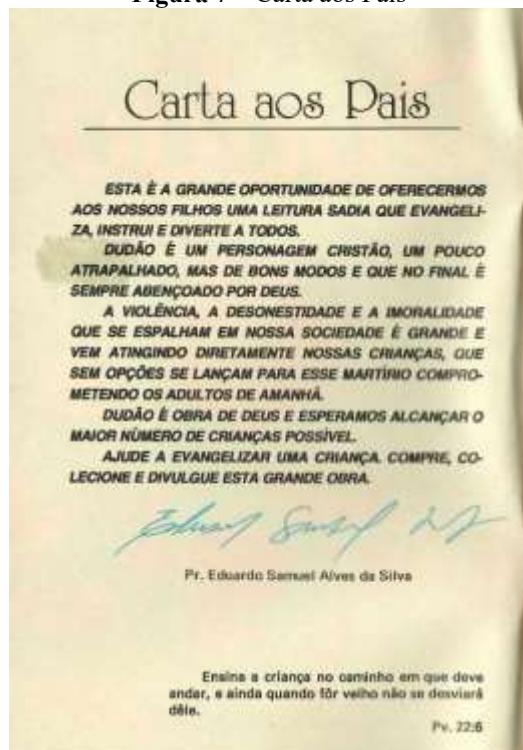
Figura 6 – Paçoca chamando pintor de favelado



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/dudumalcriado/photos/pb.100080494458181.-2207520000/110736964022499/?type=3>. Acesso em: 15 fev. 2024.

Eduardo Samuel respondeu, na entrevista ao TAB UOL, sobre a aparição de mensagens politicamente incorretas. A intenção do autor ao trazer “ofensas contra negros, gordos e pobres” não era a de naturalizar preconceitos, mas de trazer o efeito oposto. Nas palavras do pastor, “Eu botava a agressividade para mostrar o erro. Eu falava ‘negão’, ‘favelado’ para chocar e para que o Dudão pudesse repreender” (Santiago, 2020). Logo na primeira edição o pastor Eduardo expôs uma “carta aos pais”, apresentando o propósito pelo qual criou a revista em quadrinhos:

Figura 7 – Carta aos Pais



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=104753914619719&set=a.104753881286389>.
Acesso em: 21 fev. 2024.

Amparado por um provérbio do Rei Salomão sobre educar as crianças no caminho certo para que elas o sigam até a velhice, o pastor apresenta um produto que pretende trazer diversão e instrução bíblica para as crianças, criando uma alternativa à “violência, desonestade e imoralidade” que assolam a geração mais nova. O Dudão, servindo a esse propósito, aparece de maneira semelhante à figura de um profeta no contexto bíblico: alguém enviado por Deus para levar mensagens divinas para um povo alertando-os para a necessidade do arrependimento de seus pecados. Constantemente o personagem Paçoca era esse sujeito que recebia a exortação de Dudão.

O final da história citada, em que Paçoca ri de pessoas debilitadas e no final recebe um banho de tinta, também apresenta uma moral cristã, que pode ser encontrada na carta do apóstolo Paulo aos Romanos, capítulo 2, versículos 9 a 11: “Haverá tribulação e angústia para todo ser humano que pratica o mal [...]; mas glória, honra e paz para todo o que pratica o bem [...]. Pois em Deus não há parcialidade” (Bíblia Sagrada NVI, 2018, p. 1065). Apesar de o apóstolo, nessa passagem, falar sobre o contexto da vida eterna e da condenação, o princípio de que o mal que uma pessoa pratica pode retornar a ela está presente. É por esse motivo que os amigos de Paçoca terminam rindo da cara dele depois de ele mesmo ter rido por mau gosto de outras pessoas.

Um caso de repercussão do Dudão foi o compartilhamento isolado de uma tirinha do internauta que se identifica como Profeta Erezias, que, no momento em que o texto está sendo escrito, tem mais de 15 mil seguidores tanto no X como no *Instagram*. Felipe Stresser, o Profeta Erezias, é um influenciador digital evangélico residente em Curitiba, no Paraná, e que promove provocações humorísticas com a fé cristã. Em sua descrição biográfica na rede, afirma que sua “linguagem do amor é o deboche”. A referência contida nessa frase diz respeito ao livro “As 5 linguagens do amor”, do pastor estadunidense Gary Chapman (2013), em que fala sobre as formas pelas quais as pessoas costumam demonstrar amor ou sentirem-se amadas, sendo elas: palavras de afirmação; tempo de qualidade; presentes; atos de serviço; e toque físico. Ele encerra a descrição com a frase “Cristianismo Puto e Simples”. A referência está no livro do escritor inglês C. S. Lewis (2008) e sua obra “Cristianismo Puro e Simples”, um livro que busca simplificar a mensagem cristã. A irreverência de Stresser não pouparou o Dudão de piadas, conforme vê-se na figura a seguir:

Figura 8 – Captura de publicação do Profeta Erezias no X



Fonte: Disponível em: <https://twitter.com/profetaerezias/status/1273450362507272192>. Acesso em: 15 fev. 2024.

Na história do Dudão destacada, adultos caminham em uma passeata com uma faixa dizendo “Obrigado pelo verde, Jesus!”. A intenção aqui era falar sobre a importância de preservar o meio ambiente, e de agradecer a Deus pela natureza, em que o “verde” representa a flora. Ao publicar que “Dudão fazia apologia ao 4:20”, Stresser associa o “verde” da história à maconha (sobre a relação do 4:20 com a maconha, ver: BBC News Brasil, 2014).

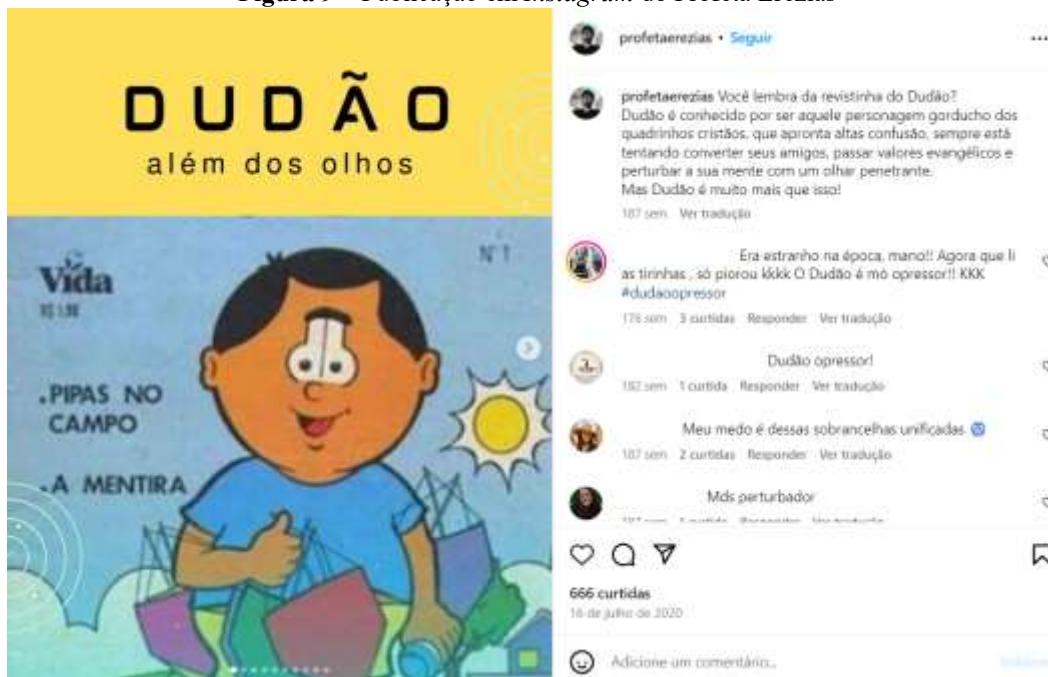
Nesse ponto existe uma irreverência que pode soar desrespeitosa para parte do público evangélico, uma vez que, via de regra, o uso de drogas é criticado pelos fiéis. O riso, nesse caso, já não é somente pela diversão e pelo entretenimento em si, mas também para uma autocrítica do meio religioso. Segundo Eagleton (2020, local. 6.6),

o riso também pode expressar uma variedade de atitudes emocionais e ser alegre, sarcástico, dissimulado, estridente, afável, travesso, derrisório, desdenhoso, nervoso, aliviado, cínico, astuto, convencido, lascivo, incrédulo, constrangido, histérico, empático, tímido, chocado, agressivo ou sardônico, sem falar no riso puramente “social”, que nem sempre expressa divertimento.

O humor aqui é desdenhoso e sarcástico, e, em parte, pode ajudar a perpetuar a imagem de um evangélico moralista e careta, ao utilizar um ponto fraco – no caso, a maconha – para fazer humor com a religião, embora certamente não seja sua motivação, conforme apontaremos a seguir. Como descreve o antropólogo Juliano Spyer (2020, p. 94), é comum

ver a percepção, em parte do imaginário brasileiro das elites, do fiel evangélico como “povo ingênuo e ignorante”. Ao mesmo tempo, a publicação de Stresser expõe que alguns fiéis sabem rir de si mesmos enquanto se envolvem com temas polêmicos e sensíveis. O segundo caso parece ter sido a intenção do Profeta Erezias, que faz piadas com os crentes ao mesmo tempo em que se assume como um deles. Afinal, conforme sugere o teólogo Russell Moore (2024), os evangélicos devem estar dispostos a criticar o evangelicalismo, caso estejam, de fato, interessados no Evangelho – e essa crítica pode acontecer de determinadas maneiras, por diferentes sujeitos, de diferentes tradições religiosas e por diferentes motivos. Parte da crítica do Profeta Erezias aparece em publicação no *Instagram*, em que divulgou a revistinha, provocando reações diversas nos comentários (figura 9).

Figura 9 – Publicação em *Instagram* do Profeta Erezias



Fonte: Optou-se por preservar a privacidade dos internautas que comentaram a publicação, removendo seus nomes de usuários da imagem. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CculdnSnWkk/?img_index=1. Acesso em: 21 fev. 2024.

A publicação chama atenção logo no início para os olhos dos personagens, ao que um dos internautas reage, afirmando ter medo das “sobrancelhas unificadas” de Dudão. Outros chamaram Dudão de opressor, tendo em vista sua postura de sempre corrigir os maus comportamentos de seus amigos (figura 10). Stresser classifica essa postura de Dudão como “puro suco do evangelicalismo anos 90”, como por exemplo na tentativa forçada de converter Paçoca ou de condenar a prática de jogar *videogames*.

Figura 10 – Publicação em *Instagram* do Profeta Erezias



Fonte: Disponível em: https://www.instagram.com/p/CcuIdnSnWKk/?img_index=5. Acesso em: 21 fev. 2024.

Enquanto em histórias do quadrinista Maurício de Sousa os personagens Cebolinha e Cascão, ao provocar Mônica chamando-lhe de “gorducha”, “baixinha” e “dentaça”, apanhavam dela, que batia com força nos meninos com seu coelho de pelúcia Sansão, Dudão repreende a violência, não considerando ela como um método de resolução de conflitos. O cômico em dizer que “assim você deixa o coração de Jesus triste” está na forma como a revista tenta demonstrar que agradar a Jesus e resistir aos valores seculares pode ser a solução para os problemas mundanos.

Há também uma seletividade nas plataformas midiáticas a serem endossadas pelos evangélicos. A imagem acima demonstra que havia uma preocupação com o excesso em jogar *videogames*. Enquanto os *videogames* podem deixar um sujeito lunático, os gibis são incentivados, o que mostra que, para alguns evangélicos conservadores dos anos 1990 a tolerância para com a modernidade midiática tinha limites – e o *videogame* tinha capacidade de ultrapassá-los.

Considerações finais

Cabe destacar, aqui, a diferenciação entre falar em evangélicos na mídia e em mídia evangélica. A revista Dudão é um veículo de mídia evangélico, com caráter educativo e doutrinário. Os memes em torno da produção de Eduardo Samuel da Silva dizem respeito à religião na mídia, e aos evangélicos na mídia. A jornalista Magali do Nascimento Cunha

(2007), ao trabalhar com a expansão da cultura gospel no Brasil, percebeu que a incorporação de elementos da cultura popular na criação desse segmento evangélico gerou uma modernidade superficial na forma de se identificar como um fiel. Segundo Cunha (2007),

Mesmo nas dimensões do consumo e do entretenimento, a modernidade de superfície é evidenciada, pois elas se efetivam predominantemente dentro do círculo evangélico, reservado do mundo, com reforço à prática sectária que marca o protestantismo brasileiro desde os seus primórdios. Aqui também se percebe a cultura *gospel* reconfigurando com ares de modernidade as linhas divisórias entre a igreja e o mundo, entre o sagrado e o profano estabelecidas pela tradição pietista e puritana – “odres velhos”, retomando, mais uma vez, a metáfora evangélica (p. 203).

É possível absorver disso que a produção cultural evangélica costuma ser nichada, ser consumida apenas por aqueles que se identificam com a fé, quando não muito entre os católicos também. A metáfora utilizada por Cunha (2007) para falar de “vinho novo em odres velhos” cabe para essa análise, à medida que a autora considera a cultura gospel como uma cultura híbrida, que reúne elementos da modernidade midiática com o conservadorismo evangélico, algo perceptível nas histórias do Dudão. É, também, o que aponta a comunicóloga Heather Hendershot (2010, p. 11), ao analisar o cenário da mídia evangélica estadunidense, destacando que os “os evangélicos têm usado a mídia para simultaneamente lutar, se envolver e concordar com o mundo secular” (tradução nossa).

Foi também possível notar, a partir dos exemplos das redes sociais do Profeta Erezias, que a identidade evangélica envolvida no mundo da cultura pop não é única, e que nem toda a produção cultural religiosa vai ser acatada de maneira igual entre os fiéis. Esse caso também expôs as diferenças geracionais entre o “ser evangélico” nos anos 1990 e o “ser evangélico” nos anos 2020.

De certa forma, essa incoerência se fez sentir pela passagem do tempo: o que era educativo nos anos 1990 se tornou deboche em 2020; o que era voltado para o público evangélico caiu na mão do povo, que se apropriou de maneira criativa – e, por vezes, desdenhosa – para dar novos ares a um velho Dudão. Essa forma de analisar as rupturas e continuidades ao longo do tempo corrobora com o exposto pelo historiador José D’Assunção Barros (2013, p. 256) ao falar sobre as várias possibilidades de perceber o tempo, evidenciando que “mesmo o aspecto progressivo do tempo é apenas uma imagem a que estamos acorrentados enquanto passageiros da concretude cotidiana, mas que pode ser rompida pelo historiador no ato de construção e representação de suas histórias”.

Assim, percebeu-se que uma diferença de aproximadamente 30 anos entre a produção de uma revista e a pandemia da Covid-19, ocorrida em 2020, foram suficientes para a

ressignificação e reprodução de histórias em quadrinhos que não eram tão populares fora de um grupo nichado como eram os evangélicos de então, já que a empreitada de utilizar um meio de comunicação de massa como as publicações impressas para divulgar a mensagem cristã a crianças não foi tão popular em Dudão como foi com o Smilinguido. Hendershot (2010), nos estudos sobre os casos estadunidenses de uso da cultura de massa por evangélicos, afirma que

os evangélicos prefeririam não explorar a cultura de massa; a sua preferência seria transformar a cultura de massa, tornando-a inteiramente evangélica. Em outras palavras, se os produtores e consumidores de mídia evangélica constituem uma “subcultura”, é uma que aspira a perder o seu status de “sub” (p. 13, tradução nossa).

Ainda que o conceito de subcultura esteja caindo em desuso nos estudos historiográficos, pelo termo estar constantemente associado a delinquências ou a uma “posição inferior em uma hierarquia cultural” (Burke, 2008, p. 27), o conceito é utilizado aqui para falar sobre como a revista de Eduardo Samuel da Silva esteve, por tempos, fechada na bolha evangélica, que pode, segundo essa lógica, ser compreendida como uma espécie de subcultura. No entanto, a “carta aos pais”, escrita pelo pastor, deixa claro que há uma intenção de evangelização das crianças, incentivando também as famílias a divulgarem e distribuírem as histórias do Dudão, levando-as para fora desse segmento. Foi, no entanto, a cultura dos memes do século XXI que permitiu que essa bolha fosse furada e deu boas-vindas à turma do Dudão em uma cultura *pop* de grande circulação (*mainstream*) – não como ferramenta de proselitismo religioso, mas com finalidades puramente humorísticas *per se*.

Referências

- ANDRADE, Débora El-Jaick. Redes sociais digitais: um novo 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: Vozes, 2022. p. 179–227.
- BARROS, José D’Assunção. *O tempo dos historiadores*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BBC NEWS BRASIL. Como o 420 se tornou o número símbolo da maconha. BBC. 19 abr. 2014. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/04/140418_maonha_420_mm#:~:text=Em%201990%2C%20o%20termo%20e,pauta%20%C3%A0s%204h20%20da%20tarde. Acesso em: 15 fev. 2024.
- BELLOTTI, Karina Kosicki. “*Delas é o reino dos céus*”: mídia evangélica infantil na cultura pós-moderna do Brasil (anos 1950 a 2000). São Paulo: Annablume/Fapesp, 2010.
- BELLOTTI, Karina Kosicki. “Mangá Messias” entre ressurreições e reencarnações de Jesus - uma História Cultural das figuras de Jesus nas histórias em quadrinhos. In: BRAGA JR.,

- Amaro X.; REBLIN, Iuri Andréas (org.). *Religiosidades nas histórias em quadrinhos*. Leopoldina: ASPAS, 2015. p. 109–137.
- BELLOTTI, Karina Kosicki. Por uma História Cultural das religiões e das mídias. In: MOURA, Carlos André Silva de et al. (org.). *História, narrativas e religiões: diálogos sob o olhar da cultura*. Recife: EDUPE, 2018. p. 19–54.
- BÍBLIA SAGRADA - NOVA VERSÃO INTERNACIONAL. 1. ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2018.
- BREMNER, Jan; ROODENBURG, Herman (org.). *Uma História Cultural do Humor*. tradução: Cynthia Azevedo; Paulo Soares. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BURKE, Peter. *O que é História Cultural?*. tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CHAPMAN, Gary. *As cinco linguagens do amor*. tradução: Emirson Justino. São Paulo: Mundo Cristão, 2013.
- CUNHA, Magali do Nascimento. *A explosão gospel*: um olhar das ciências humanas sobre o cenário evangélico no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- EAGLETON, Terry. *Humor*: o papel fundamental do riso na cultura. tradução: Alessandra Bonruquer. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- GASKELL, Ivan. História das imagens. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história*: novas perspectivas. tradução: Magda Lopes. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 237–272.
- HENDERSHOT, Heather. *Shaking the World for Jesus*: Media and Conservative Evangelical Culture. Chicago & London: University of Chicago Press, 2010.
- JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. *Cultura da conexão*: criando valor e significado por meio da mídia propagável. tradução: Patricia Arnaud. São Paulo: Aleph, 2015.
- DEUS ESTÁ TRISTE COM TANTA VIOLENCIA / TURMA DO DUDÃO. *Know Your Meme*, 2020. Disponível em: <https://knowyourmeme.com/memes/deus-esta-triste-com-tanta-violencia-turma-do-dudao>. Acesso em: 14 fev. 2024.
- LEWIS, C. S. *Cristianismo Puro e Simples*. tradução: Álvaro Oppermann; Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- MARTINO, Luís Mauro Sá. Like a prayer: articulações da cultura pop na midiatização da religião. In: SÁ, Simone Pereira de; CARREIRO, Rodrigo; FERRARAZ, Rogério (org.). *Cultura pop*. Salvador/Brasília: EDUFBA/Compós, 2015. p. 57–72.
- MARTINO, Luís Mauro Sá. *Mídia, religião e sociedade*: das palavras às redes digitais. São Paulo: Paulus, 2016.
- MOORE, Russell. Os evangélicos devem criticar o evangelicalismo? Sim, se o que realmente importa é o evangelho. *Christianity Today*. 15 jan. 2024. Disponível em: <https://www.christianitytoday.com/ct/2024/january-web-only/criticas-evangelicalismo-politica-direita-esquerda-pt.html>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- OLIVEIRA, Acauam. O fascismo é um “meme”? O tosco enquanto performance política na era digital. *Remate de Males*, Campinas, v. 40, n. 1, p. 14–40, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8658576>. Acesso em: 2 jul. 2024.

PORTE, Lilian Mara Dal Cin. *Memes*: construção de sentidos e efeito de humor. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21796/2/Lilian%20Mara%20Dal%20Cin%20Porto.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.

PUGLIA, Douglas Biagio. Para além do humor: quadrinhos e história cultural do humor como objeto de pesquisa. *Convergências: Estudos em Humanidades Digitais*, Goiânia, vol. 1, n. 3, p. 501-520, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/315>. Acesso em: 2 jul. 2024.

REYNOLDS, Simon. *Retromania: Pop Culture's Addiction To Its Own Past*. New York: Macmillan, 2011.

SALIBA, Elias Thomé. História cultural do humor: balanço provisório e perspectivas de pesquisas. *Revista de História*, São Paulo, n. 176, p. 1–39, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rh/a/P8X4XBT4Tft7X56xwJTfcCC/?lang=pt>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SANTIAGO, Henrique. Turma do Dudão: como um gibi evangélico de 1990 viralizou agora nas redes. *TAB UOL*, 21 jul. 2020. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20200722141124/https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/07/21/como-um-gibi-evangelico-dos-anos-1990-viralizou-agora-nas-redes-sociais.htm>. Acesso em: 14 fev. 2024.

SANTOS, Andrea Paula dos. Imagens e sons de histórias do tempo presente e do imediato: identidades e concepções de sujeito, memórias e subjetividades em (des)construção no cotidiano da História. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 101–129, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2240>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SPYER, Juliano. *Povo de Deus: Quem são os evangélicos e por que eles importam*. São Paulo: Geração Editorial, 2020.

SARAMAGO E LANZAROTE

Rafael de Almeida Serra Dias

29 de Janeiro, (1994)¹

Chegaram as provas dos Cadernos. Tenho diante de mim, desde Abril, o ano que passou, releio os comentários que fiz ao correr dos dias, os desabafos, algumas queixas, não poucas indignações, umas quantas alegrias, e vejo regressarem todas as dúvidas que me fizeram hesitar sobre o interesse e a oportunidade da publicação. Não temo as vaidades ofendidas ou os legítimos melindres das pessoas aludidas (é dos livros que quem vai à guerra, dá e leva), mas temo, isso sim, que este registo de ideias domésticas, de sentimentos quotidianos, de circunstâncias médias e pequenas, não ganhe em importância ao diário de um colegial, no tempo que os colegiais escreviam diários. Eu próprio me pergunto por que me terá dado para este exercício um tanto complacente. Ou talvez não o seja, talvez eu acredite que assim retenho o tempo, que o faço passar mais devagar só porque vou descrevendo algo do que nele acontece. Veremos o que resultará daqui. Em dois meses o livro sairá, então saberei melhor o que hei-de pensar — quando começar a saber o que pensaram os outros.

José Saramago foi um personagem privilegiado do século XX. Existem várias facetas desse personagem histórico, como por exemplo, sua atuação política em Portugal como militante do Partido Comunista Português (PCP) e participação no pós-Revolução dos Cravos, sua vasta obra literária, seu ateísmo, antiglobalização, crítico ao projeto da comunidade europeia², sua defesa pelos Direitos Humanos, entre outros temas. Produziu sistematicamente a partir da década de 1980 uma série de obras literárias, se consolidando como escritor de romances, em 1993 produziu um diário no qual passou a registrar suas situações cotidianas privadas e públicas. Dentre todos os nomes que José Saramago poderia escolher para seus diários, optou por uma referência geográfica: *Cadernos de Lanzarote* a este novo lugar, a Ilha de Lanzarote, ou seja esta mudança na sua condição no mundo, agora como imigrante era importante ao ponto de colocá-la no nome da sua publicação, este texto pretende investigar as relações deste imigrante com a sua condição de deslocamento por meio dos seus diários foram seis edições relatando os anos de 1993 até 1998³.

¹ José Saramago ao longo dos Cadernos de Lanzarote escreve apenas a data utilizando dia e mês, mas para facilitar a compreensão do leitor optei por colocar o ano entre parênteses.

² Atualmente existe o termo eurocético, mas na década de 1990 não existia esse vocabulário para representar alguém que critica o projeto europeu de União Europeia,

³ O autor português, neste período vivenciou momentos de grande intensidade vencendo prêmios como o Camões em 1995 e o prêmio Nobel de Literatura em 1998, além de publicar dois livros de ficção, uma peça teatral e um livro de contos, tudo isso nestes seis anos.

Autoexílio em Lanzarote

Lanzarote é uma ilha Atlântica, localizada próxima da costa africana, que pertence à Espanha, local escolhido pelo escritor para o seu autoexílio. A referida decisão de sair de Portugal foi motivada pela polêmica envolvendo seu livro *Evangelho segundo Jesus Cristo*, publicado em 1991, que gerou críticas e elogios, em muitos círculos dos mais variados setores da sociedade, em Portugal onde o catolicismo tem uma presença histórica muita antiga houve ainda mais debates. Na sucinta autobiografia constante no endereço eletrônico da sua *Fundação José Saramago*⁴, esta parte é contada da seguinte forma: “censura exercida pelo Governo português sobre o romance *O Evangelho segundo Jesus Cristo* (1991), vetando a sua apresentação ao *Prémio Literário Europeu* sob pretexto de que o livro era ofensivo para os católicos, transferimos, minha mulher e eu, em Fevereiro de 1993”⁵. Esta questão aparece muitas vezes no diário, o que sugere que tanto em 1993, como em 2007, o autor permanecia com ressentimento do que lhe havia ocorrido. No primeiro volume do CL, Saramago (2016) relata, várias vezes, críticas feitas por leitores, como no caso relatado aqui:

Durante a sessão saiu-me um professor de Filosofia (pobre filosofia!) católico integrista, discípulo do falecido monsenhor Lefèvre. Furibundo, declarou-se intolerante em relação a mim (o tema do colóquio era, precisamente, a Intolerância), e tudo por causa do Evangelho. Ainda. Protestava a criatura contra a conceção de Jesus como eu a descrevi, carnalíssima, ofendendo o dogma da virgindade de Maria, e eu respondi-lhe que se era verdade ter Jesus nascido como pura luz, então o Filho de Deus não podia ter tido umbigo, uma vez que não precisou de cordão umbilical nem placenta, e quanto ao útero da mãe, se ela o tinha, não deve ter precisado de comportar-se biologicamente como tal. Quis ripostar, mas aí resolvi ser tão intolerante como ele e recusei-me a ouvi-lo. Cheguei em casa exausto. Vale a pena? (p. 57)

Como se pode perceber, além do Estado português, *O Evangelho Segundo Jesus Cristo* causou muita controvérsia em Portugal e no mundo todo ao abordar o personagem Jesus Cristo a partir de outra visão. Vasco Graça Moura⁶ vai abordar o tema do exílio de maneira diferente, no programa de rádio da Rádio de Portugal (RDP) chamado “Verdades e outras invenções”, no qual dois debatedores opostos abordavam suas diferenças, causando grande irritação em Saramago, como podemos perceber no trecho abaixo:

⁴ Informação disponível em <https://www.josesaramago.org/biografia/> Acesso em 10/07/2024.

⁵ Informação disponível em: <https://www.josesaramago.org/autobiografia-de-jose-saramago/>. Acesso em: 1 mar. 2021. Não consta o ano em que ele teria escrito tais informações, mas as informações vão até 2007, o que nos permite pensar que provavelmente o texto foi produzido na ocasião do lançamento do site da fundação e depois foram acrescentadas as informações posteriores a esta data com o nome de nota, com os nomes dos livros produzidos depois de 2007.

⁶ Formado em direito, autor de diversos livros, participou na política portuguesa no Partido Social Democrata desde a redemocratização, ocupando vários cargos até o ano de sua morte em 2014, quando era Diretor do Centro Cultural de Belém.

Vasco Graça Moura é de opinião que, bem vistas as coisas, eu acabei por obter benefícios (materiais, claro está, dinheiro, livros vendidos) por virtude do procedimento do Governo no caso do Prémio Literário Europeu. Fiquei estupefacto e consternado, mas, ainda assim, consegui manifestar o meu protesto em termos moderados. Desgraçadamente, o absurdo não ficou por aqui. A atitude do Vasco Graça Moura caiu de chapuz no escândalo quando afirmou, palavra por palavra e com toda a convicção, que também o Salman Rushdie veio a ser beneficiado com a condenação à morte: viu aumentadas as tiragens dos Versículos Satânicos, tornou-se conhecido em todo o mundo... Não consigo entender. Graça Moura é um homem inteligente, culto, educado, mamou (como disse um autor que ele conhece melhor do que eu) do leite da bondade humana, e, apesar de tantos dotes naturais e tantos agraciamentos da cultura, é capaz de produzir, com o ar mais natural da vida, uma enormidade destas? (Saramago, 1997).

No trecho, existe uma clara revolta de José Saramago ao constatar tal crítica vindo de um autor ao qual ele atribui inteligência, diferentemente de Lara ou Cavaco. A associação de que essa polêmica só beneficiou com mais livros vendidos, como também aconteceu com o Salman Hushdie ao lanar seu livro *Os versos satânicos*, mesmo ano que foi lançado o Evangelho Segundo Jesus Cristo, em 1991. No caso do escritor indiano Hushdie, houve uma repercussão muito mais grave, pois ele teve sua morte decretada pelo Aiatolá Ruhollah Khomeini, por sua obra agredir a figura do profeta Maomé e o Islã como um todo. José Saramago, em seu diário, relata um encontro em Santiago de Compostela com Hushdie em setembro de 1993 para o evento internacional de literatura do *Poets, Essayists and Novelists* PEN Internacional e expõe sua opinião sobre a condenação de Salman:

Estivemos com ele meia hora, por trás da muralha da segurança. Rushdie pareceu-me um homem simples, sem sinal de sofisticação e vedetismo. Se já o era assim antes que Alá o tivesse fulminado, não sei. Agradeceu-me a carta que lhe escrevi há dois anos, citou passagens dela. Manifestou a sua esperança de que as dificuldades políticas e económicas com que o Irão se debate actualmente contribuam para a anulação da sentença, mas insiste que a pressão da solidariedade internacional continua a ser tão necessária como nos primeiros dias. Sou menos optimista do que ele quanto às probabilidades de um desenlace feliz desta absurda história. Ainda que o governo e as autoridades religiosas do Irão anunciem o cancelamento da «fatwa», Rushdie ficará sempre à mercê de um fanático desejoso de entrar no céu pela porta principal. Sem esquecer que os riscos de um atentado passarão a ser maiores a partir desse dia: despedida a segurança, Salman tornar-se-á mais vulnerável do que qualquer cidadão comum... (Saramago, 1997).

Em várias entrevistas, o autor português chega a defender o direito de escrever blasfêmias, mas não se iguala a Salman Rushdie, mas sim sua ideia, de que se pode escrever sobre personagens religiosos. Para além, da anteriormente referida motivação do autoexílio,

ligada ao voto cometido pelo Governo de Aníbal Cavaco Silva⁷, seria plausível pensar que a indignação com o evento e este novo lugar pode ter estimulado a vontade de escrita de algo novo como um diário.

A escrita do diário

No primeiro volume, Saramago (1997) diz: “ninguém escreve um diário para dizer quem é. Por outras palavras, um diário é um romance com uma só personagem. Por outras palavras, ainda, e finais, a questão central sempre suscitada por este tipo de escritos é, assim creio, a da sinceridade” (p. 7). Este trecho nos permite, afirmar que para o autor, esta fonte histórica, possui uma característica diferente das outras, mesmo sabendo que toda escrita deve ser problematizada pelos historiadores, temos uma intenção declarada aqui por José Saramago de uma sinceridade que é muito interessante, enquanto declaração do autor, que deve ser ao longo do estudo confirmada ou não.

Além disso, o historiador Phillippe Artières (1998, p. 16) sobre a produção de diários destaca que: “acontece também de o indivíduo ser solicitado, e às vezes submetido a pressões não mais apenas familiares, para arquivar a própria vida. Nesse caso, manter arquivos da própria vida seria considerado uma contribuição ao conhecimento do gênero humano”. Outras possibilidades seriam o incentivo familiar ou até de uma própria necessidade editorial de mais produção.⁸

Dentro dessa questão, a produção editorial, tivemos uma longa ausência, o caderno VI foi escrito no ano de 1998, porém não foi publicado em 1999 como seria o esperado, apenas em 2018 houve a sua publicação. Pois este foi descoberto por um biógrafo nos arquivos de um computador antigo do escritor, e que devido à efeméride dos vinte anos do Prêmio Nobel, afinal teve seu lançamento depois de vinte anos da sua escrita. Nele, Pilar del Río escreveu um texto introdutório chamado *O Limbo e os Discos Rígidos do Tempo*. Ela explica porque o volume VI ficou perdido e como depois de tanto tempo foi encontrado. Alguns trechos nos permitem construir explicações sobre as perguntas. Em relação à razão da feitura dos diários, sua interrupção e depois retorno, temos um parágrafo muito elucidativo de Pilar del Río:

⁷ Político do Partido Social-Democrata PSD, estava na altura no seu terceiro mandato como Primeiro-Ministro de Portugal no então XII Governo Constitucional de Portugal.

⁸ Essa hipótese, se era verdade no início, depois se tornou ultrapassada, pois sua produção literária continuou rica e não houve aparentemente qualquer prejuízo do ofício de escritor devido ao diário.

José Saramago assegurou, várias vezes, que o diário de 1998 seria o último porque os compromissos assumidos como autor e como cidadão o obrigavam a organizar de outra forma as horas do dia. Só em 2007, depois de uma doença que quase lhe ia custando a vida, sentiu a necessidade de comunicação diária com outros e fê-lo através de um blogue, publicado diariamente na página da Fundação José Saramago e em alguns meios de comunicação. Estes textos, mais concretos e diretos, também foram publicados em dois volumes que já não incluem o nome da ilha vulcânica que o escritor escolheu para viver, são simplesmente *Os Cadernos* do autor (2018).

Nesse trecho identificamos que, afinal, os diários ocupavam as horas do dia do autor, a ponto de depois do prêmio da Academia sueca haver uma incompatibilidade na realização dos registros diários e, depois, revisão e publicação do livro em forma de *Cadernos de Lanzarote*.⁹ Outro interessante trecho está na afirmação de que, em 2007, depois de quase perder a vida, o autor sentiu a necessidade de retomar a escrita de si e do mundo ao redor, logo talvez fosse esse um dos motivos também do início dos *Cadernos* (Fernandes, 2015).

Territorialização e desterritorialização

Estes escritos de José Saramago, nos permitem pensar as relações deste intelectual ativo no mundo das letras e a sua condição de imigrante. Independente da motivação política ou familiar, se pela questão do voto ao prêmio ou outra, a sua condição de ser um imigrante e produzir registros do seu cotidiano, possibilita uma série de relações de análise que aqui vamos trabalhar.

Rogério Haesbaert (2004) conceitua que um território é relacional, ou seja, existe um processo pelo qual construímos significados e funcionalizamos o espaço, por isso ele trabalha que existem processos de desterritorialização e territorialização, ele ainda salienta que a globalização potencializou estas questões (p. 350). Com certeza a condição de imigrante para José Saramago, mesmo ele sendo um sujeito privilegiado nas questões da globalização, devido a sua condição de autor de livros, inserido na rede de eventos do mercado editorial internacional.

Existem muitos relatos nos *Cadernos de Lanzarote* sobre suas viagens e encontros com os grandes escritores contemporâneos das últimas décadas do século XX. Os deslocamentos do autor eram constantes e privilegiados, como no caso do já citado Salman Rushdie mas houveram outros autores como Jorge Amado, Gabriel Garcia Marques, Chico Buarque de Holanda, Umberto Eco, entre outros. Inegavelmente a Globalização lhe favorecia,

⁹ Inclusive, esse sexto volume tem anotações incompletas, ou apenas temas anotados, que provavelmente seriam completados ou excluídos na revisão do texto para o envio de seus editores, que acabaram por não serem feitos devido terem ficado nesse limbo de arquivos do computador que foi trocado.

por permitir tais viagens internacionais, encontros, uma abertura maior a traduções de seus livros em outras línguas entre tantas outras questões.

Porém, ele se posicionava contrário à globalização, em diversas vezes em suas entrevistas, como por exemplo, esse trecho da *Folha de S. Paulo* em 15/12/2000: “Todo o mundo ficou mais de um mês querendo saber quem ia ser o presidente eleito quando, na realidade, para nós não há diferença entre (Al) Gore e (George) Bush. Norman Mailer uma vez me disse que Clinton era o último presidente dos Estados Unidos. O poder está em outro lado. A globalização econômica é a nova forma de totalitarismo”¹⁰. Nos diários também houve espaço para críticas ao capitalismo e às desigualdades sociais, porém, ressaltamos que não houve, por parte dele, a reflexão de que ele próprio tirava proveito desse mundo globalizado do mundo das letras.

Sobre os processos de construção e reconstrução de território, destacamos neste texto três questões diferentes, sobre Lanzarote o seu novo lugar, Lisboa seu antigo lugar e também Paris que foi trazida pelo autor. Os cunhados María e Javier moravam na ilha, na qual José e Pilar já haviam visitado. Possivelmente essa presença afetiva foi importante para a escolha desse local como a nova morada. Entretanto, ao longo do diário, existem várias passagens em que as descobertas do território são descritas, como por exemplo em 9 de maio de 1993: “Desde que nos instalámos em Lanzarote que eu andava a dizer a Pilar que havia de subir todos estes montes que temos por trás da casa, e ontem, para começar, fui-me atrever com o mais alto deles” (Saramago, 2016, p. 32). Além dessa, existem outras como idas às praias, as outras ilhas do arquipélago das Canárias. As construções de desterritorialização são extremamente ricas:

17 de Setembro (1993)

A verdade verdadeira, por muito que me custe reconhece-lo, é não me sentir eu bem em Lisboa, como se ela não fosse a cidade que, melhor ou pior, via como minha. Esse é o problema: não a vejo, não a sinto.

Um súbito pensamento: será Lanzarote, nesta altura da vida, a Azinhaga recuperada? As minhas deambulações inquietas pelos caminhos da ilha, com o seu o quê obsessivo, não serão repetições daquela ansiosa procura (de quê?) que me levava a percorrer por dentro as marachas do Almonda¹¹, os olivais desertos e silenciosos ao entardecer, o labirinto do Paul de Boquilobo?¹² (Saramago, 2016, p.128-129).

No trecho temos uma rica descrição dos chamados processos de desterritorialização e territorialização, pois ele destaca que estar em Lisboa, que antes era conhecida como sua, já não lhe desperta qualquer sentimento, já houve um processo de desenraizamento. E na

¹⁰ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u7931.shtml>. Acesso em: 30 mar. 2021.

¹¹ Almonda é um rio português que passa por Azinhaga na região do Ribatejo.

¹² Paul do Boquilobo é uma reserva natural por onde passa o rio Almonda.

sequência existe a nova relação de José Saramago com a sua nova cidade, seu novo processo de construir sentimentos por meio dos caminhos que percorre na ilha de Lanzarote e ainda dentro dessa temática resgata semelhanças com sua cidade natal Azinhaga

Em fevereiro de 1994, o autor retoma a sua relação com a cidade de Lisboa, agora provocado por alguma matéria jornalística, sobre qual o mesmo não identificou no seu texto do Caderno, mas que o incomodou a ponto de escrever sobre isso, dizendo que a alcunha de “escritor de Lisboa” desta forma:

22 de Fevereiro (1994)

Alguém teve um dia a ideia de chamar-me «escritor de Lisboa» e esse qualificativo transformou-se em moeda corrente no pecúlio informativo dos jornalistas apressados. Na verdade, não tenho escrito acerca de Lisboa, mas sim de algumas “pequenas Lisboas” que são os bairros, que são as ruas, que são as casas, que são as pessoas, microcosmos na cidade-universo que não precisam conhecê-la toda para serem, eles próprios, virtualmente infinitos. Em Ricardo Reis não foi de Lisboa que falei, mas de umas poucas ruas dela e de um certo itinerário que, se não me engano, comporta e exprime um sentimento de infinitude. Quanto ao Cerco, até o leitor mais desatento observará que a Lisboa de hoje é a Lisboa do século XII, no sentido de que o autor desse livro não pretendeu exprimir uma visão em extensão, mas sim, se a tanto pôde chegar, algo a que chamaria um pressentimento de profundidade. Sim, o tempo como profundidade, o tempo como a terceira dimensão da realidade em duas dimensões em que vivemos (Saramago, 1997).

Ele rejeita a identidade de ser escritor de Lisboa, a totalidade da cidade não faz sentido para José Saramago, ele faz os recortes das suas obras que abordam alguns locais e mesmo sobre o livro o Cerco de Lisboa ele destaca que a cidade retratada está circunscrita ao século XII e por isso, sua recusa de ser visto como “escritor de Lisboa”. Podemos interpretar essa afirmação como uma parte desse processo de desenraizamento dele em relação à cidade, na qual a desterritorialização acontece de maneira paralela e, às vezes, involuntária como ao rejeitar a alcunha.

Além dessas questões envolvendo o novo e o velho território, que devido a esta oposição seriam mais naturais, temos uma outra relação estabelecida agora entre a capital francesa Paris e o autor, e dele com Lanzarote:

4 de Maio (1994)

Em Paris. Saio de manhã do hotel, na Rue Rivoli (em tantos anos de vir aqui é a primeira vez que fico alojado na margem direita), e de súbito sinto-me como um estranho na cidade. Não apenas estrangeiro, mas estranho, sobretudo estranho. Nem mesmo quando entrei em Saint-Michel, centro habitual das minhas andanças parisienses, diminuiu este sentimento. Pareceu-me que havia demasiada gente, demasiados anúncios de actos culturais, demasiados livros... Pensei em Lanzarote, onde a gente é escassa, onde os livros só há pouco deixaram de ser raridade, onde as manifestações culturais importantes se contam ao ano pelos dedos, pergunto-me como é possível viver lá sem sentir a falta destas maravilhas (ou as de Lisboa, na proporção...), e penso que está bem assim, que de todo o modo nunca poderia ler tudo, ver tudo, que um dos meus pequenos vulcões levou mais tempo a fazer-se que o Arco do Triunfo e que o vale de Guinate não fica a dever nada aos Campos Elísios... (Saramago, 1997).

Temos uma descrição de caminhos e descaminhos de José Saramago em Paris, primeiro atribuída ao novo local da sua hospedagem, mas mesmo quando este estava no seu território habitual Saint-Michel, se sentiu estranho e deslocado. A partir desse sentimento estabelece comparações com a realidade encontrada em Lanzarote e que segundo a sua conclusão a ilha teria mais qualidades que a capital francesa. Ao valorizar todos esses aspectos o autor destaca os elementos que o fazem se sentir bem no seu novo local de moradia.

Considerações finais

Nesta breve amostra analisada neste texto, dos *Cadernos de Lanzarote*, podemos constatar o seu processo de desterritorialização e territorialização, devido a sua nova condição de imigrante. Mesmo o autor sendo um migrante privilegiado transnacional com portas abertas no mundo globalizado, isto não impossibilitou que este tivesse o sentimento de deslocado ou incomodado, como seus escritos sobre Lanzarote, Lisboa e Paris apontam para elementos de aproximação e distanciamento, que fazem parte deste jogo de construção identitário com o espaço que os imigrantes realizam. Esperamos que novos trabalhos possam explorar ainda mais os *Cadernos de Lanzarote* como fonte histórica e que outras pesquisas possam trilhar este caminho que construímos neste texto

Referências

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a Própria Vida. *Revista Estudos Históricos*. Arquivos Pessoais, n.21,1998.

FERNANDES, Fernanda Buzzon. *O autor segundo ele mesmo*: a escrita de si em Cadernos de Lanzarote, de José Saramago, Assis, 2015, 137, Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estatual Paulista.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: *Anais do X encontro de Geografia da América Latina*, USP, São Paulo, 2005.

SARAMAGO, José. *Cadernos de Lanzarote, Diário I*, Porto, Portugal, Porto Editora, 2016

SARAMAGO, José. *Cadernos de Lanzarote I*, São Paulo, Brasil, Cia da Letras, 1997 (versão kindle)

SARAMAGO, José. *Cadernos de Lanzarote II*, São Paulo, Brasil. Cia das Letras 1998 (versão kindle)

SARAMAGO, José. *Último caderno de Lanzarote*, Porto, Portugal, Porto Editora, 2018.

REMEMORANDO OS PORÕES DO REGIME MILITAR BRASILEIRO: AS TORTURAS PERPETRADAS ÀS PRESAS POLÍTICAS (1968-1979)

Gabriela Puschiavo
Márcia Gomes Fernandes

Introdução

No cenário internacional, o ano de 1968 representou um período de transformações intensas nos campos sociais, culturais e políticos que, por fim, evidenciaram as aspirações e tensões das décadas anteriores. Observamos o movimento estudantil organizar-se em diversos países, entre eles, a França, os protestos pelo fim da Guerra do Vietnã, os levantes feministas e o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, a efervescência do movimento *hippie* e a crescente influência da contracultura, o desenvolvimento da Guerra Fria, as guerras de libertação nacional e os processos pela descolonização dos países da África e da Ásia.

No Brasil, 1968 ficou conhecido pelas palavras de Zuenir Ventura como o ano que não terminou¹ por demonstrar o paradoxo que a sociedade brasileira viveu naquela época: “por um lado, foi o tempo das grandes utopias libertárias, assim como outros “68” pelo mundo afora”² com as promessas e desejos libertários, utopias revolucionárias, contestação da ordem capitalista, objeções aos valores tradicionais, revolução cultural, política, social e sexual, efervescência dos movimentos estudantil, negro e feminista. Por outro lado, o “tempo de repressão, início dos “anos de chumbo” com a transformação do Estado autoritário, imposto pelo golpe militar de 1964, num violento Estado policial”.³

A metáfora utilizada por Ventura para descrever o ano de 1968 tem por objetivo enfatizar as consequências e o impacto dos eventos que marcaram o Brasil naquele ano. Entre eles, no último mês de 1968, a promulgação do Ato Institucional (AI) n° 5, em 13 de dezembro, introduziu, de acordo com Maria Helena Moreira Alves um terceiro ciclo de

¹ Ventura, Zuenir. **1968:** O ano que não terminou. Edição especial. Objetiva, 2013.

² Napolitano, Marcos. **1964:** história do regime militar brasileiro. São Paulo: Editora Contexto, 2014, p.71.

³Ibid.

repressão⁴ desencadeado pela instauração da Ditadura Militar, resultado do golpe civil-militar que culminou na deposição de João Goulart da presidência da República.

Se o primeiro período repressivo, iniciado em 1964, objetivou a perseguição de indivíduos politicamente ligados aos governos populistas anteriores, especialmente ao último governo, de João Goulart, e a repressão foi direcionada - física e diretamente - especialmente aos trabalhadores e camponeses e às formas de resistência desses segmentos da população; o segundo período, de 1965 a 1966, teve início após a promulgação do Ato Institucional nº 2 e visava finalizar os expurgos na burocracia estatal sem o uso generalizado e direto da violência militar⁵, mas ainda sim com perseguições, prisões e cassações de direitos políticos. O terceiro ciclo, no entanto, pode ser caracterizado por

amplos expurgos em órgãos políticos representativos, universidades, redes de informação e no aparato burocrático do Estado, acompanhados de manobras militares em larga escala, com indiscriminado emprego da violência contra todas as classes. Os desafios ao Estado por parte das classes médias, especialmente o movimento estudantil, convenceram as forças da repressão da existência de áreas de “pressão” em todas as classes. Desse modo, as campanhas de busca e detenção em escala nacional estenderam-se a setores da população até então não atingidos⁶.

Por conseguinte, apesar da promulgação de Atos Institucionais (AI) nos primeiros anos de regime militar, foi o AI-5 que deu início à fase mais dura e repressiva do regime, perdurando até o ano de 1979. Junto à decretação dos Atos Institucionais, o governo militar implementou a Lei de Segurança Nacional, consolidada entre os anos de 1969 e 1970, que tinha como objetivo controlar, espionar e, se necessário, repreender segmentos da população brasileira, sobretudo os seus opositores⁷.

⁴ Alves, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis, Editora Vozes, 1987, p. 141.

⁵ ALVES, 1987, p. 141.

⁶ Ibid.

⁷ Com base na Doutrina de Segurança Nacional (DSN), ideologia e estratégia adotada pelos governos militares, a Ditadura centralizou o poder nas Forças Armadas, que passaria a defender a Nação, então, não apenas de ameaças externas, mas também de perigos internos, que necessitavam ser combatidos para a garantia da segurança e do desenvolvimento econômico nacional. Influenciada pelo contexto internacional de Guerra Fria e, predominantemente, pelos ideais anticomunistas da época, a DSN colaborou para a definição do inimigo interno a ser combatido: subversivas e subversivos à ordem política e social vigente. A implementação da DSN no Brasil passou a justificar a proibição de todas as formas de oposição ao governo vigente ao criminalizar os direitos de expressão e organização, ao controlar e censurar a imprensa e ao perseguir politicamente. Legitimados pelos Atos Institucionais, pela DSN e pela Lei de Segurança Nacional (LSN), o conjunto de aparelhos militares de segurança do Regime agiam de forma repressiva e violenta com aqueles considerados “subversivos” - conceito amplo e ambíguo, que “englobava tanto os combatentes da luta armada, a rede de apoio direto e indireto às organizações clandestinas, bem como qualquer militante de partidos de esquerda ou movimentos sociais, inclusive aqueles que não tinham aderido à luta armada”⁷ -, através de prisões arbitrárias, do uso sistemático de torturas, desaparecimentos e assassinatos políticos, ações intensificadas nos anos de terror de Estado em nome da segurança e da estabilidade do Estado.

Entre os “subversivos”, deparamo-nos com mulheres que se opuseram ao Regime. Nesse contexto, militantes que participavam de diferentes movimentos sociais e na maioria das vezes agiam na clandestinidade, articulavam-se e organizavam múltiplas estratégias de combate ao Regime Militar e à repressão imposta pelos militares à sociedade brasileira. Nos movimentos políticos e sociais, na luta armada, na imprensa clandestina ou na vida privada, as mulheres resistiram à ditadura, tornando-se, na visão dos militares, inimigas da ordem social e do Estado. Uma parcela das mulheres que constituíram a frente de oposição à Ditadura foram investigadas, acusadas de crimes contra a segurança nacional e julgadas pelo Tribunal Militar.

Nas dependências dos aparelhos repressivos, durante a fase do interrogatório “preliminar”, as investigadas eram submetidas à violências e diferentes formas de torturas. Partindo desse contexto apresentaremos as torturas recorrentes que foram perpetradas às presas políticas durante os anos de Terror de Estado no Brasil, entre 1969-1979. Nosso objetivo é analisar os casos de presas políticas torturadas pelo Regime Militar brasileiro, buscando compreender as diferentes formas de tortura, abusos e violências praticadas contra mulheres que combateram e resistiram ao Regime Militar. Para desenvolver este trabalho, utilizaremos como fonte os autos de qualificação e interrogatórios dos processos criminais⁸, nos quais as presas políticas integravam como réis, reunidos pelo Projeto Brasil Nunca Mais.

Para a realização desse estudo, entendemos os processos criminais como fonte de análise histórica na medida em que os processos criminais são “fontes oficiais, produzidas pela justiça, a partir de um evento específico: o crime e seu percurso nas instituições policiais e judiciárias”⁹, que proporcionam à historiadoras e historiadores a investigação de regras sociais que moldam práticas e condutas morais e sociais, revelando suas transgressões e punições, expressando dinâmicas de poder. Assim, “é fundamental que os processos sejam tomados também como “mecanismos de controle social”, marcados necessariamente pela linguagem jurídica e pela intermediação do escrivão”¹⁰.

Em vista disso, o método básico de análise das fontes judiciais neste trabalho vincula-se à tradição hermenêutica, que leva historiadoras e historiadores a ultrapassar os limites da fonte como um documento estritamente judiciário, compreendendo novos sentidos em planos discursivos. Nessa perspectiva, é necessário compreender tais fontes como um campo de disputas onde se apresentam diferentes discursos, visando a construção do conhecimento histórico. Nesse sentido, as fontes serão analisadas considerando os sujeitos participantes da

⁸ O auto de qualificação e o interrogatório resultaram das sessões de interrogatório nas Auditorias militares. E os processos criminais tramitaram pela Justiça Militar.

⁹ GRINBERG, 2009, p. 126.

¹⁰ Ibid.

elaboração dos processos criminais e os autores de sua produção, que podem apagar, ocultar e mudar informações indesejadas ao Regime Militar.

Portanto, a metodologia aplicada para a análise dos *autos de qualificação e interrogatório* produzidos nas Auditorias Militares consistiu na identificação e comparação de narrativas semelhantes, sobretudo aquelas relacionadas às violências descritas pelas depoentes, a fim de estabelecer uma conexão entre os eventos expostos. A busca por narrativas semelhantes teve como objetivo compreender os padrões sistemáticos da prática da tortura durante a Ditadura Militar brasileira. Cabe ressaltar que, utilizamos a definição estabelecida pela Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, adotada a 10 de dezembro de 1984, em que o termo “tortura”,

designa qualquer ato pelo qual dores ou sofrimentos agudos, físicos ou mentais, são infligidos intencionalmente a uma pessoa a fim de obter, dela ou de uma terceira pessoa, informações ou confissões; de castigá-la por ato que ela ou uma terceira pessoa tenha cometido ou seja suspeita de ter cometido; de intimidar ou coagir esta pessoa ou outras pessoas; ou por qualquer motivo baseado em discriminação de qualquer natureza; quando tais dores ou sofrimentos são infligidos por um funcionário público ou outra pessoa no exercício de funções públicas, ou por sua instigação, ou com o seu consentimento ou aquiescência¹¹.

Para finalizarmos a introdução, precisamos ressaltar que promulgado o Ato Institucional nº 2, em 27 de outubro de 1965, além de outras providências, determinou que a competência da Justiça Militar fosse estendida aos civis, tornando-se responsável pelos processos, julgamentos e punições de crimes contra a segurança nacional e o Estado, sua ordem política e social. Assim, os processos penais militares eram formados, sobretudo, pela fase policial e pela fase judicial. Esta têm início através da ação penal, procedimento baseado em uma denúncia promovida pelo Ministério Público Militar, com a denúncia recebida pelo juiz auditor e efetivando-se “pela citação do acusado e extinguindo-se pela promulgação da sentença irrecorrível”¹².

As torturas perpetradas às presas políticas

De acordo com os autos analisados, há diversos relatos que demonstram com detalhes as práticas rotineiras das detenções ilegais e como elas ocorriam de maneira semelhante pelas equipes de captores. As operações de cunho militar capturavam as mulheres e as levavam,

¹¹BRASIL. Decreto nº 4, de 15 de fevereiro de 1991. Promulga a Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes. Brasília, 18 fev. 1991.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0040.htm. Acesso em: 19 de abril de 2023.

¹² Ibid., p. 176.

ilegalmente sem mandado judicial de busca ou prisão, aos órgãos de segurança para interrogatório preliminar. Nesse sentido, a funcionária pública Lara de Lemos de 50 anos, relatou:

estranhou a maneira pela qual foi feita a sua detenção, altas horas da noite, por três indivíduos de aspecto marginal, sem nenhum mandado judicial, os quais intimaram a depoente a acompanhá-los; no veículo para onde fora conduzida, fora encapuzada e obrigada a deitar-se no chão do carro para não ser vista; posteriormente veio a saber que o local de sua prisão era a PE., supondo a depoente que era a P.E. da rua Barão de Mesquita; e lá chegando, foi obrigada a despir-se¹³.

Encapuzadas ou vendadas, as mulheres detidas, em geral, não sabiam para onde estavam sendo levadas. As prisões poderiam ocorrer na rua, quando as investigadas eram localizadas, detidas, encapuzadas e colocadas dentro de um veículo. Guiomar Silva Lopes, de 26 anos, relatou que sua prisão ocorreu quando “os agentes logo arrastaram-na para um veículo policial, espancando-a e levando-a para a Operação Bandeirantes”¹⁴.

No entanto, outras prisões irregulares aconteciam em residências, fosse na própria casa da investigada ou de colegas e parentes. A professora Emília Rosa da Silveira Tórtima, com 24 anos, foi presa em sua casa, “no quarto alugado na estação Todos os Santos, no bairro, às duas e meia da madrugada, quando se encontrava sozinha [...] sendo daí conduzida, debaixo de ofensas morais e alguns tapas, até a PE”¹⁵, bem como Sônia Maria Goulart Salles, de 25 anos, também professora, que foi presa

em sua residência no dia 19 de março de 1970, por cerca de 4 homens, dois dos quais já se encontravam dentro da casa quando lá chegou; que, apesar de não se identificarem, colocaram a interrogando violentamente dentro de um *volkswagen* e conduziram-na até a PE. da Rua Barão de Mesquita, ofendendo-a durante toda a viagem com palavras de baixo calão, aplicando-lhe também alguns empurrões¹⁶;

Professora de filosofia no Rio de Janeiro, Amélia Maria Mayall Guilayn, aos 29 anos, foi detida, no entanto,

numa casa de parentes, na Estrada dos Bandeirantes, naquela ocasião lhe disseram que era apenas para prestar informações, mas logo depois, tanto a declarante como os seus parentes foram ameaçados e seus filhos conduzidos para

¹³ BNM Digital, 701, p. 1088.

¹⁴ Auto de qualificação e interrogatório Guiomar Silva Lopes – Auditoria. Projeto Brasil: nunca mais. Tomo V, v. 3, As torturas, 1985, p. 115. Disponível em: <http://bnmdigital.mpf.mp.br/docreader/RELBRASIL/4633>. Acesso em: 11 de maio de 2023.

¹⁵ Auto de qualificação e interrogatório Elsa Maria – Auditoria, 1985, p. 85.

¹⁶ Auto de qualificação e interrogatório Sônia Maria Goulart Salles – Auditoria, 1985, p. 755.

casa de parentes/ que/ assim foi conduzida por indivíduos, a declarante encapuzada, para a PE¹⁷.

Os agentes integrantes dos grupos de captura, liderados por um capitão ou um tenente¹⁸, atuavam à paisana, sem uniforme ou qualquer tipo de identificação, justamente com o intuito de não serem reconhecidos como agentes do Estado. Esses agentes sequestravam as mulheres, consideradas subversivas, e as levavam, frequentemente, para as dependências militares com os olhos vendados. É preciso salientar que esse *modus operandi* tinha como objetivo impedir que presas e presos políticos reconhecessem os locais para os quais eram levados, limitando a capacidade de orientação nos espaços urbanos. Essa estratégia, além de uma forma de intimidação, também desorientava e causava medo às mulheres presas devido à incerteza sobre o que poderia acontecer com elas sob a tutela do Estado autoritário.

Respaldados pelo regime de exceção, os captores agiam com atos de violência física e/ou moral no momento da prisão, que se seguiam nas dependências militares. Após chegar na P.E, Amélia Maria Mayall Guilayn “sofreu toda a série de ameaças físicas, por choques elétricos, tendo sido submetida à torturas e outros constrangimentos morais e psicológicos e todas essas ofensas causaram verdadeiro trauma, inclusive porque ouvia gritos de pessoas em celas vizinhas”.¹⁹ Nos órgãos de segurança ou nos departamentos da polícia, as presas eram entregues às equipes de investigadores, chefiados por oficiais superiores como maiores²⁰, que davam continuidade às práticas de tortura.

De acordo com o CPPM²¹, as indiciadas poderiam ficar detidas durante as investigações policiais por “até trinta dias, comunicando-se a detenção à autoridade judiciária competente”.²² Na prática, as presas políticas ficavam, além de incomunicáveis, detidas por tempo indeterminado, visto que os investigadores tinham autonomia para decidir a duração da detenção. Neste ínterim, as presas vivenciavam diariamente momentos de tormento e suplícios. Essas circunstâncias resultavam na instauração de um “clima psicológico aterrorizante, favorável à obtenção de confissões que enredassem, na malha repressiva, o

¹⁷Auto de qualificação e interrogatório de Amelia Maria Mayall Guilayn. 5 de outubro de 1972. BNM Digital,317, p.338. Disponível em: http://bnmdigital.mpf.mp.br/docreader/BIB_04/16583 . Acesso em: 10 de maio de 2023.

¹⁸Napolitano, 2014, p. 138.

¹⁹BNM Digital, 317, p. 538.

²⁰Napolitano, 2014, p. 138.

²¹Código de Processo Penal Militar

²²Brasil. *Decreto-Lei nº 898, de 29 de setembro de 1969*. Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, estabelece seu processo e julgamento e dá outras providências. Brasília. 29 de setembro de 1969.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-898-29-setembro-1969-377568-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 de abril de 2023.

maior número de pessoas”²³. Chegada a hora do interrogatório, as presas passavam por longas sessões de tortura.

O uso sistemático da tortura envolveu a criação de estruturas e práticas que transformaram a tortura em método, tornando-se “um objeto de saber, um campo de conhecimento produzido e transmitido entre os militares”²⁴ das Forças Armadas. Além disso, treinamentos de torturadores, métodos de tortura e instrumentos para a sua aplicação revelam uma engrenagem de poder e controle, por vezes planejada, demonstrando a intencionalidade por trás das práticas de tortura. De acordo com o historiador Carlos Fico,

todas as ações do sistema de segurança, aí incluídos os assassinatos políticos e as torturas, foram feitas por pessoas que tinham plena capacidade de entendimento do que estavam fazendo, até porque foram cuidadosamente escolhidas, orientadas por rigorosos planejamentos, submetidas a treinamentos etc. Ou seja, não se pode falar, propriamente, de “abusos” ou de “excessos”, pois era fácil perceber a inevitabilidade dessas ações desde o momento em que foi assinado o Al-5²⁵.

Alguns testemunhos das vítimas em Auditoria evidenciam que as sessões de interrogatório combinavam, alternadamente, diferentes métodos de tortura: espancamentos, choques elétricos, afogamentos, “geladeira”, privações e ameaças. Devido à ordem narrada dos fatos, as técnicas de tortura aparecerem frequentemente em conjunto. Todavia, é possível identificar e descrever alguns dos métodos de tortura mais comuns de acordo com as declarações transcritas nos *autos de qualificação e interrogatório*.

Perante juiz-auditor, Elza de Lima Monnerat relatou que durante seu interrogatório no DOPS²⁶ de São Paulo, “dois elementos de fora, que se diziam policiais militares pagos pela CIA²⁷” chegaram e “então o interrogatório ficou por conta deles”. No entanto, “não foi um interrogatório pois eles, ao invés de interrogá-lá, passaram a puxar-lhe o cabelo e ainda passaram papel carbono no seu rosto e no seu cabelo; que também lhe deram pancadas na cabeça com um sapato”²⁸. Helena Miranda de Figueiredo, jornalista, 45 anos, expôs em Auditoria que sofreu, também, assim como Elza, espancamentos no DOPS-SP. Ao chegar no Departamento de Ordem Política e Social, Helena foi

²³ Arns, 1986, p. 79.

²⁴ Brasil. *Comissão Nacional da Verdade. Relatório. Parte III*. Brasília: CNV, 2014, p. 350. Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_1_pagina_275_a_592.pdf . Acesso em: 22 de março de 2023.

²⁵Fico, Carlos. *Como eles agiam. Os subterrâneos da ditadura militar*: espionagem e polícia política. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 18.

²⁶ Departamento de Ordem Política e Social

²⁷ Central Intelligence Agency.

²⁸ BNM Digital, 693, p. 10.693.

colocada numa sala onde várias pessoas se encontravam presentes e cerca de 5 homens, passaram a maltratar a interrogada, recebendo socos, até mesmo na boca do estômago, rins, fígado, peito, bem próximo ao seio doente, pontapés, chegando a perder os sentidos, e foi acordada outra vez, no local, a bofetada, porque não se apercebeu do que sucedia em seguida; que recolhida a uma cela em seguida perdeu muito sangue, ficando portanto enfraquecida e até mesmo aniquilada; completamente arrasada como ser humano que ouviu palavrões, insultos²⁹.

O espancamento enquanto tortura é categorizado como uma forma de violência física estabelecido por tapas, pontapés, chutes e socos sobre várias regiões do corpo do torturado. Em grupo, os torturadores submetiam as torturadas ao *corredor polonês*, onde as presas políticas eram agredidas “em meio a uma roda de torturadores, com socos, pontapés, golpes de caratê, bem como instrumentos: pedaços de pau, ripas de madeira, cassetetes, mangueiras de borracha, vergalho de boi ou tiras de pneu”³⁰.

Outro meio de tortura incessantemente referenciado nos autos de qualificação e interrogatório é a geladeira. Durante interrogatório preliminar da funcionária pública Lara de Lemos na P.E, “como a soma de informações de que dispunham não correspondiam ao que a depoente sabia, fora colocada por três vezes, num local denominado “Geladeira”, onde permaneceu cerca de sete a oito dias, sem comer”.³¹ Ao chegar no DOI-CODI³² do Rio de Janeiro, Maria Cecília Wetten “foi despidas e colocada numa sala denominada “geladeira”, sala esta de “duratex”, totalmente preta, de pequenas dimensões, com um sistema de som usado como tortura e cuja refrigeração era fortíssima, muito fria”³³.

A “geladeira”, portanto, era uma sala isolada, pequena e escura, cuja temperatura podia ser “controlada eletronicamente, variando de graus inferiores a zero a temperaturas extremamente quentes”.³⁴ Além do sistema de refrigeração, a cela possuía um sistema de som que produzia “sons altíssimos” e “estridentes”, como descreve Maria de Fátima Martins Pereira, de 23 anos, interna do Hospital de Clínicas. Presa na P.E, Maria de Fátima

²⁹ Auto de qualificação e interrogatório de Helena Miranda de Figueiredo. 1 de fevereiro de 1973. BNM Digital, 448, p.138. Disponível em: http://bnmdigital.mpf.mp.br/docreader/BIB_05/30005. Acesso em: 14 de maio de 2023.

³⁰ Brasil, 2014, p. 357.

³¹ BNM Digital, 701, p. 1088.

³² Em cada Comando Militar de Área havia um Centro de Operações de Defesa Interna (CODI) e um Destacamento de Operações de Informações (DOI). Popularmente conhecido como DOI-CODI, em especial por agirem conjuntamente, ambos órgãos tiveram como base para sua criação as estratégias de combate e repressão às organizações e militantes de esquerda.

³³ BNM Digital, 700, p. 813.

³⁴ Alves, 1987, p. 168.

foi arrastada para uma cela preta, com pequenas dimensões, com um sistema de refrigeração e um sistema de sons, além de um circuito interno de televisão, por onde era observada e interrogada; que o chão da cela era de cimento, nele sendo jogada água; que, nesse chão a depoente viu marcas de sangue; que permaneceu a primeira noite nessa cela, onde sabe ter continuado, mas perdeu a noção do tempo; que, aí, ficava a maior parte do tempo de braços erguidos e pernas abertas, ou andando pela cela, sem poder sentar-se ou encostar nas paredes; que a temperatura dessa cela era baixíssima e a interroganda aí foi submetida a sons altíssimos, estridentes, como se fossem saca-rolhas, penetrando na cabeça da interrogada³⁵.

Durante dias, portanto, as mulheres permaneciam nuas na “geladeira”, sem suplementos alimentícios, submetidas a temperaturas baixas e sons altos. Além de denunciar as torturas da qual foi vítima, a socióloga Lais Mourão Sá Tavares de Oliveira, de 27 anos, expôs a sua experiência na “geladeira”. Ao ser levada

para local que ignora qual seja “ficou dois dias sem comer e sem beber, respondendo sempre a vários interrogatórios e, no terceiro dia, foi para o local chamado “Geladeira” com sons de alta frequência; neste local a depoente ficou desacordada e sofreu várias hemorragias; que, além de ser ameaçada, ser violentada por um indivíduo desconhecido³⁶.

Além de torturas físicas, as mulheres eram submetidas a torturas psicológicas, consumadas, notadamente, por ameaças. A ameaça éposta como uma forma de tortura na medida em que torna-se um “ato pelo qual dores ou sofrimentos agudos [...] mentais são infligidos intencionalmente”.³⁷ O depoimento de Maria de Fátima Martins Pereira evidencia o caráter intimidador das ameaças, utilizadas especialmente para forçar as depoentes a confirmarem as acusações feitas contra elas. No DOI-CODI do Rio de Janeiro, Maria de Fátima,

ainda encapuzada foi obrigada a se despir, permanecendo de pé, com os braços erguidos e pernas abertas; que queriam caracterizá-la como pertencente a uma organização política e, como se negasse a isso, sofreu as seguintes ameaças: ser colocada numa cela com cobras, numa cela cheia de pó, já que a interrogada é portadora de rinite alérgica; que, após declarar que era interna do Hospital de Clínicas da UERJ, responderam-lhe que esse seria o local para onde seria mandada, quando dali saisse a fim de se tratar³⁸.

³⁵ Auto de qualificação e interrogatório de Maria de Fátima Martins Pereira. 24 de novembro de 1977. BNM Digital, 700, p. 819-820. Disponível em: http://bnmdigital.mpf.mp.br/docreader/BIB_07/134166. Acesso em: 15 de maio de 2023.

³⁶ Auto de qualificação e interrogatório de Lais Mourão Sá Tavares de Oliveira. 26 de setembro de 1973. BNM Digital, 701, p. 1.038. Disponível em: http://bnmdigital.mpf.mp.br/docreader/BIB_07/138560. Acesso em: 13 de maio de 2023.

³⁷ Brasil, 1991.

³⁸ BNM Digital, 700, p. 819.

Por semelhante tortura passou Maria Cecília Wetten. Após sua detenção, Maria Cecília foi transportada de Rio Claro para São Paulo “com a interrogada no banco de trás do veículo, junto a um galão de gasolina, ocasião em que passou a sofrer coação de ordem psicológica”. Ao ser conduzida para o II Exército, Maria Cecília sofreu, nos três primeiros dias em que ficou detida

torturas psicológicas, foi espancada, levou tapas nos ouvidos, golpes nas nuca, pontapés, enfim vários tipos de sevícias; que, no segundo dia sofreu muitos choques que produziram quedas na depoente, sua língua enrolou, chegando a sufocá-la e durante 8 dias perdeu a coordenação motora na perna; que lhe colocaram às costas alguma coisa molhada, dizendo que era uma lesma, após ameaça de lhe colocarem bichos nas costas; que, sabendo que a interrogada é diabética, diziam que iriam fazê-la comer açúcar, além de não lhe darem remédios para diabetes³⁹.

Em ambos depoimentos, percebe-se que os torturadores utilizaram ameaças relacionadas às doenças das depoentes como forma de intimidação. Enquanto Maria de Fátima, portadora de rinite alérgica, seria colocada “numa cela cheia de pó”, Maria Cecília, que sofria de diabetes, era ameaçada de ser obrigada a consumir açúcar com o objetivo de agravar sua condição de saúde, uma vez que ainda não estava sendo medicada.

Outra ameaça similar refere-se à exposição das mulheres aos animais. Os torturadores utilizavam animais fosse para ameaçar, como ocorreu no caso da Maria de Fátima, ameaçada de ser posta em uma cela com cobras, fosse para consumar práticas de tortura. De lesmas a cobras, os animais eram postos sobre os corpos das presas ou ainda “eram lançados contra o torturado ou mesmo introduzidos em alguma parte do seu corpo”.⁴⁰ Na comissão de Anistia, em 2011, a ex-presa política Ana Bursztyn expôs sobre a tortura que sofreu, onde um jacaré foi utilizado como instrumento de tortura:

Aí então, depois te tira, mas não te dá porrada, mas põe um jacaré em cima de você, é tortura! [...] Um jacaré! Não muito grande, disseram eles depois que era desdentado. É assim, se perguntar, ele vai dizer: “Tortura não. Foi só um choquinho. Ah! O jacaré não fazia nada!”. Eles minimizam, entendeu? Eles colocavam o jacaré em cima e para cada um tinha um nome! O meu era Marighella. Era um jacarezinho que colocavam no teu corpo, aí vou dizer: não é porrada o tempo todo, mas é tortura! É humilhação, é sacanagem, é humilhar o outro na tua frente, é não te deixar dormir, é tortura! É terror!⁴¹.

Através da análise dos depoimentos prestados em Auditoria e transcritos nos autos de qualificação e interrogatório constata-se, portanto, que o uso da tortura pelo Estado de Segurança Nacional foi uma prática generalizada e institucionalizada. Os suplícios

³⁹ BNM Digital, 700, p. 812.

⁴⁰ Brasil, 2014, p. 373-374.

⁴¹ Brasil, 2014, p. 374-375.

começavam desde o momento em que as investigadas eram detidas, prolongando-se em longas sessões de tortura durante os interrogatórios que podiam ainda se estender por dias. Sobretudo utilizada para a obtenção de informações e confissões, a tortura foi praticada como uma estratégia de guerra. No entanto, como afirma Hélio Pellegrino, a tortura política “não é um ato de guerra, é crime de guerra, crime contra a humanidade”⁴².

Ao analisar testemunhos e memórias de vítimas da tortura institucional durante a Ditadura Militar brasileira, a filósofa Marilena Chauí estabeleceu como marca fundamental da situação da tortura “a desumanização dos participantes: o torturador se coloca acima da condição humana e força o torturado a se colocar na situação abaixo da condição humana. O suplício não é apenas a dor, é a humilhação cuja função primordial é a desumanização”.⁴³ Nesse sentido, a pensadora enfatiza dois aspectos observados na situação da tortura: a teatralização *clandestina* e a desumanização da torturada.

O depoimento da bancária de 23 anos, Sônia Regina Yessim Ramos, é capaz de ilustrar ambos aspectos destacados por Chauí e que constituem o “paradoxo fundamental da tortura”⁴⁴. Em Auditoria, Sônia Regina declarou que, na P.E, no Rio de Janeiro,

há uma sala de horrores, é a sala lilaz em cujas paredes cinzentas há pingos de sangue dos torturados; que foi atacada por uma dezena de homens na malsinada sala; num ambiente de risadas e blasfêmias; que foi suspensa no chamado pau de arara; que é solteira; que o referido pau de arara retrata o quadro incrível de um porco suspenso pelas patas; que durante estas torturas a declarante gania de dores sob os olhos impassíveis daqueles homens; e já de posse das declarações que eles desejam perseguem nas incríveis sevícias, pela perversão de seus caracteres; que estes torturadores ostentavam os olhos esbugalhados; que tinham os olhos injetados de sangue como que retratassem o *doping*; que, além do pau de arara sofreu outras torturas, entre elas a “hidráulica” que são a modalidade de dois tubos que se inserem nas narinas do paciente que se injetam água para que as vítimas, sentindo-se afogadas declinem os nomes de outros companheiros; que sofreu choques elétricos nas partes mais íntimas de seu ser; que este tipo de tortura é eficaz porque não deixa marcas levando a vítima quase aos paroxismos da loucura; que assim teve provocado o descontrole de suas funções fisiológicas; que sob tão terrível ação emergem as confissões mais absurdas que se quiserem obter; que, ao mesmo tempo, que era vítima da brutal descarga elétrica a declarante tentava se proteger dos pontapés socos, bofetadas; que ao fim exausta, cheia de escoriações, os cabelos em desordem, as roupas em pedaços [...]; que além dessas torturas sofreu as psicológicas⁴⁵.

A descrição feita por Sônia sobre ser submetida a tortura por diversos homens em “uma sala de horrores”, de coloração lilás, “cujas paredes cinzentas há pingos de sangue dos

⁴² Pellegrino, Hélio. Um regime que destrói. In: Eloya, Branca (org.). *I Seminário do Grupo Tortura Nunca Mais*. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 98.

⁴³ Chauí, Marilena. Um regime que tortura. In: Eloya, Branca (org.). *I Seminário do Grupo Tortura Nunca Mais*. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 33.

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ Auto de qualificação e interrogatório Sônia Regina Yessim Ramos – Auditoria, 1985, p. 759.

torturadas”, em um ambiente marcado pelas “risadas e blasfêmias” dos torturadores enfatiza o caráter da teatralização das sessões de tortura. As vítimas sentem-se sobre um “palco”, cuja platéia é formada pela equipe de torturadores, e são tomadas “pelo sentimento de irrealdade criado pelo aparato técnico-científico da tortura que só poderia intimidar quando exibido (seja pela descrição prévia feita ao torturado, seja pela visão de companheiros torturados)”.⁴⁶

Essa teatralização torna-se *clandestina*, por consequência, porque opera “sob o sigilo de nomes e funções”, onde “os torturadores e torturados não possuem nomes nem lugar”. Nessa situação, o poder, portanto

se apresenta como absoluto porque sem nome, sem lugar e sem rosto, revela um dos aspectos mais impressionantes da tortura: os torturados sentem-se sem direitos, mas os torturadores confessam-se sem poderes. Onde a alucinação? O torturado sabe, como sujeito humano e como sujeito político, que tem direitos, mas descobre uma situação-limite na qual não os possui e, no entanto, está sendo despossuído desses direitos para poder ser culpado de ter tais direitos. O torturador sabe e o diz, incessantemente, que tem todo o poder sobre o outro, mas ao mesmo tempo afirma que está cumprindo ordens, que não tem poder para deixar de fazer o que está fazendo⁴⁷.

É nessa situação-limite, que se apresenta o segundo aspecto destacado por Chauí: os suplícios físicos e psíquicos não apenas destituem a humanidade da torturada, como a destroem. A destruição da humanidade transforma o sujeito em coisa.⁴⁸ O “paradoxo fundamental da tortura”, dessa forma, está posto: a violência torna-se paradoxal na medida “que o torturador deseja da “coisa” é que ela atue como “gente”: uma coisa é inerte, passiva e silenciosa, mas o que o torturador deseja da “coisa” é que ela sofra, grite, confesse, fale”⁴⁹.

Vítima de choques elétricos “nas partes mais íntimas de seu ser”, Sônia Regina expôs que tal técnica de tortura é eficaz à medida em que, ao levar “a vítima quase aos paroxismos da loucura”, declarações são reveladas, emergindo “as confissões mais absurdas que se quiserem obter”. Dessa maneira, efetiva-se o “paradoxo fundamental da tortura”:

⁴⁶ Chauí, 1987, p. 33.

⁴⁷ Chauí, 1987, p. 35.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid., p. 33.

Deseja-se que, através da dor e da degradação, um ser humano vire “coisa” e ao mesmo tempo permaneça gente para que reconheça no torturador um outro ser humano, pois se tal reconhecimento não existir, não pode haver confissão, não pode haver capitulação e sobretudo não pode haver admissão do poder do torturador. Assim, o que a tortura cria é a situação-limite e impossível na qual se destrói a humanidade de alguém para que esse mesmo alguém atue como humano, isto é, estabeleça com o algoz uma relação intersubjetiva, sem a qual o torturador perda a função e perde o sentido⁵⁰.

A tortura política, por meio da teatralização clandestina e da desumanização dos sujeitos torturados, era, portanto, objetiva, “bem pensada, definindo suas vítimas, planejando o tipo de estrago que quer alcançar. É a tortura científica, calculada”.⁵¹ Além disso, a tortura transformou-se em “uma peça fundamental da manutenção de uma Ordem”.⁵² Manutenção esta que, justamente através dos suplícios, serviu não somente para se obter informações ou confissões, mas como um meio de combate às “subversivas” da ordem política vigente.

Conclusão

O Golpe Civil-Militar de 1964, que culminou na deposição de João Goulart da presidência da República⁵³, instaurou no Brasil uma Ditadura Militar entre os anos de 1964 e 1985. Dividida pela historiografia em três momentos, a ditadura teve a sua primeira fase marcada pela construção do regime, legitimado institucionalmente pela promulgação dos Atos Institucionais pelos governos militares nos cinco primeiros anos de governo. Editado em dezembro de 1968, o AI-5 foi o decreto responsável por consolidar o Regime Autoritário, dando início à fase mais dura e repressiva do período, estendendo-se por dez anos.

Uma das engrenagens essenciais para a atuação do aparato repressivo foi a alteração da Lei de Segurança Nacional, cuja edição através do Decreto-Lei nº 898, de 29 de Setembro de 1969 definiu os crimes contra o Estado, contra a segurança nacional e contra a ordem política e social. Com base na Doutrina de Segurança Nacional, qualquer cidadão brasileiro era suspeito de ser um comunista internacional e propagador da guerra revolucionária e psicológica adversa ao Brasil. Além das práticas de espionagem, das ações truculentas da polícia política e da censura imposta pelo Estado, a delação e a vigilância constante foram

⁵⁰ Ibid, p. 34.

⁵¹ Boff, Frei Leonardo. Prefácio. In: Branca (org.). *I Seminário do Grupo Tortura Nunca Mais*. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 14.

⁵² Ibid., p. 11.

⁵³ Em 2 de abril de 1964, Ranieri Mazzilli assume a Presidência da República. No entanto, o presidente do Congresso, recém empossado Auro de Moura Andrade, reuniu o Congresso Nacional e declarou vaga a presidência da República, ainda que João Goulart estivesse no Brasil. Nos primeiros dias do mês de abril, a imprensa brasileira já anunciarava a vitória da “revolução” militar. Em 31 de março de 1964, o Jornal do Brasil anunciou “o dia vitorioso da revolução pela liberdade”. Neste dia, as forças militares se uniram e depuseram um presidente eleito diretamente pelo voto popular – a João Goulart.

importantes meios de controle e repressão aos opositores do Regime, afetando “principalmente as militantes e os militantes envolvidos/as com movimentos de cunho político que questionavam o Regime, a exploração de classe, o capitalismo”.⁵⁴

Para os militares, o inimigo interno a ser combatido eram as subversivas e subversivos à ordem instaurada. De acordo com Napolitano os “subversivos” constituíam uma classe ampla de opositores do Regime, que englobava “tanto os combatentes da luta armada, a rede de apoio direto e indireto às organizações clandestinas, bem como qualquer militante de partidos de esquerda ou movimentos sociais”⁵⁵. Nesse sentido, as mulheres integraram o grupo dos “subversivos”. Oriundas de movimentos sociais, como o estudantil e o movimento feminista; as mulheres foram para o campo político como militantes, integrando as redes de oposição ao Regime autoritário, atuando em partidos ou em organizações clandestinas, participando das guerrilhas e das ações de luta armada.

As mulheres consideradas “subversivas” políticas eram cidadãs indiciadas à Justiça Militar, competência que desde o AI-2 ficou responsável por processar e julgar os crimes contra a Segurança Nacional, mesmo que efetuados por civis, acusadas de cometerem infrações com base na LSN. Após o indiciamento das presas políticas investigadas por “subversão”, a ação penal iniciava com as denúncias promovidas pelo Ministério Público Militar e eram recebidas pelos juízes das Auditorias Militares. Com base no Código de Processo Penal Militar, as presas acusadas eram qualificadas e interrogadas perante o Conselho Permanente de Justiça, constituído por um juiz auditor civil e quatro oficiais das três Forças. Durante as Auditorias Militares, especialmente ao final do interrogatório, quando questionadas “se tem quaisquer outras declarações a fazer”, as rés relatavam as torturas das quais haviam sido vítimas durante os interrogatórios policiais.

Se a ação penal constituía a segunda fase do processo de cada mulher indiciada, a elaboração do inquérito policial militar era a primeira, englobando a fase policial. Nesta fase, o CPPM estipulava os meios pelos quais os inquéritos tinham início, assim como as procedências para a sua formação. Todavia, o principal documento de acusação das presas políticas era formado durante uma fase extra-oficial, durante os interrogatórios preliminares nos DOI-CODIs ou em outros órgãos de segurança das Forças Armadas. Nesse sentido, está evidente que os depoimentos da fase policial foram colhidos mediante torturas. Como

⁵⁴ Longo, Clerismar Aparecido; Barroso, Eloísa Pereira. Mulheres que foram à luta: relações de gênero e violência na ditadura civil militar brasileira (1964-1985). *Revistas Territórios e Fronteiras*, Cuiabá, v. 10, n. 2, p. 25 ago-dez, 2017.

⁵⁵ Napolitano, 2014, p. 133.

consequência, as presas políticas assinavam os interrogatórios, declarando sua confissão de culpa, mesmo que os depoimentos tivessem sido elaborados previamente ou adulterados.

Nos departamentos policiais ou nos órgãos de segurança, em especial nos DOI-CODI's das cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, podemos afirmar que as presas políticas foram extensivamente torturadas através de métodos considerados científicos pelos militares. Os casos relatados ao longo deste estudo evidenciam que o uso da tortura como um meio de obtenção de informações e confissões não foi exceção, mas regra do sistema repressivo. Com base na DSN, a tortura também foi empregada como uma estratégia de guerra, de combate à subversão, tornando-se sistemática, sobretudo entre os anos de 1969 e 1979.

Com uma ampla e complexa estrutura para a efetivação de sua aplicação, as principais torturas perpetradas pelos agentes da repressão contra as presas políticas eram torturas físicas, principalmente espancamentos, o chamado *telefone*, o *pau-de-arara*, afogamentos, choques elétricos, isolamento na *geladeira*, além de tortura envolvendo animais, queimaduras com cigarros e ácidos.

A partir dos autos de qualificação e interrogatório constatamos que os suplícios perpetrados contra as presas políticas ocorriam não somente no momento em que eram interrogadas, mas durante todo o período em que estavam detidas nos órgãos de segurança. As sessões de tortura destruíram o corpo e a mente das presas e dos presos, esses indivíduos chegavam ao estado de destruição do seu ser humano. Para além da coleta de informações, a tortura tinha como finalidade a aniquilação física e psicológica de mulheres e homens que se opunham ao Regime Militar.

Referência

ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)*. 4^a edição. Petrópolis, Editora Vozes, 1987.

ARNS, Dom Paulo Evaristo. *Brasil: nunca mais*. Editora Vozes, 1986.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. *Relatório Projeto Brasil Nunca Mais. TOMO I - O Regime Militar*. [S.l.:s.n.], 1985.200p. Disponível em:

https://bnmdigital.mpf.mp.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=REL_BRASIL. Acesso em: 26 de março de 2023.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. *Relatório Projeto Brasil Nunca Mais. TOMO V - A Tortura*. [S. l.: s. n.], 1985. 1005 p. Disponível em:

http://bnmdigital.mpf.mp.br/DocReader/REL_BRASIL/1969. Acesso em: 26 de março de 2023.

BAUER, Caroline Silveira; Gertz, René E. Arquivos de regimes repressivos: fontes sensíveis da história recente. In: Pinsky, Carla Bassanezi; Luca, Tania Regina de (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

ELOYSA, Branca (org.). *I Seminário do Grupo Tortura Nunca Mais*. Petrópolis: Vozes, 1987. Disponível em: http://www.torturanuncamais-rj.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2019/01/I_Seminario_GTNM-RJ.pdf. Acesso em: 4 de junho de 2023.

BRASIL. *Comissão Nacional da Verdade. Relatório. Parte III*. Brasília: CNV, 2014. 318p. Disponível em:

http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_1_pagina_275_a_592.pdf. Acesso em: 22 de março de 2023.

CARVALHO, Luiz Maklouf. *Mulheres que foram à luta armada*. Globo, 1998.

CHIRIO, Maud. A “primeira linha dura” do regime militar: trajetórias de oficiais do Exército nos anos 60 e 70. *Militares e Política*, n. 6, 2011.

De Lima, Ruth Ribeiro. Mulher: brasileira e guerrilheira. *Diálogos*, v. 4, n. 1, p. 203-217, 2000.

FICO, Carlos. *Como eles agiam. Os subterrâneos da ditadura militar: espionagem e polícia política*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRINBERG, Keila. A História nos porões dos arquivos judiciários. In: Pinsky, Carla Bassanezi; Luca, Tania Regina de (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

LONGHI, Carla Reis. O Aparato Repressivo Brasileiro: dinâmicas da violência e confrontos pelo poder. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, v. 38, 2009.

LONGO, Clerismar Aparecido; Barroso, Eloísa Pereira. Mulheres que foram à luta: relações de gênero e violência na ditadura civil militar brasileira (1964-1985). *RevistasTerritórios e Fronteiras*, Cuiabá, v. 10, n. 2, p. 23-42, ago-dez, 2017.

NAPOLITANO, Marcos. *1964: história do regime militar brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

RIDENTI, Marcelo. “Resistência e Mistificação da Resistência Armada contra a Ditadura”. In: Reis Filho, Daniel A. Ridenti, Marcelo e SÁ, Rodrigo Patto. (Orgs.). *O Golpe e a Ditadura Militar. 40 anos depois. (1964-2994)*. Bauru, SP. EDUSC, 2004.

ROSEMBERG, André; De Souza, Luís Antônio Francisco. Notas sobre o uso de documentos judiciais como fonte de pesquisa histórica. *Patrimônio e Memória*, v. 5, n. 2, p. 159-173, 2007.

VENTURA, Zuenir. *1968: O ano que não terminou*. Edição especial. Objetiva, 2013.

APROPRIAÇÃO DESIGUAL DO ESPAÇO URBANO: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DA VILA MARIA DOS ANJOS, LOCALIZADA NO LIXÃO MUNICIPAL DA CIDADE DO RIO GRANDE

Renata dos Anjos Velho
João Paulo Laranjo Velho

Introdução

O interesse pelo tema surgiu durante uma atividade social no ano de 2020, na Vila Maria dos Anjos, localizada na zona norte, periferia da cidade do Rio Grande, extremo sul do Rio Grande do Sul, diante da crise econômica e sanitária provocada pela pandemia do COVID-19, ocasião em que tive a oportunidade de vivenciar a realidade dessa comunidade durante o período da entrevista.

Então, para uma melhor aproximação, a fim de compreender os problemas vividos pela comunidade desse bairro específico, buscou-se por meio deste estudo, desenvolvido na linha de pesquisa Análise Urbano-Regional do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) analisar a origem e as transformações da Vila Maria dos Anjos.

Sendo assim, levou-se em consideração que a desigualdade na apropriação do espaço urbano no município do Rio Grande é resultado da desigualdade social que é muito presente e explícito em muitos bairros pobres do município. Partindo desse princípio, o desenvolvimento de estudos sobre o espaço urbano precisa levar em consideração a dinâmica de produção e o crescimento diante das transformações no decorrer do processo de urbanização.

Portanto, para compreendermos a formação da Vila Maria dos Anjos, é necessário conhecer os elementos que configuram a produção desse espaço. Um dos grandes problemas que atingem as cidades, de forma geral, é a maneira como ocorrem os acessos às terras e às moradias pelas populações de baixa renda, tendo em vista que, a renda de muitas famílias é insuficiente para atender suas necessidades básicas. No entanto, não podemos deixar de considerar que existem políticas públicas de moradias populares, porém, essas são insuficientes para atenderem a demanda, assim como ocorre em todo o país, segundo o secretário de planejamento do município.

Segundo o geógrafo e escritor Milton Santos (2009), o crescimento das ocupações irregulares ocorre devido a incapacidade do Estado de proporcionar a população menos privilegiadas, políticas públicas habitacional adequado. Ainda segundo ao autor, existe a omissão do poder público em permite que os interesses econômicos mundiais tenham precedência sobre grupos menos privilegiados economicamente.

Então, para os grupos menos privilegiados economicamente, o acesso a moradia só é possível com ocupação de terras irregulares, inapropriadas, o que acaba gerando assentamentos urbanos informais, ou seja, são instalados em locais irregulares, sendo muitas vezes em áreas de risco e sem infraestrutura adequada, como é o caso da Vila Maria dos Anjos.

Conforme Claudio Castilho (2011) as cidades são produzidas e representadas para atender aos interesses dos capitalistas, vindo a favorecer a acumulação do capital. Para o geógrafo David Harvey (2005, p. 40) “a acumulação é o motor cuja potência aumenta no modo de produção capitalista”, pressupondo que, é na cidade que ocorre as desigualdades no que tange a apropriação do espaço, onde quem tem maior poder aquisitivo ocupa melhores áreas, enquanto as pessoas de baixa renda, ocupam áreas menos privilegiadas, até mesmo irregulares.

Assim, buscou-se identificar como e quando ocorreu a ocupação da Vila Maria dos Anjos, local em que ficava o lixão municipal da cidade do Rio Grande/RS. Com isso, levou-se em consideração que trata-se de um local não regulamentado pela prefeitura municipal, sendo que as famílias lá inseridas estão sujeitas a várias doenças, diante da exposição ao chorume que contamina o solo, resultado natural da decomposição, dos micro-organismos transportados por cachorros e aves que se alimentam do lixo e, posteriormente, frequentam as casas dessas famílias que moram nas proximidades.

Para responder as questões de pesquisa foram realizadas duas entrevista, sendo uma com o secretário da Secretaria Municipal de Coordenação, Planejamento, Habitação e Regularização do município do Rio Grande e a outra com o secretário da Secretaria Municipal de Zeladoria, a fim de saber se existia projetos para o reassentamento dessas famílias para uma área regularizada pela prefeitura.

Na ocasião, foi questionado, também, se haviam projetos para melhoria de infraestrutura para o bairro, visto que, as residências mais próximas ao lixão não têm acesso à energia elétrica, além de estarem expostas a valetas a céu aberto na frente das residências com moscas, mosquitos e outras espécies, em consequência dos resíduos orgânicos existentes no lixão.

Então, para atingir os objetivos, foi analisado o processo de ocupação irregular da Vila Maria dos Anjos, por meio da pesquisa documental e de campo, realização de entrevista com os secretários já mencionados com cerca de 5% das famílias moradoras na Vila Maria dos Anjos, de um universo de aproximadamente 300 famílias.

Diante dos dados, analisou-se a dinâmica do uso e ocupação do solo na área de estudo, a qual foi ocupada por falta de opção dos moradores de baixa renda. A evolução das políticas públicas do município para evitar novas ocupações no local, pois não existe planejamento que evitem. A identificação dos problemas socioambientais existentes em decorrência da forma de uso e ocupação do solo na área de estudo, considerando que muitos vivem apenas de programas sociais do governo federal. Se existia projeto de realocação dessas famílias por parte do município, visto que trata-se de uma área não regularizada.

O lixo, por ser considerado algo inservível, gera sentimentos negativos para os sujeitos que trabalham diretamente ou que moram próximos aos lixões. Alguns sentimentos negativos mais evidentes são: a exclusão, a vulnerabilidade e o preconceito. Neste sentido, estas questões reforçam a exclusão social. Segundo Henri Acselrad (2009, p. 69), “as áreas com os piores índices estão desprovidas de praticamente todos os serviços públicos e são habitadas pela população de renda mais baixa. Apenas as áreas de péssimas condições ambientais são acessíveis a população mais pobre, frequentemente em favelas”.

Quanto as técnicas usadas para a obtenção dos dados referentes ao problema investigado, ou seja, ao método de pesquisa, tendem a necessitar de uma série de procedimentos operacionais para atenderem as finalidades deste estudo, dentre as quais: a pesquisa exploratória, o levantamento bibliográfico, pesquisa documental e pesquisa de campo (Moraes & Costa, 1984).

O artigo foi organizado em introdução, apropriação desigual do espaço urbano e a segregação socioespacial, a produção do espaço urbano no município do Rio Grande, a ocupação irregular em área de risco: o caso da Vila Maria dos Anjos, no lixão municipal do Rio Grande/RS, pesquisa documental e de campo, e a conclusão.

Apropriação desigual do espaço urbano e a Segregação Socioespacial

Entende-se o espaço construído como sendo determinante nas relações sociais. Então, não podemos desconsiderar as relações de poder constituídas entre os que tem grande poder aquisitivo e os que não possuem. Conforme descreve Goettert (2004, p. 6) “O espaço habitado pelos seres humanos deve ser entendido como o local de moradia, de sentimento e de realização dos cidadãos”. Seguindo essa linha de raciocínio, tem-se um espaço de interações e

transformações marcados por diferenças. E é através dessas diferenças que surge o processo de exclusão social e a afirmação de estruturas de dominação arcaicas, como a da renda e da propriedade da terra, da dominação política e do acesso ao Estado (Brandão, 2007, p. 133).

O sistema econômico capitalista é excludente, gera concorrência, visa lucro a qualquer custo, o que faz com que os grupos com o melhor poder aquisitivo possam investir para ampliarem o seu negócio, já os menos favorecidos, tem mais dificuldades e muitos não conseguem. E, diante dos lucros obtidos, esses grupos privilegiados podem comprar propriedades em bairros nobres que possuem infraestrutura pública, enquanto os não privilegiados compram em bairros com pouca ou sem nenhuma infraestrutura. Em alguns casos, se apropriam de espaços não regularizados e até impróprios, como é o caso da Vila Maria dos Anjos.

Para o sociólogo espanhol, Manuel Castells (1983), a cidade é o local onde se ocupa o espaço e se transforma, incluindo as cidades, onde se manifestam as desigualdades entre as classes e grupos sociais que a constituem. Desta maneira, pensar a estrutura urbana tornou-se uma tarefa complexa, especialmente ao considerar que o espaço urbano está sujeito as múltiplas tensões, conforme evidencia-se no processo histórico das cidades. A racionalidade herdada da sociedade industrial, ainda vigente na lógica dominante interfere na planificação e na organização do espaço urbano.

Com isso, devemos levar em consideração o ritmo da reprodução da vida dentro do contexto da sociedade capitalista de produção, pois o sentido da vida se dá no aspecto da reprodução de uma lógica do capital, em que algumas pessoas são manipuladas pelo sistema imposto pelas forças econômicas e sociais que determinam o estilo de vida em relação ao mundo.

As desigualdades nas condições de acesso à propriedade residencial são sentidas principalmente pelos mais pobres, que ocupam moradias em áreas inadequadas ao desenvolvimento urbano e revelam problemáticas na política habitacional brasileira. Ainda, segundo Yvonne Mautner (1999), a partir da ampliação e diversificação da produção industrial, depois da Revolução de 1930, surgiram impactos também na organização da indústria da construção. E, isso:

de fato, teve, ao longo do processo de industrialização e urbanização no país, um papel importante na implementação das mudanças que afetaram tanto a produção de mercadorias como a reprodução da força de trabalho; e até hoje abrange um largo espectro de formas de produção: da capitalista à doméstica, em seus extremos, refletindo no seu entrelaçamento as condições impostas pela forma peculiar da reprodução expandida no país, assim como a tendência à generalização da forma mercadoria criou, ao longo da história, diferentes formas de trabalho assalariado, o que induziu também a produção de um espaço urbano desigual e fragmentado (Mautner, 1999, p. 247-248).

Dessa forma, fica evidente que é fundamental a participação do estado nas políticas públicas de habitação, por meio da construção de casas populares, a fim de evitar a construção de residências em locais impróprios e irregulares, bem como da necessidade de ofertar apoio técnico aos que vão construir moradias de pequeno porte em terrenos regulares e que são de baixa renda, com intuito de evitar risco de exposição dessas famílias quanto a riscos de desabamento e de fenômenos naturais como enchentes, vendavais, entre outros.

A produção do espaço urbano no município do Rio Grande/RS

A produção do espaço urbano no município do Rio Grande foi marcado pela diferença de classes sociais, ao longo de muitos anos, se consolidaram. A primeira foi a pecuária por intermédio do comércio de couro, depois, as atividades econômicas, chamadas urban-industriais, instaladas na área portuária, devido sua importância geográfica.

A produção espacial do município do Rio Grande e a ocupação das áreas têm forte relação com as atividades portuárias, pois cada um dos períodos vividos pelo setor, impactou diretamente a sociedade, com ocupação das áreas por habitações, comércio ou indústria. Nesse aspecto, a cidade é vista como um espaço de organização da sociedade, do fluxo de pessoas e mercadorias, que influenciaram e influenciam no modo de vida da população. Com isso, a posição geográfica foi fator determinante para o desenvolvimento do município.

Podemos dizer que, em cada período econômico, em consequência do Porto ou das indústrias, a cidade passou por momentos de ascensão e declínio, pois a produção não aconteceu de forma contínua. E, conforme os estudos de Oliveira *et al.* (2011):

o processo de crescimento do sistema portuário do Rio Grande não aconteceu de forma contínua e ininterrupta. Ele se deu em um processo histórico eventualmente impulsionado de forma diferenciada pela influência de aspectos diversos, porém com destaque para os condicionantes econômicos e políticos. O porto, como um elo importante na cadeia econômica da produção, refletiu em seus crescimento ciclos econômicos ciclos econômicos mais ou menos bem definidos ou períodos mais propícios da produção primária ou secundária (Oliveira, et al, 2011, p. 1).

Cada ciclo econômico vivenciado, faz com que a sociedade sofra influências, que podem ser ótimas em alguns aspectos e outras difíceis, principalmente, no que se refere a questão do emprego.

No caso, da cidade do Rio Grande, essa já gerou muitos empregos nas fábricas de peixes, porém, nos anos 1980, muitas delas foram fechadas, o que acarretou em muitos desempregados no município.

Em 2006, diante do início da instalação do Polo Naval na cidade, o setor gerou em torno de 20 mil empregos com bons salários, sendo que, em 2013, diante dos problemas que envolveram o setor, começaram a ocorrer demissões em massa, tendo em vista que, parou o reparo nas plataformas, resultando em uma verdadeira dificuldade financeira para os desempregados e impactando diretamente na economia do município. O setor imobiliário foi um dos que mais sentiu a crise, pois a procura era tão grande que, foram construídos 03 hotéis novos na cidade e vários alojamentos, sendo que, após o ano de 2014, devido ao retorno dos trabalhadores para os seus estados de origem, o número de hóspedes diminuiu muito e o setor acumulou prejuízo. Por outro lado, o valor dos imóveis diminuiu e ficou mais acessível e dentro da realidade do mercado, o que possibilitou que alguns moradores do município conseguissem obter um imóvel próprio.

A ocupação irregular em área de risco: o caso da Vila Maria dos Anjos, no lixão municipal do Rio Grande/RS

O lixão municipal da cidade do Rio Grande é um problema enfrentado pela administração pública, pois impacta negativamente o meio ambiente e a população que reside nas redondezas. Diante disso, é importante identificar a origem na Vila Maria dos Anjos para compreendermos como, e por que, foi ocupado o terreno ao redor, chamado Vila Maria dos Anjos.

Para obter essas respostas, foi feito uma entrevista com o secretário municipal de Planejamento em outubro de 2021, o qual relatou que a origem do lixão no referido bairro, teve início no final da década de 1980, sendo mais especificamente no ano de 1988. Porém, em 2008, o mesmo foi desativado, tendo em vista que o município passou a contar com um aterro sanitário na localidade da Vila da Quinta, no município de Rio Grande.

O local selecionado para ser o lixão municipal na década de 1980, era um terreno desocupado, sem infraestrutura urbana. Porém, com a utilização do terreno para depósito de lixo municipal, o espaço começou a ser habitado por famílias catadoras de lixo, pois facilitava

o acesso aos resíduos sólidos, assim que fossem descarregados, bem como facilitava para armazenar no pátio do reciclagem, até que fosse selecionado para ser levado para reciclagem.

No ano de 2008, a prefeitura municipal encerrou as atividades do lixão municipal, visto ter entrado em funcionamento, em 2009, o aterro sanitário localizado na Vila da Quinta, nas proximidades da BR 392. No entanto, em 2019, o aterro sanitário atingiu seu limite máximo de capacidade de receber o lixo e encerrou suas atividades. A partir de então, o antigo lixão municipal passou a ser utilizado como espaço de transbordo, ou seja, despejam o lixo recolhido no município ele é colocado em uma grande carreta para ser transportado para seu destino final, na cidade de Candiota/RS.

Essa situação obriga as carretas a percorrem aproximadamente 201 quilômetros para o descarte final do lixo, gerando ônus para os contribuintes. Além, de que o local de transbordo, no antigo lixão, favorece para proliferação de insetos, roedores e, causa um mau cheiro.

Inicialmente, podemos ponderar que a ocupação desse espaço foi devido a aproximação do local de trabalho e a falta de moradia, mas, no presente, a maioria das pessoas permanecem no espaço ou ocuparam esse espaço nos últimos anos, principalmente pela falta de moradia, tendo em vista que são pessoas de baixa renda. Dessa forma, não possuem condições para comprar um terreno ou casa em um bairro com infraestrutura pública municipal adequada.

A pesquisa documental e de campo

Foram entrevistadas 16 famílias da Vila Maria dos Anjos, no município do Rio Grande/RS, o que representa aproximadamente cinco por cento (5%) dos moradores de um universo de aproximadamente 300 famílias, segundo a equipe da saúde da família, que atende o local.

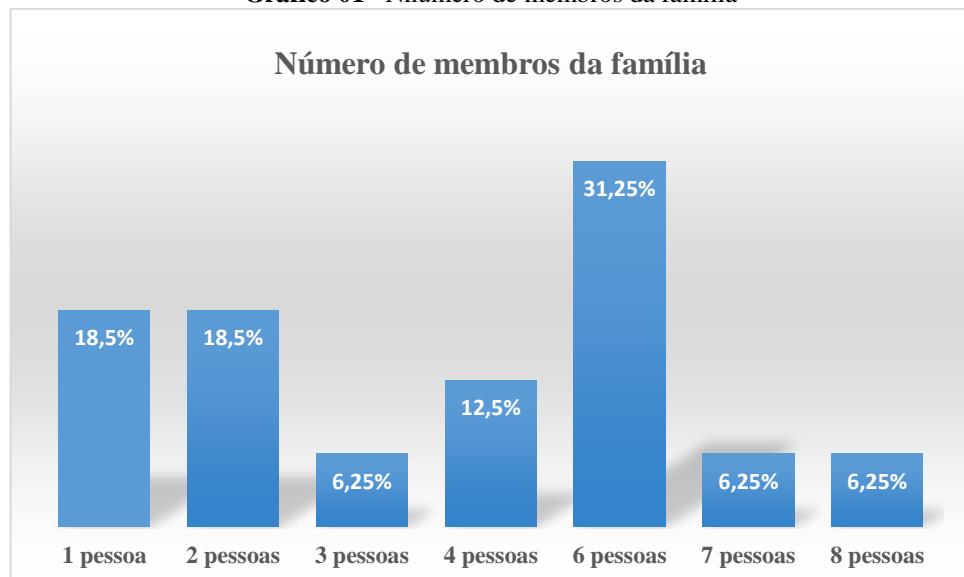
Na ocasião, foram feitas dezesseis perguntas (16), tais como: número de membros da família, tempo de moradia, maior nível de escolaridade, ocupação, idade dos membros da família, tipo de construção e número de cômodos, se possuem acesso à energia elétrica, se possuem acesso à água potável, se possuem banheiro, se há acompanhamento de assistente social, se são atendidos por equipes de saúde da família, se são beneficiários de bolsa do Governo Federal, se têm consciência dos riscos de morar próximo ao lixo para a saúde, se se consideram brancos negros, indígenas, mulatos, amarelos, qual o motivo que os levaram a optarem em morar na Vila, se já foram procurados pelo poder público para realocação para uma área legalizada.

Resultados

Entrevista com os moradores da Vila Maria dos Anjos

1. Quanto ao número de membros da família?

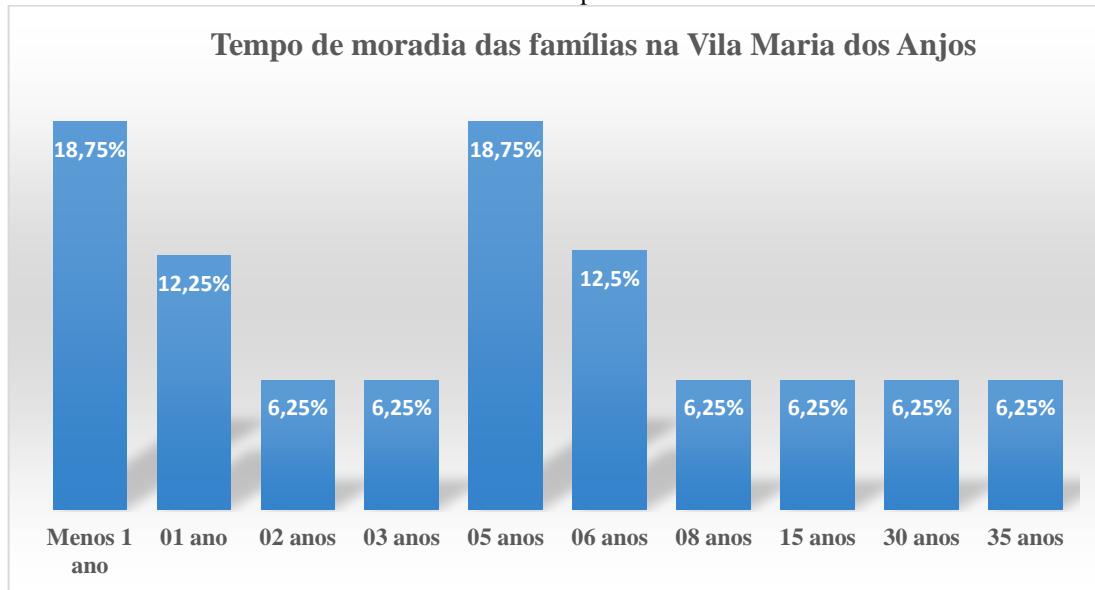
Gráfico 01 – Número de membros da família



Fonte: o próprio autor

Diante dos dados, percebe-se que 62% das residências são ocupadas por três ou mais pessoas. Grande parte das residências são construídas de madeira e com poucos metros quadrados.

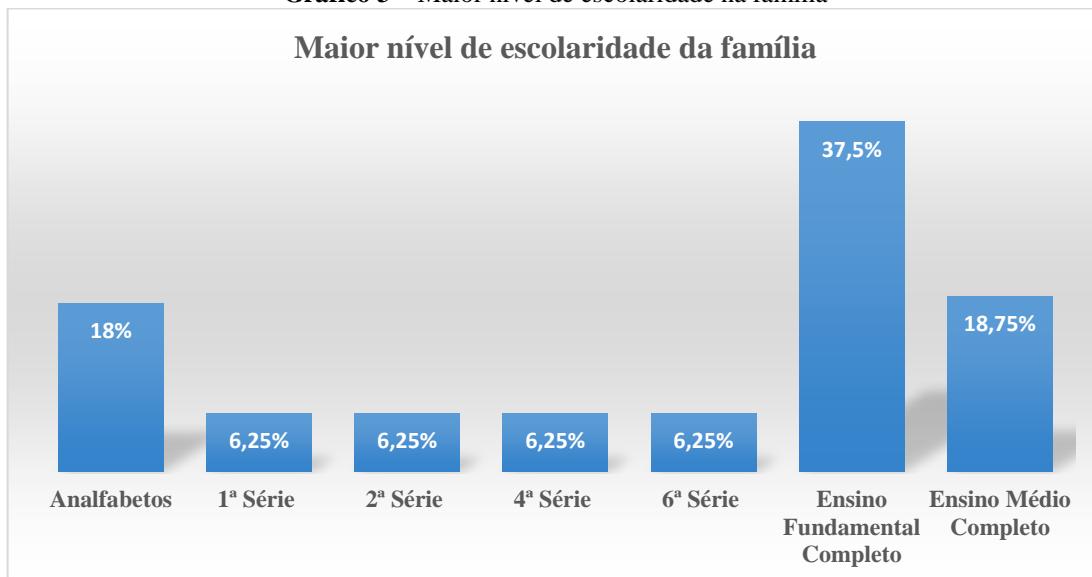
Tempo de moradia das famílias na Vila Maria dos Anjos: Gráfico 02 – Tempo de moradia



Fonte: o próprio autor

Dentre as respostas dos moradores, constata-se que 75% dos entrevistados, moram na Vila Maria dos Anjos, no máximo a seis (6 anos). Sendo assim, existem fortes indícios de que o local ainda é atraente para pessoas de baixa renda, pois ainda procuram o local para moradia.

Maior nível de escolaridade da família?
Gráfico 3 – Maior nível de escolaridade na família



Fonte: o próprio autor

Dentre as respostas, apenas 37% possuem ensino fundamental completo e 18,75% o ensino médio completo. Nenhum dos moradores entrevistados possui algum dos integrantes da família cursando nível superior, o que pode ser falta de oportunidade ou desconhecimento da importância de se buscar novos conhecimentos em uma instituição de ensino superior.

Ocupação dos entrevistados
Gráfico 4 – Ocupação dos entrevistados

Ocupação dos entrevistados

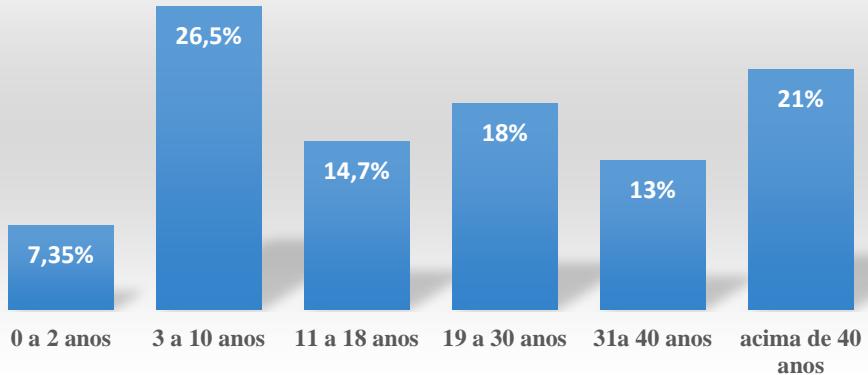


Fonte: o próprio autor

Diante dos dados é possível constatar que 50% dos entrevistados são do lar ou aposentados. Portanto, apenas 50% estão ativamente no mercado de trabalho.

A idade dos membros das famílias?
Gráfico 05 – Idade dos membros das famílias

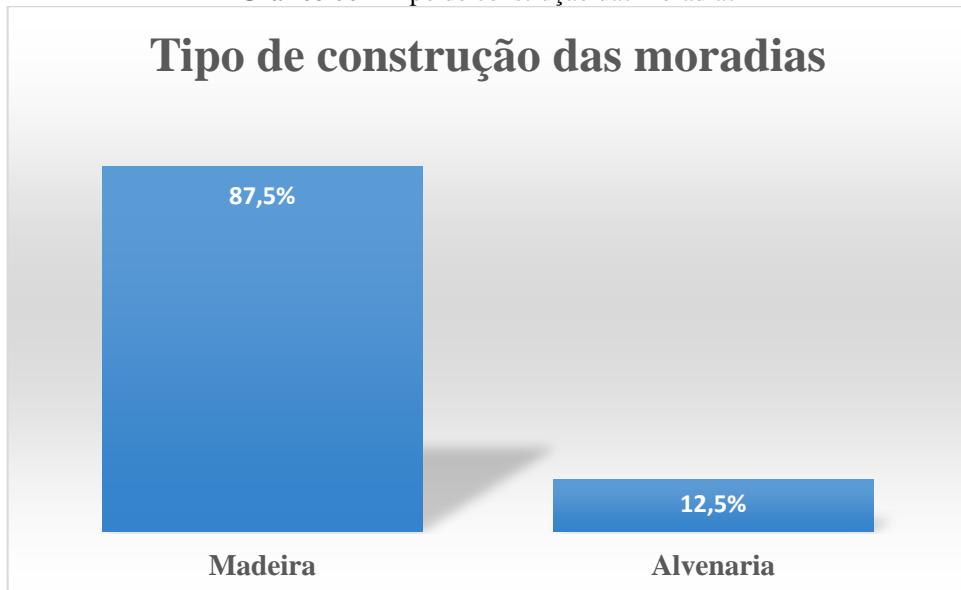
Idade dos membros das famílias



Fonte: o próprio autor

Os dados mostram que 79% dos moradores têm idade até 40 anos, ou seja, são pessoas novas, com idade para estarem inseridas no mercado de trabalho.

Tipo de construção das moradias:

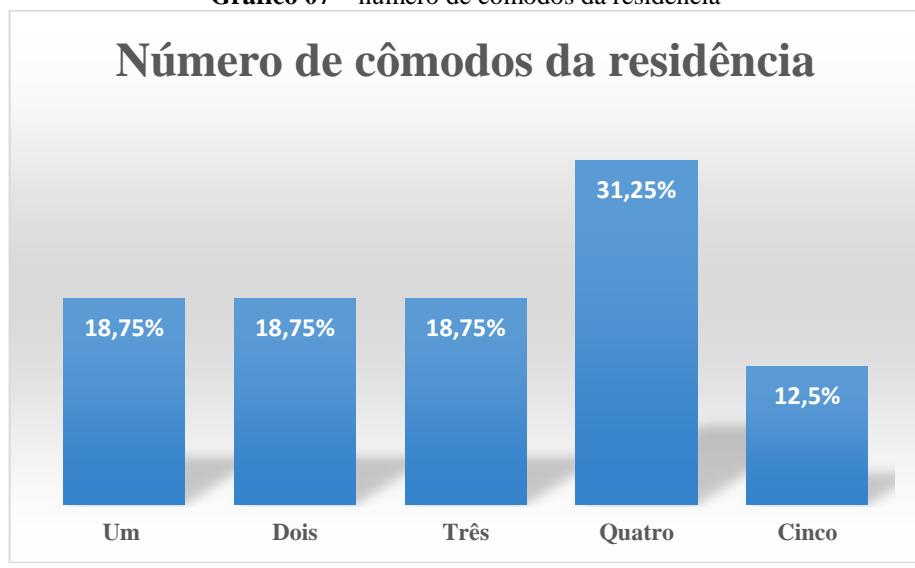


Fonte: o próprio autor

É evidente que o bairro é constituído de famílias de baixa renda, pois, além de estarem morando ao redor do lixão municipal, grande parte das residências são de madeira simples, ou seja, não oferecem qualidade nem isolamento térmico.

Número de cômodos da residência?

Gráfico 07 – número de cômodos da residência



Fonte: o próprio autor

Os dados mostram que 56,25% das residências possuem apenas três cômodos, sendo que todas as residências são pequenas, o que acaba condicionando grande parte dos moradores a dormirem em um mesmo quarto.

Perguntado se possuem banheiro na residência
Gráfico 08 – Possui banheiro na residência

Possui banheiro na residência

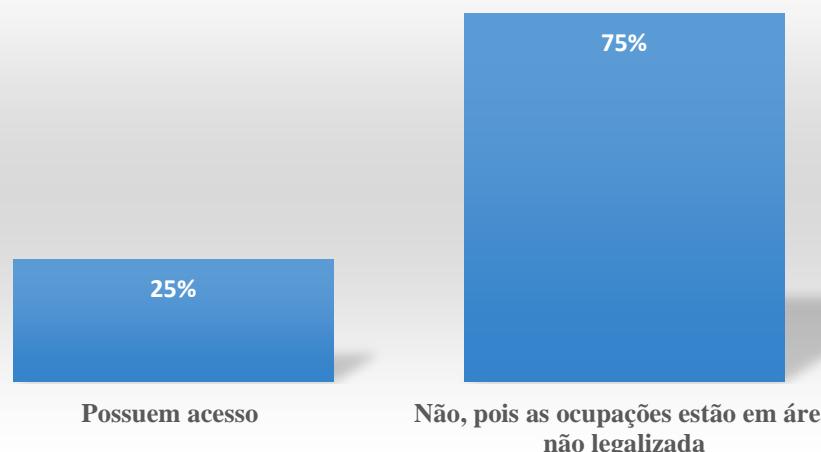


Fonte: o próprio autor

Mesmo tendo apenas um banheiro, um cômodo fundamental numa residência, pois faz parte do saneamento básico, o qual tem relação direta com a saúde das pessoas, 31% dos entrevistados não possuem banheiro e dos 69% que dizem possuir, são locais simples, de madeira e os dejetos são dispersos no solo, em um buraco, sem o devido tratamento necessário, para evitar a contaminação do solo e das pessoas que tiverem contato com dejetos.

Questionados se possuem acesso à energia elétrica e água potável?
Gráfico 09 – Possuem acesso à energia elétrica e água potável

Possuem acesso à energia elétrica e água potável



Fonte: O próprio autor

Segundo os moradores, a não oferta de energia elétrica pela empresa prestadora de serviço, está no fato de que a área não é regularizada e, com isso, a empresa não instala postes de luz.

Sobre a água potável, o serviço é oferecido para 100% dos moradores, mesmo a área não sendo regularizada, o que, segundo os moradores, acontece por ser um recurso natural e fundamental para sobrevivência humana.

Tem consciência sobre os riscos para a saúde morando ao redor do lixão municipal?

Gráfico 10 – Tem consciência sobre os riscos para saúde morando ao redor do lixão municipal

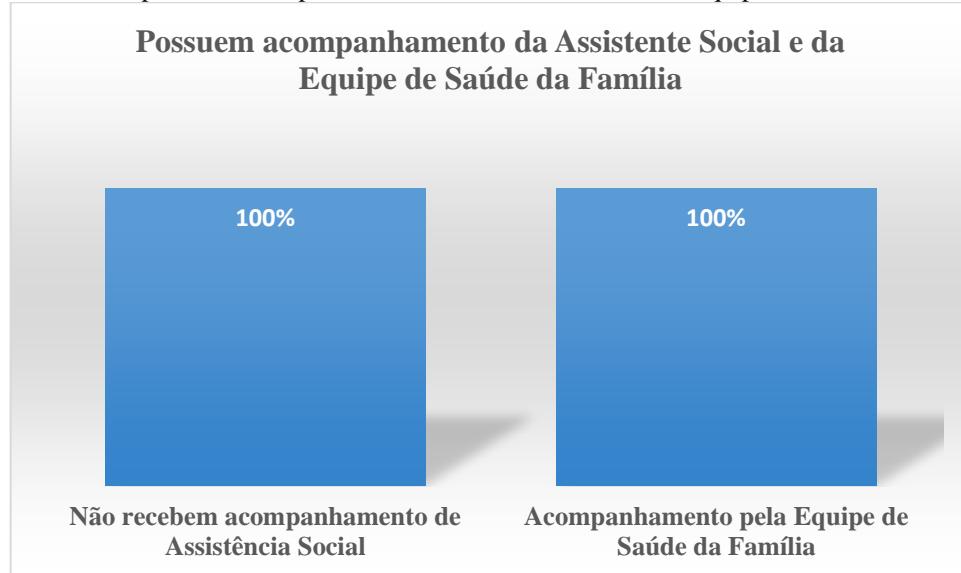


Fonte: o próprio autor

A maioria dos moradores, 87,5%, dizem ter consciência dos riscos de residirem ao redor do lixão municipal. Também, dizem ter conhecimento da exposição ao chorume que escorre pelas valas a céu aberto, na frente das residências, além do mau cheiro. Porém, alegam que é o único local que possuem para morar, pois não possuem recursos para comprar um terreno ou residência regularizada. Com relação aos 12,5% dos moradores, esses dizem não acreditarem que estão expostos a riscos à saúde e reforçam que aquele é o único local que possuem para morar.

Possuem acompanhamento da Assistente Social e da Equipe de saúde da Família?

Gráfico 11 – possuem acompanhamento da assistente social e da equipe de saúde da família.



Fonte: o próprio autor

Diante dos dados, fica explícito que os moradores da Vila Maria dos Anjos, não recebem nenhum tipo de acompanhamento de assistência social, mesmo dependendo grande parte deles de políticas sociais, como, por exemplo, o auxílio financeiro do Governo Federal, como o Auxílio Brasil, o qual depende de um cadastro correto no site do governo, sendo que, uma grande parte desses moradores não possuem computador, internet, nem conhecimento para solicitar o auxílio, vindo a depender da ajuda da comunidade ou de se deslocarem até um órgão público municipal para pedirem auxílio para efetivarem os cadastros, pois, caso contrário, não terão o deferimento para receber a ajuda tão necessária para atender as necessidades básicas da família.

Com relação à equipe de saúde da família, todos dizem serem assistidos. E, quando da visita, verificam o estado de saúde e fazem os encaminhamentos necessários a um médico especialista. Dito isso, eles consideram um ótimo serviço prestado pelos agentes de saúde municipal e dizem possuírem o maior respeito e consideração pelos profissionais.

Entrevista com os Secretário Municipal de Coordenação, Planejamento, Habitação e Regularização

1. Quando o lixão municipal da cidade do Rio Grande teve início?

O terreno passou a ser local de lixão municipal no ano de 1983;

2. O município dispõe de aterro sanitário?

Sim, entrou em funcionamento no ano de 2009 e está em operação, localizado na Vila da Quinta, Distrito do Rio Grande/RS.

3. O lixão municipal localizado na Vila Maria dos Anjos, tem recebido várias carretas diariamente, por que voltou a operar?

O local serve de transbordo desde 2009, ou seja, os caminhões de lixo despejam no terreno o lixo recolhido de toda cidade e após é colocado em uma carreta grande leva para levar ao aterro sanitário.

4. Existe previsão de construir um novo aterro sanitário no município? Onde e quando vai entrar em operação?

Não, pois depende de um terreno adequado, de licenciamento ambiental, entre outros fatores que oneram muito o município.

5. Existe projeto para realocação dessas famílias, levando em consideração que o terreno é irregular?

Não existe projeto. O que existe é uma relação de famílias de todo o município para receberem casa do programa casa verde amarelo do Governo Federal.

6. Quais medidas foram adotadas para evitar novas ocupações no local?

Foi feito o recadastramento das famílias que moram no local e está sendo controlada a área para evitar novas ocupações.

Conclusão

A segregação socioespacial é uma das grandes responsáveis pelas ocupações irregulares, pois fragmenta as classes sociais dentro das cidades. Com isso, as pessoas com menor poder aquisitivo, ocupam áreas marcadas pela insegurança, moradias precárias e com ausência de infraestrutura básica para a população.

A Vila Maria dos anjos, mesmo tendo sido ocupada de forma irregular, não pode ficar desassistida pelo poder público municipal e estadual, pois a ocupação se deu pela negligência da administração pública da época em ter permitido ou não ter feito nada para evitar a ocupação irregular.

O bairro é habitado por pessoas de baixa renda ou desempregados, as quais, na maioria das vezes, não têm voz perante o setor público, a fim de reivindicar melhorias. Porém, compete à administração municipal ouvir essas pessoas que reivindicam iluminação pública, fechamento de valetas a céu aberto, melhoria na pavimentação das ruas, as quais ficam intransitáveis em dias de chuva, além da regulamentação dos terrenos para que possa ser instalado energia elétrica pela empresa responsável.

Conforme declarado pelos moradores, morar na Vila Maria dos Anjos, não foi uma opção, mas sim, a única possibilidade de ter um lugar para residir. Então, considerando que o

bairro é ocupado pelo menos desde a década 1990 e o município não tomou medidas efetivas para evitar o problema, que pelo menos atenda as demandas da Vila, através de serviços de infraestrutura como: fechamento de valetas, ruas acessíveis de transitar, demarcação de passeio público, instalação de postes e iluminação pública, entre outros, para dar o mínimo de dignidade para estes moradores.

A cidade do Rio Grande, assim como o Brasil num todo, possui muita desigualdade social. Portanto, são fundamentais os programas de moradia do Governo Federal, mas, também é tão importante quanto, o município possuir um programa de regularização e controle rigoroso de construções para se evitar ocupações em áreas impróprias para moradia, em que podem colocar em risco a vida ou a saúde dos moradores.

O município dispõe de uma instituição de ensino superior federal que pode auxiliar o município por meio dos cursos de engenharia, geografia, entre outros, para que os projetos do município sejam realmente efetivados de forma integral, pois, com isso, vai favorecer a sociedade. Porém, atualmente, o que se observa é uma gestão pública trabalhando de forma individual, não aproveitando todo o potencial que pode ser oferecida por uma instituição de ensino superior (IES) pública, a qual pode, com auxílio dos estudantes bolsistas, contribuir para a construção de um projeto de regularização de terrenos, demarcação de áreas de risco, enfim, do mapeamento de todo o município, a fim de que a administração pública possa ter conhecimento e publicize a realidade do município do Rio Grande, considerando que deve ser do conhecimento de todos.

De posse de um mapeamento completo do município, melhores serão as decisões tomadas para a efetivação dos projetos de infraestrutura nos bairros. Mesmo que o município já tenha, a parceria com a IES, essa pode ser revista para que suas ações sejam mais efetivas.

Referências

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecilia Campello; BEZERRA, Gustavo das Neves. *O que é justiça ambiental*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRANDÃO, Carlos. As heterogeneidades estruturais e a construção da unidade nacional: integração do mercado nacional e a construção de uma “economia urbana complexa”. In: BRANDÃO, Carlos. *Território e desenvolvimento*. As múltiplas escalas entre o local e o global. Campina: Ed. Unicamp, 2007.

CASTILHO, Cláudio. Processo de produção desigual do espaço urbano: Recife – impasse permanente da coexistência de interesses da “cidade à Acumulação de capital de capital ‘e’ da “cidade à realização plena da vida humana”! *ACTA. Geográfica*, Boa Vista, v. 5. n. 10, p. 95-113 2011.

CASTELLS, Manuel. *A questão urbana*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOETTERT, Jones Dari. *O espaço e o vento*: olhares da migração gaúcha para Mato Grosso de quem partiu e de quem ficou. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.

MORAES, Antonio Carlos; COSTA, Wanderley Messias da. O ponto de partida: o método. In: MORAES, Antonio Carlos; COSTA, Wanderley Messias da. *Geografia crítica*: a valorização do espaço. SP: Hucitec, 1984.

MAUTNER, Yvonne Miriam Martha. *A periferia como fronteira de expansão do capital*. O processo de urbanização no Brasil. São Paulo: EDUSP, 1999. Disponível em: <https://docplayer.com.br/182047906-A-periferia-como-fronteira-de-expansao-do-capitalyvonne-mautner.html>. Acesso em: 16 fev. 2022

OLIVEIRA, Daniela Schster. Correlação entre o crescimento urbano- portuário- industrial do município do Rio Grande/RS e suas unidades Geotécnicas. In: *V Simpósio Brasileiro de Oceanografia*. Anais [...], 2011.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço*: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Edusp, 2009.

IA GENERATIVA E OS CHATBOTS: A COMUNICAÇÃO BAUMINIANA OBSERVADA E REFLETIDA¹

Carlos Batista

Introdução

Atualizado², este ensaio busca, por meio de um contexto histórico iniciado na década de 1950 do século XX, refletir sobre a questão comunicacional dos *chatbots* que possuem a tecnologia da inteligência artificial generativa como seu plano de fundo tecnológico sempre sob o viés teórico baumaniano (Batista, 2024; Staff, 2024).

Utilizou-se, para isso, de uma metodologia exploratória, com uma abordagem qualitativa (Bardin, 2015), aplicada à análise de conteúdo, entendida pelas etapas da pré-análise, exploração e categorização do material, para, em seguida, investir interpretatividade dos dados de duas obras do sociólogo Zygmunt Bauman. As reflexões possuem como ponto de partida a hipótese de que não existem diferenças, mas sim complementaridades entre os estados líquidos e sólidos preconizados pelo autor (Bauman, 2011, p. 114).

Discute-se, assim, as possíveis consequências e contradições do meio digital, entendido como um meio essencialmente líquido além de ter como característica principal a mutação, de maneira que pode se adequar a novos contextos sociais (Raposo; Terra, 2020). Portanto subentende-se que se encontra em constante movimento, porém mesmo com todo esse dinamismo nada o impede de desenvolver bases sólidas com o intuito de fidelizar e estabelecer-se, por intermédio de seus agentes (vide redes sociais) com os seus usuários (Batista, 2024).

As ações e movimentos são influenciados por situações sociais, ressaltados sob vieses comunicacionais que à IA Generativa tende a apresentar (Vieira, 2023, pp. 21-26). Essas conjunturas esclarecem o objetivo principal que é refletir sobre a comunicação dos *chatbots* e suas possíveis consequências para à IA sob os prismas líquidos e sólidos evidenciados.

¹ Este artigo foi originalmente publicado em maio de 2024 na forma de um capítulo denominado: “Chatbots na IA Generativa: Reflexões sobre os ímpetos comunicacionais em meio os aspectos líquidos bauminianos” no Eixo II (Reflexões sobre a Inteligência Artificial) da coletânea: “Inteligência Artificial: contemporaneidades e futuridades”, organizado pelo próprio autor e disponível no link: https://www.editoraschreiber.com/_files/ugd/e7cd6e_4233b128e2ed4ad4aa9876846810af24.pdf;

² A versão atualizada, datada de julho de 2024, concentra atualizações do campo computacional e novas reflexões teóricas.

Base teórica principal

Empregou-se na investigação duas produções acadêmicas do autor Zygmunt Bauman: a primeira, intitulada “Modernidade Líquida”, do original *Liquid Modernity*³ (2000), em sua versão de 2011 traduzida para o português por Plínio Dentzien; a segunda foi a obra: *Liquid love: on the frailty of human bonds*⁴, publicada originalmente em 2003 na Inglaterra. Para a complementaridade teórica relacional destacaram-se os autores: Allan Mathison Turing; Carla Piazzon Ramos Viera; Fabricio Carraro; Jack Copeland, Siraj Abbas, Tarleton Gillespie, Tianyun Wang, entre outros.

A pesquisa também abrangeu estudos autorais históricos e acadêmicos, em língua inglesa e portuguesa, publicados acerca dos objetos centrais da pesquisa: comunicação, *chatbots* e inteligência artificial generativa, e seus naturais conceitos adjacentes destacados como: processamento computacional, plataformas digitais, datificação⁵ e interações midiáticas, rastreados por intermédio dos buscadores Google Acadêmico⁶, Research Gate⁷ e Academia.edu⁸, tendo como foco trabalhos publicados nos últimos quatro anos, sempre de acordo com a análise conteudista proposta (Batista, 2024).

Chatbots resultantes da computação e da comunicação

O matemático Allan Mathison Turing publicou em 1950 um estudo com o nome: “*Computing Machinery and Intelligence*” (Turing, 1950) no qual propunha o “*imitation game*¹⁰,” questionando, por meio de um jogo, se as máquinas poderiam desenvolver características comunicacionais tão sofisticadas ao ponto de serem confundidas com os próprios seres humanos, isto é, os seus criadores (Copeland, 2012). Visionário, Allan Turing antevia a quebra de paradigmas digitais que seriam encabeçadas décadas mais tarde por meio da inteligência artificial.

A conjuntura histórica retratada vincula-se diretamente à comunicação justificada pelos *chatbots*¹¹, uma das mais populares aplicações resultantes da inteligência artificial (IA) generativa atualmente (Abbas, 2017).

³ Tradução do autor: Modernidade Líquida;

⁴ Tradução do autor: Amor Líquido: as fragilidades dos vínculos humanos;

⁵ Prática que envolve a transformação de dados de ações sociais em uma formato que possa quantificá-los (mensurá-los), permitindo assim análises;

⁶ Disponível em: <https://scholar.google.com.br>;

⁷ Disponível em: <https://www.researchgate.net>;

⁸ Disponível em: <https://www.academia.edu>;

⁹ Tradução do autor: Máquinas Computacionais e a Inteligência;

¹⁰ Tradução do autor: Jogo da Imitação;

¹¹ A expressão originalmente chamada de *chatterbot* foi cunhada pelo pesquisador Michael Mauldin em 1994 e significa a junção das palavras chat (conversa) e robot (robô), em inglês (Abbas, 2017).

Teoriza-se o termo comunicação, segundo França (1994, p. 16) como:

um fato concreto de nosso cotidiano [...] uma prática profissional sofisticada, baseada no avanço da tecnologia dos meios de comunicação e no aperfeiçoamento das técnicas de intervenção e das linguagens.

Ainda para França (1994, p. 141) a comunicação é permeada por desafios, uma vez que é entendida como um “[...] componente básico da vida social, experiência permanente do homem, o aprendizado começa com os primeiros dias de vida“.

Observa-se, dessa forma, um paralelo entre o início de uma existência e um formato pelo qual podemos nos comunicar por ela, França (Idem, 1994, p. 141) ressalta o fato que: “[...] o uso permanente dos meios de comunicação os tornam objetos e práticas familiares e amplamente “conhecidas” pelos membros da sociedade.”

Com isso a comunicação é um processo, um aprendizado cultural de reconhecimento de formatos e gêneros dos quais os indivíduos (sempre) se defrontam (Batista, 2024).

O termo “práticas familiares” especificamente descrito pela autora em seu estudo pode ser compreendido como uma conexão informacional com à IA Generativa e como canal decorrente, os *chatbots*. Na prática, entende-se que não basta se comunicar; é preciso também interagir, enfim estabelecer e potencializar um diálogo, frutificá-lo. É neste (exato) quesito que à inteligência artificial generativa pode ser inserida e expandida, já que a intenção de um diálogo é estabelecer vínculos, o que se denomina na área computacional como interações (Dogruel, 2024, p. 69).

A generatividade, qualitativo atributo da inteligência artificial (IA), é compreendida como a capacidade de um modelo computacional, em vista de seus recursos processuais e algorítmicos, de “gerar” novos conteúdos mediante as informações que consegue aprender e armazenar. A origem deste processo remonta do final da década de 1950, tendo como um dos principais expoentes Frank Rosenblatt (Lefkowitz, 2019).

A crítica (não velada) é que os chamados “novos conteúdos” não são necessariamente informações novas, mas sim novas formas de demonstrar os mesmos tópicos, o que pode ser caracterizado em último como caso, até como plágios (Batista, 2024), pois não pode se ter controle sobre os direitos do(s) autor(es) original(is), por conta disso a questão da curadoria e da análise técnica deles se faz imprescindível.

Mais uma vez evoca-se os princípios originalmente líquidos porque a fluidez conteudista é imprescindível para o bom andamento do resultado e representatividade da expressão, tornando-a desse modo sólida (Batista, 2024).

Conjunturas a serem discutidas no próximo tópico.

Reflexões bauminianas

Afora os dois conceitos descritos e conjugados (comunicação e inteligência artificial generativa) têm-se os postulados teóricos de Zygmunt Bauman, que buscam traduzir os ímpetos sociais-históricos do pós-segunda guerra mundial em dois conceitos aparentemente antagônicos: a modernidade sólida e a modernidade líquida (Bauman, 2011, pp. 118-119).

Segundo Wang (2021, p. 132): “[...] Bauman believes that liquid modernity is extra territorial, disembodied, and exists in cyberspace¹². ” Ainda para o autor (Idem, 2021, p. 133): “This is just how fragmented and detached people are today in an era of high technology and consumerism. I consume, so I exist¹³. ”

Logo, entende-se que o aspecto líquido baumaniano se fez principalmente presente, porém, coexistindo com uma aparente contradição dos ímpetos consumistas e agora comunicacionais por buscarem relações sólidas com o intuito de não só fidelizar sua audiência, como transparecer ao máximo características éticas e normativas em seus diálogos (Silveira, 2018).

Wang (2021, p. 133) traz uma crítica à respeito dessa questão societal em seu estudo onde aponta:

The identity of the post-modern society is unique [...], so we should abandon all instinctive definitions of identity. Is there something in common between individual humans? If the problem of modernity is how to define and fixate identity, then the problem of postmodernity is how to avoid being defined. Identity is fragmented¹⁴.

Salientando essas questões e por conta da amplitude no meio digital, os *chatbots* não só primam por uma adaptabilidade de diálogo, entendida como a liquefação das relações e dos meios plataformizados que os sustentam (Silveira, 2018, pp.31-46), como igualmente buscam a transparência da necessidade de uma solidez de seus atributos (de seus aspectos) midiáticos.

Essa aparente e inicial contradição de modelos se transforma na realidade em uma complementaridade factual (real), pois a generatividade, fundamentada pelos algorítmicos que

¹² Tradução do Autor: Bauman acredita que a modernidade líquida é extra territorial, fora de um físico e existente no ciberespaço;

¹³ Tradução do Autor: Isto é apenas como se dá a fragmentação e o destaque de indivíduos hoje na era da alta tecnologia e do consumismo. Eu consumo então eu existo;

¹⁴ Tradução do Autor: A identidade da sociedade pós-moderna é única, então devemos abandonar todas as definições instintivas de identidade. Existe algo em comum entre o individualismo humano? Se o problema da modernidade é como definir uma identidade fixa, então o problema da pós-modernidade é como evitar ser definido se a identidade é fragmentada;

a inovam abrigada por recursos de *Machine Learning*¹⁵, devem, de forma incessante, buscar relações nitidamente mais “sólidas” para se promoverem (Bauman, 2011, p. 49; Carraro, 2023, pp. 23-50).

Pontua-se que a sofisticação algorítmica que sustenta a atual comunicação “chatbotiana” entre os seus usuários visa sim a fidelização, ou melhor, ambiciona uma estrita relação sólida, sobre o ponto de vista deste ensaio, mesmo que tenha um verniz líquido (Staff, 2024; Bauman, 2003, p. 71). As consequências das visões observadas com os seus aspectos e embates constituem particulares contradições, no sentido que o mundo digital é sabiamente mutável e dinâmico, portanto crê-se, liquefeito (Bauman, 2011, p. 113).

Decorrencias reforçadas pelos ímpetos comunicacionais computacionais, quer dizer, pelos objetivos midiáticos atuais dos *chatbots*, exemplificados entre eles pelos *ChatGPT*¹⁶ e o *Gemini*¹⁷ traduzidos por um sistema em que suas interfaces comunicacionais são primordialmente alimentadas por datificações de seus utilizadores (Carraro, 2023, pp. 100-124). Isso se traduz que são orientados e sustentados por um sistema retroalimentado acarretando novamente características relacionais sólidas e não necessariamente e precipitadamente efêmeras (líquidas).

Conclusões

Aventam-se duas reflexões à respeito do modelo comparativo bibliográfico proposto (Batista, 2024).

A primeira são os incessantes atributos interacionais humanistas que à IA Generativa busca, fato demonstrado por sua evolução tecnológica, leia-se algorítmica e processual, exprimida diretamente na sua forma comunicacional e nos seus resultantes ímpetos por meio de suas aplicações midiáticas.

Não se julgou tratar da criatura (do produto) se tornar igual ao criador na tipificação máquina-homem exposta por Turing (1950) e sim de uma questão de subsistência tecnológica para sua continuidade e aceitação, versada como uma modulação conteudista (Silveira, 2018, pp.31-46), pois para uma maior e melhor abrangência, à IA, no patamar atual, requer se comunicar de maneira cada vez mais precisa, portanto mais convincentemente “social”.

¹⁵ Traduzido pelo autor como Aprendizado de Máquina.

¹⁶ ChatGPT é a abreviatura da expressão *Chat Generative Pre-Trained Transformer*, em tradução literal do autor tem-se: “Gerador de Conversas Transformer Generativo Pré-treinado” (Carraro, 2023);

¹⁷ Antes denominado como *Bard*, o *Gemini* é o *chatbot* do Google, em sua versão aprimorada (Hsiao, 2024).

Examina-se que as potenciais consequências nesta busca comunicacional de excelência sob a ótica baumaniana perpassaram e perpassam mais uma vez por quesitos éticos e jurídicos (Vieira, 2023, pp. 26-27).

Já à segunda reflexão traz uma limitação democratizante considerada, entendida, em particular, pelo que se observou no breve histórico de desenvolvimento do *ChatGPT*¹⁸ (Carraro, 2023, p. 97-135).

Compreende-se que suas aplicabilidades são possíveis e foram alardeadas graças a uma poderosa capacidade computacional patrocinadora que poucas empresas, instituições e/ou governos detêm no mundo globalizado, poderio inclusive opaco no sentido de não ser acessível, permitindo, uma vez mais, ímpetos comunicacionais tendenciosos e sólidos voltados exclusivamente aos seus amparadores (Batista, 2024).

As *big-techs*¹⁹ podem ser resumidas e incluídas neste cenário, fora as evidências que trazem como a visibilidade, a hiperconexão e a propagabilidade (Raposo; Terra, 2020, p. 155). Tanto que para Raposo e Terra (2020, p. 155), entende-se que a: “[...] sociedade assiste, hoje, a uma reorganização de relações e dos modos de agir e pensar através das plataformas da rede”.

Corrobora-se à reflexão sobre os jardins murados (*walled gardens*²⁰) em que as ferramentas atuais de *chatbots* suscitam e se assemelham, pois, da mesma forma que as plataformas são entendidas como ecossistemas fechados “protegendo” os seus clientes (leia-se usuários), as interfaces comunicativas da IA Generativa contam com um instrumento poderoso utilizado: o algoritmo, de acordo com Raposo e Terra (2020, p. 156):

O algoritmo possui papel fundamental em um jardim murado, e quanto mais tempo um usuário passa dentro de tais “muros”, mais se conhece sobre ele e suas preferências, direcionando conteúdos que culminem em monetização.

Conclui-se que o letramento algorítmico pode ter um efeito “libertador” e de “solidez”, tornando-se uma tendência da literacia midiática contemporânea no sentido de procurar esclarecer e traduzir aspectos técnicos em uma linguagem do senso comum sobre os mecanismos que envolvem a produção da IA (Gillespie, 2018, pp. 112-113), adicionado, outra vez, à liquidez baumaniana.

¹⁸ Sigla para *Chat Generative Pre-trained Transformer* e entendido como: Chat Pré-treinado, transformador e generativo (tradução do autor);

¹⁹ Termo que denomina as principais empresas de tecnologia norte-americanas, incluindo neste r grupo a Amazon, Apple, Meta, Google e Microsoft (Rosencrance, 2024);

²⁰ Conceito que exemplifica uma plataforma social digital como se fosse um jardim, porém rodeados por muros com o objetivo que seus usuários não saiam (ou fujam) de seus domínios.

Referências

- ABBAS, Siraj. History and future of chatbots. *Medium*. Apr 25, 2017. Disponível em: <https://siraje.medium.com/history-and-future-of-chatbots-a1c2521f56e7>. Acesso em: 22 mar. 2024.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 1 ed. Coimbra. Portugal. 2015.
- BATISTA, Carlos. Chatbots na IA generativa: reflexões sobre os ímpetos comunicacionais em meio aos aspectos líquidos e sólidos bauminianos. In. CARLOS BATISTA (Org.) *Inteligência Artificial: contemporaneidades e futuridades*. Itapiranga: Editora Schreiber, 2024. Disponível em: https://www.editoraschreiber.com/_files/ugd/e7cd6e_4233b128e2ed4ad4aa9876846810af24.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024.
- BAUMAN, Zygmunt. *Liquid Love: on the frailty of human bonds*, Cambridge, UK: Polity Press, 2003, pp. 49-119.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução de Plínio Dentzien, Rio de Janeiro: ZAHAR, 2011, pp. 113-119.
- CARRARO, Fabricio. *Inteligência Artificial e ChatGPT*. 1ºed. São Paulo: AOVS Sistemas de Informática, 2023, pp. 97-135.
- COPELAND, Jack. Alan Turing: The codebreaker who saved ‘millions of lives’. University of Canterbury, Chirstchurch, New Zealand. *BBC News*. 19 June 2012. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/technology-18419691>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- COPELAND, Jack. Biography of Turing. Reference Articles on Turing. *Alan Turing.net*. Copyright B. J. Copeland, July 2000. Disponível em: https://www.alanturing.net/turing_archive/pages/Reference%20Articles/Bio%20of%20Alan%20Turing.html. Acesso em: 19 mar. 2024.
- FRANÇA, Vera Regina Veiga. Teoria(s) da Comunicação: busca de identidade e de caminhos. *R. Esc. Biblioteconomia UFMG*, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 138-152, Jul.-Dez./94. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/reb/article/view/38276/29816>. Acesso em: 07 abr. 2024.
- GILLESPIE, Tarleton. A relevância dos algoritmos, *Parágrafo*. São Paulo, Brasil, v. 6, n. 1, p. 95-121, jan./abr. 2018, pp. 112-113. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/722/563>. Acesso em: 23 mar. 2024.
- GOODFELLOW, Ian J; ABADIE, Jean Pouget-Abadie; MIRZA, Mehdi; XU, Bing; FARLEY, David Warde; OZAIR, Sherjil; COURVILLE, Aaron; Bengio, Yoshua. Generative Adversarial Networks. Statistics, Machine Learning. *Cornell University*. 10 Jun 2014. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/1406.2661>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- HSIAO, Sissie. Bard becomes Gemini: Try Ultra 1.0 and a new mobile app today. Gemini. *Google. The Keyword*. Feb 08, 2024. Disponível em: <https://blog.google/products/gemini/bard-gemini-advanced-app/>. Acesso em: 22 mar. 2024.
- LEYLA, Dogruel. What is Algorithm Literacy? A Conceptualization and Challenges Regarding its Empirical Measurement. In M. Taddicken, & C. Schumann (Eds.), Algorithms and Communication (pp. 67-93). SSOAR. Berlin <https://doi.org/10.48541/dcr.v9.3>
- LEFKOWITZ, Melanie. Professor’s perceptron paved the way for AI – 60 years too soon. *CORNELL CHRONICLE*. September 25, 2019. Disponível em:

<https://news.cornell.edu/stories/2019/09/professors-perceptron-paved-way-ai-60-years-too-soon>. Acesso em: 23 mar. 2024.

MICHAELIS, Editora Melhoramentos, *UOL*, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

RAPOSO, João Francisco; TERRA, Carolina Frazon. Sobre comunicação e marcas “plataformizadas”:: é preciso estar nos “jardins murados” para ter visibilidade?. *Culturas Midiáticas*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 153–169, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-5930.2020v13n2.55673. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/cm/article/view/55673>. Acesso em: 19 jul. 2024.

ROSENCRANCE, Linda. DEFINITION Big Tech. Whatls? *TechTarget*. 2024. Disponível em: <https://www.techtarget.com/whatis/definition/Big-Tech#:~:text=This%20is%20the%20acronym%20for,Amazon%2C%20Netflix%20and%20Google>). Acesso em: 20 jul. 2024.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. A noção de modulação e os sistemas algorítmicos. In. SOUZA, Joyce; AVELINO, Rodolfo; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. (Orgs.) *Manipulação e modulação nas redes digitais*. São Paulo: Hedra, 2018. pp. 31-46.

STAFF, Coursera. What Is Generative AI? Definition, Applications, and Impact. Coursera. Atualizado às Apr 3, 2024. Disponível em: <https://www.coursera.org/articles/what-is-generative-ai>. Acesso em: 01 abr. 2024.

TURING, Allan Mathison, I.—COMPUTING MACHINERY AND INTELLIGENCE, Volume LIX, Issue 236. Mind. *OXFORD ACADEMIC*. October 1950, Pages 433–460, <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>

VIERA, Carla Piazzon Ramos. *Uso de agrupamento para alcançar explicabilidade global de modelos e aprendizado de máquina* (Mestrado em Ciências) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2023, pp. 21-27. <https://doi.org/10.11606/D.100.2023.tde-22052023-205242>

WANG, Tianyun. Identity Crisis in Postmodern Society — On Romance Between Human and Artificial Intelligence in Her. Volume 2 Issue 4 | 2021 | 131 *Arts Studies and Criticism*. DOI: 10.32629/asc.v2i4.531

HISTÓRIA, VIDEOGAME E (TRANS)MÍDIA: A REPRESENTAÇÃO DAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DOS JOGOS DE VIDEOGAME DE “ASSASSIN’S CREED” (2007-2016)

Max Alexandre de Paula Gonçalves

Introdução

Há uma coincidência temporal entre o campo histórico e os videogames: o final da década 1980 acarretou transformações significativas para ambos. Não há nenhum indicativo de uma relação direta entre os dois fenômenos. Porém, se é possível estabelecer uma relação entre eles, é a de que as mudanças propostas por uma determinada historiografia forneceria instrumentos de análise capazes de examinarem com maior primor o objeto que despontara havia pouco tempo no cenário do entretenimento, mas que já se apresentava relacionado a diversos aspectos e fenômenos sociais e culturais que o tornariam relevante ao olhar do historiador. Assim, é interessante observar que no período temporal em questão ocorreram alterações que marcariam profundamente as formas do fazer histórico e as de produzir videogames, de modo que seus produtos emergissem das crises pelas quais cada um passava dentro da sua esfera de ação. Com essa conjuntura, se por um lado temos uma guinada na indústria dos videogames, com o lançamento de uma nova geração de consoles e com mudanças advindas no modo de produção e consumo dos jogos, que conduziram, consequentemente, a uma variação do público consumidor (Luz, 2010), por outro lado, a História, enquanto campo científico, recebeu contribuições necessárias nesse momento a fim de superar uma herança epistemológica que se mostrava incômoda, sendo oriunda ainda de sua revolta no início do século contra os modelos dominantes de análise e perspectiva históricas (Chartier, 1988).

Conferindo ênfase neste momento aos videogames, devemos mencionar que embora seja recente a inserção dos videogames no campo acadêmico como objeto de pesquisa, ao consultarmos as publicações acadêmicas – criadas e direcionadas a um corpo de especialistas no tema –, podemos observar que algumas divergências ocorrem quando comparadas com os livros e almanaques voltados ao grande público consumidor e não-consumidor dessa mídia. Uma delas diz respeito ao enquadramento dos videogames em gerações (Rodrigues;

Fernandez; Bianchin, 2016), restringindo a sua compreensão aos consoles lançados em um determinado espaço de tempo, colocando-os em uma perspectiva linear e evolutiva, ressaltando os aprimoramentos técnicos de uma nova geração em relação à anterior, os quais seriam responsáveis por um salto qualitativo das características estéticas e lúdicas nos jogos. Ainda mais, a adoção das transformações técnicas como critérios que distinguem as gerações de consoles incidem nas inovações gráficas e sonoras possibilitadas e refletidas nos games, compreendidos enquanto progressos da indústria do videogame, conferindo aos seus representantes um lugar de destaque em um seletí panteão. Porém, ao serem adotados tais parâmetros como os mais relevantes, corremos o risco de ignorarmos como os agentes históricos envolvidos nos modos de produção e disseminação dos jogos de videogame atuaram e têm atuado historicamente.

Já algumas produções acadêmicas têm escrito uma história dos videogames considerando as transformações históricas pelas quais eles passaram tanto na sua forma, isto é, os seus suportes, dos fliperamas em parques de diversão e shoppings, ou mesmo em bares (no cenário brasileiro), aos consoles domésticos, quanto nos seus conteúdos – considerando aqui as linguagens empregadas pelos videogames (Luz, 2010), das quais podemos citar o surgimento das narrativas, o uso de ícones que orientam o jogador a realizar determinada ação, o espaço do jogo se tornando tridimensional – principalmente em jogos categorizados como de “mundo aberto” –, e as tomadas aéreas capturando grandes batalhas ou paisagens, a exemplo do que vemos no cinema hollywoodiano, por exemplo. Ademais, a pesquisa acadêmica também tem demonstrado a competição entre as empresas desenvolvedoras de consoles pelo domínio do mercado consumidor de games (Mendonça, 2019). As rivalidades entre *Nintendo* e *Sega* na década de 1990 e entre *Sony* e *Microsoft* no início do século XXI são apontadas como motores do desenvolvimento tecnológico dos videogames, de modo que a sucessão de um console para o outro seria derivada dessa disputa.

Posto isso, nosso trabalho enveredará por um caminho distinto ao dessas escritas da história do videogame. A proposta consiste em uma história do videogame que não é equivalente à história da indústria do videogame, assumindo o dever de confrontar a representação desenvolvida pela própria indústria do videogame sobre si mesma. Esta última encontraria fundamentos no seu crescimento econômico nos últimos quarenta anos, considerando a sua expansão mundial e o seu sucesso financeiro, com uma receita anual próxima ao valor de 187,7 bilhões de dólares americanos (Newzoo, 2023), como explicações satisfatórias de sua existência. Contudo, na década de 1980, qualquer projeção dessa conjuntura seria vista com desconfiança. É importante resgatarmos que, naquele momento, os

videogames existentes, tais como o arcade, conhecido no Brasil como fliperama, e os consoles domésticos, sofreram grande queda em número de compras de seus produtos pelo público. Mesmo jogos que fizeram sucesso à época, como “*Pacman*” (1980), da produtora *Namco®*, e “*Donkey Kong*” (1981), da *Nintendo®*, obtiveram números de vendas abaixo do esperado. Um dos motivos para tal fato foi o desenvolvimento aprimorado dos computadores pessoais que, além do aprendizado em microinformática e outras funções que desempenhavam, também serviam como suporte de games. Aliás, eles concorriam com os melhores consoles de sua época, como o *Sega Mega Drive®* e o *Master System®*. Se adotarmos a relação custo-benefício como critério, fazia muito mais sentido adquirir um computador pessoal do que um console de videogame, pesando a favor desse argumento o fato de que os computadores recebiam produções exclusivas na época.

Outro fator que conduziu o videogame a uma crise foi o que Luz chama de “crash do software”. Esse fato, segundo o autor, consistiu na

enxurrada de títulos ruins que apareceram após a abertura do mercado às produtoras independentes. Criar títulos para o VCS [o console da *Atari®*, uma das poucas sobreviventes da indústria do período], se tornou uma mina de ouro e muitas empresas entraram nesse mercado sem muita preocupação com inovação, jogabilidade, e, às vezes, até mesmo sem ética (Luz, 2010, p. 43).

Com isso, o consumidor deixou de adquirir novos jogos, já que boa parte não correspondia à expectativa gerada. Então, com preços mais interessantes, máquinas como o *Commodore Amiga*, o *Atari ST*, o *Macintosh* e o *IBM PC* – com a três primeiras compartilhando o mesmo processador, o *Motorola 68000*, foram concorrentes que construíram um espaço paralelo aos consoles e arcades entre o final da década de 1980 e início da de 1990, uma vez que inovaram tanto nos jogos, como podemos visualizar em “*Doom*” (1993), e “*Wolfenstein 3D*”, de 1992, com temáticas mais próximas do universo adulto – quanto na jogabilidade e no entretenimento – com os modos multiplayer em rede. Além disso, os computadores inovaram no modo de distribuição dos jogos, inserindo o sistema *shareware*. Ele contribuiu com as desenvolvedoras de games incipientes e pequenas. Nesse novo modelo de consumo, os usuários baixavam pela rede uma parte inicial do jogo. Se gostassem, podiam adquirir o restante dele. É um modelo de distribuição de cópias de demonstração como ferramenta de marketing no qual permanecem alguns de seus princípios ainda hoje na indústria do videogame.

As publicações consultadas (Luz, 2010), (Mendonça, 2019) e (Rodrigues; Fernandez; Bianchin, 2016), possuem uma narrativa muito semelhante sobre a restituição dessa indústria:

ocorrida em meados da década de oitenta, foi ancorada na empresa japonesa *Nintendo*®, que com o lançamento nos Estados Unidos de seu *NES* (*Nintendo Entertainment System*), capaz de gerar gráficos de resolução de 256 x 240 pixels – destaca-se que a imagem gerada era tida como alta resolução naquele período –, e com jogos inovadores, tais como “*Super Mario Bros*” e “*The Legend of Zelda*”, incitou o interesse do público novamente nos consoles e games domésticos. Outro fato presenciado no intervalo temporal em questão foi o surgimento de produtoras de jogos focadas em aproveitar ao máximo os recursos técnicos disponíveis nos novos consoles. Muitas delas haviam focado em desenvolver jogos para os computadores. Contudo, as oportunidades vistas nos consoles domésticos do final da década de 1980 as atraíram novamente. Algumas delas, dentre as quais podemos mencionar a *Electronic Arts*, *Accolade* e *Sierra Online*, produziram versões de grandes jogos de computadores de 16 bits para os novos consoles.

A fim de delinearmos a nossa proposta neste trabalho, é significativo apontarmos que no decurso dessa retomada das vendas de consoles domésticos surgiu a produtora de jogos de videogame *Ubisoft*. Criada em 1986, na França, essa “produtora, publicadora e distribuidora de entretenimento interativo” (Ubisoft, 2018, tradução nossa), definição fornecida dentro dos arquivos disponibilizados no site da própria empresa, nasceu com o objetivo de distribuir e publicar videogames e softwares educacionais. A materialização desses últimos pode ser vista na ferramenta “*Fabricius*” (2020), um aplicativo que ensina os hieróglifos do Egito Antigo ao público não especialista, permitindo que ele conheça e interaja com essa linguagem, mas também fornece suporte aos pesquisadores e especialistas que necessitem identificar ou traduzir símbolos.

Já no que diz respeito aos games, as condicionantes históricas do videogame no final da década 1980 permitiram que desenvolvedoras ainda pequenas, como é o caso da *Ubisoft*, conseguissem pensar os seus jogos não apenas para um suporte específico, mas para vários. Por exemplo, o primeiro jogo de videogame dessa produtora francesa a se destacar foi “*Prince of Persia*” (Ubisoft, 1989). Lançado em 1989, inicialmente para os computadores Apple II e IBM-PC (DOS), de acordo com Anna Carolina Rodrigues, “impressionou por conta da semelhança dos movimentos do personagem com os movimentos reais de um ser humano. O realismo dos movimentos foi conseguido através da rotoscopia, uma forma de capturar movimentos, usando pessoas de verdade, o primeiro exemplo desse tipo de animação nos games” (Rodrigues, 2016, p. 92). Após ter obtido um número expressivo de vendas, foi distribuído também para os consoles domésticos, entre eles, *Sega Mega Drive* e *Game Boy*.

A partir de 2007, a *Ubisoft* se tornaria conhecida pelo lançamento de um título que aproveitou a pesquisa e a experiência obtidas com a franquia de “*Prince of Persia*”: o jogo de videogame “*Assassin’s Creed*” (2007). A partir dos conhecimentos adquiridos sobre as Cruzadas, um evento histórico ocorrido durante o período medieval, a equipe da *Ubisoft* começou um novo projeto com o intuito de desenvolver algo muito mais profundo com aquela temática, privilegiando o espaço de ação do jogador como elemento histórico fundamental. Entretanto, “*Assassin’s Creed*” não cessou no primeiro jogo, possuindo atualmente doze jogos pertencentes à série principal e mais onze secundários que trazem personagens e eventos históricos que podem colaborar ou não para o fio narrativo da trama da série. No que diz respeito ao recorte temporal adotado neste texto, até o ano de 2016, a franquia de “*Assassin’s Creed*” possuía nove jogos da série principal lançados, sendo “*Assassin’s Creed Syndicate*” (2016) o último deles. Aliás, se considerarmos “*Assassin’s Creed*” apenas um jogo, restringiríamos a nossa compreensão sobre esse objeto, uma vez que seria mais apropriado considerarmos “*Assassin’s Creed*” uma franquia. Para além dos jogos, há outros artefatos culturais vinculados à série, dentre eles, livros, histórias em quadrinhos, e filmes em curta e longa-metragem, que também devem ser investigados para entendermos os modos de produção e difusão dos jogos de videogame. A seguir, apresentamos um breve painel dos produtos que compõem “*Assassin’s Creed*” ao longo dos nove anos de existência delimitados neste nosso trabalho:

1 – Os nove jogos de videogame da série principal de “*Assassin’s Creed*”, dentre eles: “*Assassin’s Creed*”, “*Assassin’s Creed II*”, “*Assassin’s Creed – Brotherhood*”, “*Assassin’s Creed – Revelations*”, “*Assassin’s Creed III*”, “*Assassin’s Creed – Black Flag*”, “*Assassin’s Creed: Unity*”, “*Assassin’s Creed: Syndicate*” e “*Assassin’s Creed: Chronicles (China, Russia e China)*”;

2 – Os livros da franquia “*Assassin’s Creed*” que transpõem o mundo do jogo em uma narrativa literária: “*Assassin’s Creed: a Cruzada Secreta*”, “*Assassin’s Creed: Renascença*”, “*Assassin’s Creed: Irmandade*”, “*Assassin’s Creed: Revelações*”, “*Assassin’s Creed: Renegado*” e “*Assassin’s Creed – Bandeira Negra*”, “*Assassin’s Creed: Barba Negra – o Diário Perdido*” e “*Assassin’s Creed: Unity, Assassin’s Creed: Submundo*”;

3 – As Histórias em Quadrinhos da franquia: “*Assassin’s Creed*”: *Assassin’s Creed: Desmond*”, “*Assassin’s Creed: Aquilus*” e “*Assassin’s Creed: Brâman*”;

4 – Os filmes em curta-metragem de “*Assassin’s Creed*”: “*Assassin’s Creed: Lineage*”, “*Assassin’s Creed: Embers*” e “*Assassin’s Creed: Ascendance*”;

5 – Os livros publicados com o selo da *Ubisoft* que contam as histórias dos jogos e as escolhas estéticas realizadas para cada um deles: *Assassin's Creed: a Walk Through History 1189-1868*” (2016) e “*Assassin's Creed: the complete visual history*” (2015);

6 – Os sites da *Ubisoft* nos domínios de línguas francesa e inglesa, abarcando os seus setores e subdivisões. O site da *Ubisoft* em domínio brasileiro não contém alguns dos arquivos e informações sobre a produtora disponíveis nas versões em francês e em inglês. Mesmo assim, é possível encontrar nele parte considerável do material pertencente ao universo ficcional e técnico de “*Assassin's Creed*”;

7 – Os canais de comunicação da *Ubisoft* nas plataformas de compartilhamento de conteúdos digitais e nas redes sociais, tais como o YouTube e o Instagram.

Dessa forma, a nossa problemática constitui-se em analisar a franquia de jogos de videogame “*Assassin's Creed*” (2007-2016) em seus circuitos industriais e mercadológicos de produção e difusão, a fim de compreender a intersecção dos jogos de videogame com outras mídias e suas linguagens. Nesse sentido, investigaremos as práticas da *Ubisoft*, na qualidade de estúdio produtor e distribuidor principalmente de games, atribuindo em nossa pesquisa um papel relevante aos agentes históricos envolvidos nos modos de criar e propagar a franquia “*Assassin's Creed*” em diversos suportes. Ademais, isso também inclui analisar as representações dos processos de autoria dessas mercadorias nas diversas mídias utilizadas pela franquia, propagando e interagindo historicamente com diversos símbolos¹.

Análise preliminar sobre a narrativa transmídia em “Assassin's Creed”

Um caminho pelo qual podemos enveredar e que nos auxilia a atingir as representações das práticas de produção dos jogos de videogame foi a publicação do artigo “*La construction des mondes d' Assassin's Creed*”, em outubro de 2019, na revista da *Bibliothèque Nationale de France* e, posteriormente, também publicado na seção “*Stories*” do site da *Ubisoft*. Nesse texto escrito pela equipe editorial da *Ubisoft*, a qual é composta por Xavier Guilbert, Thomas Guindeuil, Ewan Le Breton e Thierry Nöel, foi apresentado o modo como a *Ubisoft* tem construído os seus “mundos abertos”, concepção dentro do *design* de jogos de videogame referente ao estilo de jogo no qual o espaço de atuação do avatar do jogador permite a atividade não-linear no desenvolvimento da jornada e da narrativa, uma vez que permite múltiplas possibilidades do desenrolar da ação. Em “*Assassin's Creed*”, os

¹ Este texto é uma parte inicial da nossa pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em História da UNESP – Câmpus de Assis – sobre os jogos de videogame, especificamente a franquia “*Assassin's Creed*”.

espaços desse mundo aberto, além de lúdicos, são históricos, priorizando a verossimilhança com o espaço real. E o meio para que esses mundos sejam possíveis de serem construídos e atinjam tal fim é o uso da ferramenta *World Texture Facility*, um “site interno alimentado com textos originais, visuais de referência, assim como vídeos e imagens fornecidos por uma equipe dedicada” (Guilbert *et al.*, 2020, on-line, tradução nossa). Segundo os autores, os membros das equipes de criação e desenvolvimento dos jogos realizam viagens aos locais que serão utilizados e reproduzidos nos jogos de “*Assassin’s Creed*”. Para a produção de “*Assassin’s Creed: Odyssey*”, foram realizadas três “viagens de inspiração” (Guilbert *et al.*, 2020, on-line, tradução nossa), como são chamadas essas expedições pelos autores. Elas possuem a finalidade de produzirem conteúdos originais, que devem ser “ao mesmo tempo pedagógicos e pertinentes no contexto do design dos jogos” (Guilbert *et al.*, 2020, on-line, tradução nossa). Assim, a ênfase é conferida ao conteúdo “acionável”, isto é, aquele capaz de inspirar as várias profissões envolvidas na criação de jogos.

Estabelecendo uma linha do tempo para os jogos de “*Assassin’s Creed*”, podemos supor que esse modo de produzir jogos pela *Ubisoft* deve ter sido iniciado com “*Syndicate*”, o nono game da franquia e se consagrou com “*Odyssey*”, o penúltimo game, lançado justamente em 2019, ano da publicação do artigo em questão.

Os sinais para essa hipótese são fornecidos pelo próprio texto da equipe editorial na *Bibliothèque Nationale de France*, já que destaca a importância de uma expertise para a criação dos jogos de videogame que a experiência da série “*Assassin’s Creed*” foi construindo de diferentes modos – o caso da historiadora Stéphanie-Anne Ruatta (2019), em “*Assassin’s Creed: Odyssey*” (2019), presente desde o momento de concepção do jogo, iniciado em 2016, integrando à equipe da *Ubisoft Québec*, o estúdio responsável por vários jogos de “*Assassin’s Creed*”; o de um historiador dentro do departamento do Editorial; por último, a consultoria prestada por historiadores externos, como Laurent Turcot, que foi o consultor histórico em “*Assassin’s Creed Unity*”. De acordo com os autores:

O objetivo [da ferramenta *World Texture Facility*] é alimentar todos os estratos do mundo: ambientes naturais, lugares-chave e arquitetura, vida cotidiana, economia e categorias sociais, questões políticas, cultura e crenças, atividades militares, personagens e eventos. As pesquisas são o objeto de trocas regulares entre as equipes e de envios recorrentes de boletins informativos destinados a difundir o conhecimento do universo histórico a todos os membros do projeto (Guilbert *et al.*, 2020, on-line, tradução nossa)

Por outro lado, a descrição feita pela equipe editorial da *Ubisoft* revela também a preocupação dessa produtora e distribuidora em construir uma autoimagem do seu trabalho. E

que seja disseminada em diversos veículos de comunicação, por exemplo, nos periódicos impressos ou digitais, como a *Bibliothèque Nationale de France*, mas também nas publicações com o selo da *Ubisoft*, como “*Assassin’s Creed: a Walk Through History 1189-1868*” (2016) e “*Assassin’s Creed: the complete visual history*” (2015). Aliás, na introdução da publicação do ano de 2016, a relevância do trabalho em equipe e a diversidade de seus membros, assim como a acurácia histórica da *Ubisoft* ao tratar de “*Assassin’s Creed*”, são destacadas, corroborando a metodologia adotada com a *World Texture Facility*: “Equipes de design da *Ubisoft* são tão dedicadas à precisão histórica, de fato, que elas possuem historiadores efetivos em seu quadro de funcionários” (Barba, 2016, p. 7, tradução nossa). Além desses suportes impressos, são utilizadas redes sociais e plataformas de compartilhamento de vídeos, tais como o *Instagram* e o *YouTube*, respectivamente, possuindo perfis e canais próprios para a divulgação de conteúdos produzidos pela própria *Ubisoft* a fim de atingir e interagir com os seus públicos para além dos games, criando e expandindo uma comunidade virtual nos termos de Pierre Lévy (1997). Isso significa que a *Ubisoft* emprega a estratégia de construir e reunir em torno de si um grupo “com base em afinidades de interesses, de conhecimentos, na partilha de projetos, num processo de cooperação ou de permuta, e isso independentemente das proximidades geográficas e pertenças institucionais” (Lévy, 1997, p. 133). Desse modo, aos consumidores da mídia videogame é oferecida uma “recompensa simbólica” por partilhar seus saberes com o grupo, simultaneamente ocorre a identificação e o estabelecimento de um lugar de encontro dentro dos canais da *Ubisoft*. Assim, podemos observá-la produzindo conteúdos sobre si mesma e sobre o seu modo de produzir jogos em dispositivos de comunicação os quais o público consumidor de seus games possam acessá-los. Com isso, os games podem ser compreendidos dentro de uma indústria cultural do entretenimento que possui estratégias que não eliminam as demais mídias, mas as deslocam e as reorganizam para que o público possa expandir o seu contato com os estúdios produtores e distribuidores para além do produto – seja o jogo de videogame, ou até mesmo os demais suportes, como livros e filmes em curta-metragem. Assim, é estabelecida uma conexão que amplia e torna contínua a interação entre as produtoras dos games e os consumidores e que, para o seu êxito, precisa abranger outros suportes articulados às representações de códigos culturais construídas a partir de espaços geográficos específicos, embora voltadas ao consumo em escala global.

Os jogos de videogame possuem laços sólidos com os jogos tradicionais e não digitais, uma vez que as regras e as estratégias, assim como a disputa e o desafio, permanecem como componentes fundamentais de um sistema que coloca como objetivo ser o vencedor. Por isso,

para alguns estudiosos, dentre os quais podemos citar Espen Aarseth, a ênfase dos jogos digitais está na interação: “Jogos são objeto e processo; eles não podem ser lidos como textos ou escutados como música, eles devem ser jogados” (Aarseth, n. p, 2001, tradução nossa). No estágio atual de desenvolvimento dos jogos de videogame, eles articulam experiências sensoriais e estéticas, vinculando narrativa audiovisual oriunda do cinema à imersão lúdica em espaços virtuais para serem explorados sensorialmente.

E o videogame se estabelece como amálgama de mídias ao pensarmos o caso *“Assassin’s Creed”*. Não só por incorporar recursos de outros meios em seus jogos, mas também por transmitir seus conteúdos em outros suportes. Por isso, consideramos como caminho para compreendermos essa franquia investigar o seu circuito de produção, circulação e consumo, considerando-a ainda dentro do que Henry Jenkins (2009) chamou de narrativas transmídias. O pesquisador do Instituto de Tecnologia de Massachussets (MIT) as define da seguinte forma:

Uma história transmídia desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração de um parque de diversões. Cada acesso à franquia deve ser autônomo, para que não seja necessário ver o filme para gostar do game, e vice-versa. Cada produto determinado é um ponto de acesso à franquia como um todo (Jenkins, 2009, p. 138).

Pela definição, a narrativa transmídia significa que o conteúdo de *“Assassin’s Creed”* em um livro não deveria ser o mesmo do conteúdo do jogo, mas sim trazer algum conteúdo novo que some à experiência narrativa que o jogador já obteve da experiência do game, assim como a ordem inversa também é possível. Quer dizer, não nos referimos apenas à adaptação de um produto a um suporte, mas sim a uma nova forma de contar histórias, atrelada a um fenômeno cultural inserido em um contexto mais amplo. No livro que já se tornou um clássico para os estudiosos das mídias digitais, Henry Jenkins comprehende que essa transformação ocorre dentro do que é chamado por ele de “Cultura da Convergência”. Trata-se de um momento de transição midiática, em que as antigas e as novas mídias estão indo de encontro entre si e se reinventando diante do choque entre elas. Assim, segundo o autor, o termo “convergência” corresponde ao:

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, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam (Jenkins, 2009, p.29).

Nesse sentido, a convergência expressa transformações que ultrapassam o nível técnico. Ela abrange mudanças mercadológicas, sociais, culturais e comportamentais de produtores, consumidores, usuários e fãs das mídias. A marca essencial dela é a interação entre todos esses grupos, uma vez que, na Cultura da Convergência, “toda história importante é contada, toda marca é vendida e todo consumidor é cortejado por múltiplas plataformas de mídia”. (Jenkins, 2009, p. 29). Diante disso, ocorre uma mudança cultural nas atitudes desse último, pois ele é estimulado a fazer conexões entre conteúdos que estão espalhados em diversos suportes. Desse modo, o sujeito tem a opção de conhecer tramas que estão em meios distintos dos quais ele está acostumado a fazer uso. Por exemplo, o leitor de quadrinhos poderá saber mais do desfecho de uma trama se escolher interagir também com os games de uma determinada franquia. E a decisão, negativa ou positiva, não o atrapalhará em sua compreensão daquele enredo, porém, se a resposta for “sim”, ele ampliará a sua experiência narrativa. Histórias chegam a um nível de complexidade em seus desdobramentos, e de forma tão rápida, que produtores e consumidores de mídia têm os seus papéis redefinidos constantemente, quando não da inversão deles².

Neste novo modelo de construção de narrativas, o paradigma da convergência representa a interação de diversas maneiras, cada vez mais estruturadas e complexas, que as mídias e os seus interatores realizam. Como definiu Jenkins, a “convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros”. (Jenkins, 2009, p. 30). Assim, as Tecnologias de Informação podem ser superadas no decorrer do tempo, mas os meios de comunicação não. Eles não são substituídos, porém, recebem antes transformações em suas funções e status. Um dos exemplos mais evidentes é o celular, que possui em seu *hardware* sintomas da convergência, já que ele não é mais utilizado apenas para fazer ligações. Os *smartphones* atuais concentram múltiplas funções a partir da inserção de novas tecnologias neles. E jogar é uma delas. O acesso a redes sociais, jogos, revistas, jornais, filmes, câmeras e aplicativos de edição de imagens são somente alguns dos exemplos,

² O fenômeno das “fanfictions” – ficções de fãs – traduz bem esse aspecto da cultura da convergência. De fato, com a velocidade da exibição e a simultaneidade da transmissão, cada vez mais os fãs têm criado histórias alternativas para os personagens e mundos favoritos. Jenkins analisou os conflitos envolvendo a saga *Harry Potter* e a *Warner Bros.*. Entretanto, esse episódio foi referente a uma trama já finalizada nos livros, a qual os fãs quiseram incluir suas próprias histórias nesse mundo.

todavia as ferramentas de diversos ofícios estão presentes nesse aparelho também. É importante notarmos que a convergência engloba ainda outras esferas da vida social, tais como o mundo do trabalho e as relações interpessoais.

A convergência também ocorre quando as pessoas assumem o controle das mídias. Entretenimento não é a única coisa que flui pelas múltiplas plataformas de mídia. Nossa vida, nossos relacionamentos, memórias, fantasias e desejos também fluem pelos canais de mídia. Ser amante, mãe ou professor ocorre em plataformas múltiplas (Jenkins, 2009, p. 45).

Ao compreendermos que a narrativa transmídia é a articulação entre diversos suportes, com histórias contribuindo para a ampliação da experiência narrativa do leitor/jogador/espectador/interator que ele teve com o produto principal de um universo narrativo, notamos que não se trata apenas de estampar determinado personagem de uma franquia em camisetas ou canecas. Se pensarmos os jogos de videogame, os produtos que expandem a narrativa principal levam ao *gamer* detalhes daquele universo do jogo que não foram esclarecidos ou que ficaram obscuros quando da interação ou consumo do objeto “*game*” em si. Em alguns casos, isso pode ocorrer devido à própria mecânica dos jogos de videogame, muitas vezes mais centradas no funcionamento e entretenimento do que nos aspectos ficcionais do jogo. Em “*Assassin’s Creed*” (2007), o primeiro jogo da franquia, vemos que isso ocorre pela imprecisão do início da narrativa, pois começamos o jogo com Desmond já capturado pela Abstergo. No entanto, nas HQ’s (histórias em quadrinhos) da série (Corbeyran, 2013), (Corbeyran, 2014), vemos como ele foi capturado e que ele aprende os movimentos de seus ancestrais assassinos a partir da sincronização com as memórias deles, e não por ter treinado antes em um acampamento. Assim, notamos que essas mídias não apenas expandem o texto principal, mas o complementam, aumentando o estado imersivo e o envolvimento com o universo do jogo que não está presente somente no jogo. Por isso, o pesquisador em Mídia e Cotidiano, Emmanoel Ferreira, comprehende que elas agem como paratextos que não só acompanham o lançamento de determinado videogame ou franquia, mas são detentoras de uma “posição central em tal experiência, determinando, em maior ou menor grau, o entendimento de seu universo ficcional, por parte do jogador” (Ferreira, 2016, p. 4).

Por outro lado, a narrativa transmídia coloca outro ponto importante para discussão: o acesso a todos os conteúdos de determinada franquia impõe uma hierarquia socioeconômica dentro do universo do entretenimento que se apropria das regras de outras esferas da vida social, o que significa uma distinção dentro do próprio público consumidor dos games. Dessa

maneira, as representações veiculadas do processo de produção dos jogos de videogame da série “*Assassin’s Creed*” compõem o circuito de produção e difusão da franquia homônima, assim como da marca *Ubisoft*. Nesse sentido, o conceito de narrativa transmídia corrobora as práticas empregadas pela produtora franco-canadense, uma vez que incorpora o deslocar constante do público consumidor de uma mídia para outra, utilizando como estratégia a especificidade de comunicação de cada suporte. Com o emprego desse recurso, uma comunidade de fãs, mas também de consumidores, é formada para além do produto *game*.

Por essa razão, devemos lembrar que “*Assassin’s Creed*” é uma fonte essencialmente audiovisual, que, em semelhança aos demais tipos de fontes e documentos históricos, carrega em si mesma uma tensão entre evidência e representação, o que significa que ela não deixa de ser uma forma de ver o mundo construída socialmente, seja por um ator ou por um grupo social, mas que testemunha também um processo ou um acontecimento, “cujo estabelecimento do dado bruto é apenas o começo de um processo de interpretação com muitas variáveis (Napolitano, 2014, p. 240).

Referências

- AARSETH, Espen. (2001). *Computer game studies: Year one*. Game Studies: The International Journal of Computer Game Research, 1. Disponível em: <http://www.gamestudies.org/0101/editorial.html>. Acesso em: 11 jan. 2021.
- BARBA, RICK. *Assassin’s Creed – a walk through history 1189-1868*. Estados Unidos da América: Scholastic, Ubisoft, 2016.
- CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Editora Difusão, 1988.
- CORBEYRAN, David. *Assassin’s Creed*. Volume 1: Desmond. São Paulo: Editora Record, 2013.
- CORBEYRAN, David. *Assassin’s Creed*. Volume 2: Aquilus. São Paulo: Editora Record, 2014.
- LUZ, Alan Richard da. *Video game: história, linguagem e expressão gráfica*. São Paulo: Blucher, 2010.
- FERREIRA, EMMANOEL. Videogames, paratextos e narrativas (trans)midiáticas. *Lumina*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora. n.2, vol. 10, 2016. Disponível em: <<https://lumina.ufjf.emnuvens.com.br/lumina/article/view/501/452>>. Acesso em: 13 nov. 2017.
- GUILBERT, Xavier; GUINDEUIL, Thomas; LE BRETON, Ewan; NOËL, Thierry. *La construction des mondes d’Assassin’s Creed*. 2020. Disponível em: <<https://stories.ubisoft.com/article/construction-mondes-assassins-creed/>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Trad. Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de José Dias Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- MENDONÇA, Rafael de Souza. *Videogames, Memória e Preservação de seu registro histórico-cultural no Brasil*. 2019. 175 F. Dissertação (Mestrado). UFRJ, Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia: Rio de Janeiro, 2019 (mestrado).
- NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. In: *Fontes Históricas*. Carla Bassanezi Pinsky (Org.). 3.ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- NEWZOO. Global Games Market Report (August 2023). Free version. Disponível em: <<https://newzoo.com/>>. Acesso em 14 de nov. 2023.
- RODRIGUES, Anna Carolina; FERNANDES, Nathan; BLACHIN, Victor. *Almanaque dos games*. São Paulo: panda Books, 2016.
- UBISOFT. *Diving into ancient greece*: an interview with historian Stéphanie-Anne Ruatta. Setembro de 2019. Disponível em: <<https://quebec.ubisoft.com/en/discovery-tour-ancient-greece-stephanie-anne-ruatta/>>. Acesso em: 07 fev. 2021.
- UBISOFT. *Événements clés*. Junho de 2018. Disponível em: <<https://www.ubisoft.com/fr-FR/groupe/presse.aspx>>. Acesso em: 15 set. 2020.

FONTES DE PESQUISA

- ASSASSIN'S CREED. Direção: Patrice Désilets. Produção: Jade Raymond. Roteiro: Corey May. Plataforma: Xbox 360. Montreal, Canadá: Ubisoft, 2007.
- ASSASSIN'S CREED: ASCENDANCE. Direção de Laurent Bernier. Produção de Louis-Pierre Pharmand. Ubisoft Montreal e UbiWorkshop. Canadá: 2010. Plataforma: PS4.
- ASSASSIN'S CREED BROTHERHOOD. Direção: Patrick Plourde. Produção: Sébastien Puel. Roteiro: Corey May, Patrice Désilets, Jeffrey Yohalem. Plataforma: Xbox 360. Montreal, Canadá: Ubisoft, 2010.
- ASSASSIN'S CREED CHRONICLES. Direção: Christine Burgess-Quemard. Produção: Matt Duff, Neil Bushnell. Plataforma: Playstation 4. Portsmouth, Reino Unido: Climax Studios, 2015.
- ASSASSIN'S CREED: EMBERS. Direção de Patrick Plourde e Stéphane Baudet. UbiWorkshop. Canadá: 2011. Plataforma: PS4.
- ASSASSIN'S CREED II. Direção: Patrice Désilets. Produção: Jade Raymond, Sébastien Puel. Roteiro: Corey May. Plataforma: Xbox 360. Montreal, Canadá: Ubisoft, 2009.
- ASSASSIN'S CREED III. Direção: Alex Hutchinson. Produção: François Pelland. Roteiro: Corey May, Nicholas Grimwood, Russell Lees, Matt Turner, Ceri Young, Danny Wallace. Plataforma: Xbox 360. Montreal, Canadá: Ubisoft, 2012.
- ASSASSIN'S CREED IV: BLACK FLAG. Direção: Jean Guesdon. Produção: Martin Schelling. Roteiro: Darby McDevitt, Mustapha Mahrach, Jean Guesdon. Plataforma: PlayStation 4. Montreal, Canadá: Ubisoft, 2013.
- ASSASSIN'S CREED: LINEAGE. Direção de Yves Simoneau. Produção de Pierre Raymond. Ubisoft Montreal e Hybride Technologies: Canadá/França: 2009. Plataforma: YouTube e PS4.

ASSASSIN'S CREED ODYSSEY. Direção: Jonathan Dumont e Scott Philips. Produção: Marc Alexis-Coté. Roteiro: Melissa MacCoubrey. Plataforma: PlayStation4. Quebec, Canadá: Ubisoft, 2019.

ASSASSIN'S CREED REVELATIONS. Direção: Alexandre Amancio. Produção: Sébastien Puel. Roteiro: Corey May, Darby McDevitt, Richard Farrese, Jeffrey Yohalem, Nicholas Grimwood. Plataforma: Xbox 360. Montreal, Canadá: Ubisoft, 2011.

ASSASSIN'S CREED SYNDICATE. Direção: Marc-Alexis Côté. Produção: François Pelland. Roteiro: Jeffrey Yohalem. Plataforma: PlayStation 4. Quebec, Canada: Ubisoft, 2015.

ASSASSIN'S CREED: TRILOGIA EZIO. Patrice Désilets. Produção: Jade Raymond. Roteiro: Corey May. Plataforma: PS4. Montreal, Canadá: Ubisoft 2018.

ASSASSIN'S CREED UNITY. Direção: Alexandre Amancio. Produção: Vincent Pontbriand. Roteiro: Alexandre Amancio, Sylvain Bernard, Travis Stout, Russell Lees, Darby McDevitt, Cerri Young, Jeffrey Yohalem. Plataforma: PlayStation 4. Montreal, Canadá: Ubisoft, 2014.

BOWDEN, Oliver. *Assassin's Creed*: Bandeira Negra. Record, Rio de Janeiro: 2013.

BOWDEN, Oliver. *Assassin's Creed*: Brotherhood. Record, Rio de Janeiro: 2012.

BOWDEN, Oliver. *Assassin's Creed*: Cruzada Secreta. Record, Rio de Janeiro: 2008.

BOWDEN, Oliver. *Assassin's Creed*: Renascença. Record, Rio de Janeiro: 2009.

BOWDEN, Oliver. *Assassin's Creed*: Renegado. Record, Rio de Janeiro: 2012.

BOWDEN, Oliver. *Assassin's Creed*: Revelações. Record, Rio de Janeiro: 2011.

BOWDEN, Oliver. *Assassin's Creed*: Unity. Record, Rio de Janeiro: 2014.

DOOM. Direção: Sandy Petersen e John Romero. Produção: John Carmack, John Romero e Dave Taylor. Plataforma: Jogo de Computador e Nintendo 64. Estados Unidos da América: id Software, 1993.

UBISOFT; GOOGLE ARTS & CULTURE; MACQUARIE UNIVERSITY ; PSYCLE INTERACTIVE. *FABRICIUS*. 2020. Disponível em:

<<https://artsandculture.google.com/experiment/fabricius/gwHX41Sm0N&-Dw>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

FLETCHER, Brenden. *Assassin's Creed*. Brâman. Bauru, São Paulo: Astral Comics, 2014.

GOLDEN, Christie. *Assassin's Creed*: Barba Negra – o diário perdido. Galera, Rio de Janeiro: 2014.

MILLER, Matthew. *Assassin's Creed – The Complete Visual History*. Estados Unidos da América: Insight Editions, Ubisoft, 2015.

PRINCE OF PERSIA. Direção: Jordan Mechner. Produção: Brøderbund Software. Plataforma: Jogo de Computador. Estados Unidos da América: Konami e Ubisoft, 1989.

UBISOFT. *Company/Presse*. [S.l]. 2021. Disponível em: <<https://www.ubisoft.com/fr-FR/groupe/presse.aspx>>. Acesso em: 08 jan. 2021

Organizadores

George Leonardo Seabra Coelho: Possui graduação - Bacharelado e Licenciatura - em História pela Universidade Federal de Goiás (2006), mestrado em História pela Universidade Federal de Goiás (2010) e doutorado em História pela Universidade Federal de Goiás (2015). Fez estágio pós-doutoral em História na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), na Universidade Federal de Goiás (UFG) e na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atualmente é Professor Adjunto no curso de Licenciatura em História da UFT-Porto Nacional e coordenador do PPGHispam-UFT. Tem experiência na área de ensino de História, fotográfica, Literatura e História, com ênfase em História do Brasil e Literatura Modernista atuando principalmente nos seguintes temas: discurso e poder, literatura modernista, projetos de integração e pensamento autoritário brasileiro. Também desenvolve pesquisa abordando as relações entre Mídias, tecnologias e História, criador e líder do Grupo de Pesquisa em Mídias, tecnologias e História (MITECHIS). É criador e Editor da revista Convergências: Estudos em Humanidades Digitais (2965-2758) e parecerista em mais de dez periódicos nacionais.

Regina Célia Padovan: Possui graduação em História e Mestrado em História Social, ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora Associada da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional; Docente do curso de Licenciatura em História e do Mestrado Profissional em História das Populações Amazônicas. (PPHISPAM). Atua como professora em história da educação; metodologia, prática e ensino de História; Desenvolve pesquisas no campo da história da educação, escolarização e metodologias, com enfoque para memórias, representações e cultura escolar; história e historiografia regional; práticas educativas e formação docente.

Rodrigo Gouvêa Rodrigues: É Doutorando em Educação no Programa de Pós-Grauação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Campus Goiânia. Possui Mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2018), Especialização em Docência no Ensino Superior (2012), Graduação em Licenciatura em Computação pela Universidade do Estado de Mato Grossi (2020), 2^a Licenciatura em Letras/Ingês e suas respectivas literaturas pelo programa PARFOR (UFMT/Sinop, 2025). Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Goiás, lotado na Faculdade de Educação (FE), atuando na equipe editorial da Revista Inter-Ação. Também é membro do Grupo de Pesquisa em Mídias, Tecnologias e História (MITECHIS) e do Grupo de estudos e Pesquisa em Tecnologia e Educação a Distância (GEaD).

Autores

André Luís do Amaral Cerqueira: Licenciando em História no Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR), da Universidade Federal Fluminense (UFF), em Campos dos Goytacazes.

Carlos Batista: Doutorando em Comunicação (UNIP, 2024), Mestre em Educação (UNIB, 2023), Coordenador e Orientador Pedagógico, Tutor EaD em Polos na cidade de São Paulo (Brasil) e grande São Paulo (Brasil) vinculados à Universidade Paulista (UNIP) desde 2017, é membro do CPA (Comunidade de Professores Autores), do grupo de pesquisas MITECHIS e membro-fundador da ABCONT (Associação de professores, conteudistas, designers instrucionais e validadores), autor de livros e coletâneas, pós-graduado em Redação e Oratória e Literatura Brasileira pela Faculdade São Luís (SP) em 2020, Docência do Ensino Superior,

realizada na FMU (SP) em 2020, Formação em Educação a Distância, realizada na UNIP (SP) em 2019, MBA em Marketing e Vendas, realizada também na FMU (SP) em 2018 e por fim em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, a primeira especialização, realizada na Faculdade São Luís (SP) em 2018. Graduado em Pedagogia (FCE, 2022) com o artigo de conclusão de curso que discute a relação entre o docente a sala de avaliação, Letras-Inglês (UNIP em 2020) com o TCC voltado à pesquisa de Mídias Sociais e em Desenho Industrial (FAAP em 1999) com o TCC Hidrogen Utility onde foi apresentado um projeto de carro com tecnologias a serem adotadas nas próximas décadas. Atualmente trabalha com pesquisas voltadas às áreas da Educomunicação e da Inteligência Artificial.

Christiano Britto Monteiro dos Santos: Membro do Observatório de Inteligência Artificial-Edutecia - Unicamp. Especialista em Ensino de História, História dos videogames, História Militar. Possui graduação (bacharel e licenciatura) em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002), mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (2009) e doutorado em História pelo PPGHC pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal Fluminense - CAMPOS, onde ministra as disciplinas de Estágio supervisionado e Práticas Educativas, além de optativas nas áreas de videogames, mídias e História. Na UFF gragoatá ingressou em junho de 2019 no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História - Prof. História - UFF. Tem experiência na área de História, com ênfase em HISTÓRIA E MÍDIA, atuando principalmente nos seguintes temas: história e videogames, história, ensino de história, videogames e indústria cultural.

Gabriela Puschiavo: Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil e Estudos de Gênero.

Gabriely Guilherme Bezerra: Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins (2021). Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: geografia, jogos digitais, pensamento geográfico, jogos mobiles, sitio jacuba, identidade e território.

George Leonardo Seabra Coelho: Possui graduação - Bacharelado e Licenciatura - em História pela Universidade Federal de Goiás (2006), mestrado em História pela Universidade Federal de Goiás (2010) e doutorado em História pela Universidade Federal de Goiás (2015). Fez estágio pós-doutoral em História na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), na Universidade Federal de Goiás (UFG) e na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atualmente é Professor Adjunto no curso de Licenciatura em História da UFT-Porto Nacional e coordenador do PPGHispam-UFT. Tem experiência na área de ensino de História, fotográfica, Literatura e História, com ênfase em História do Brasil e Literatura Modernista atuando principalmente nos seguintes temas: discurso e poder, literatura modernista, projetos de integração e pensamento autoritário brasileiro. Também desenvolve pesquisa abordando as relações entre Mídias, tecnologias e História, criador e líder do Grupo de Pesquisa em Mídias, tecnologias e História (MITECHIS). É criador e Editor da revista Convergências: Estudos em Humanidades Digitais (2965-2758) e parecerista em mais de dez periódicos nacionais.

João Paulo Laranjo Velho: Pós- Doutor em Educação - UFSCar 2021/22, Pós- doutor em Educação- UPE 2023/2024, Dr. Ciências da Educação 2020, Mestre em Educação Ambiental FURG, Esp. Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação- FURG, Esp. Gestão Ambiental Municipal- FURG, Esp. Educação Brasileira - FURG 2005, graduado em Ciências

e Química pela FURG 2000, Especialista em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Gestão pela Unifahe 2024, graduado em Pedagogia pela UniCv 2024. Integrante da Comissão heteroidentificação do IF Rio Grande 2021 - 2025, Revisor da Editora Licuri 2022 - 2024 e Editor da Revista Convergência 2023-2024. Lecionou na FURG-RG 2015/ Unesc SC 2021/ Unevale-MG 2023 e 2024/ FGV -RJ 2021 - 2024/ Uniarp-SC 2023 /UFSCar 2021 -2024, orientou TCC UESPI 2024, lecionou na UEMS (AEE) para os curso de engenharia e direto.

Leonardo Dallacqua de Carvalho: Doutor em História pela Casa de Oswaldo Cruz/FIOCRUZ-RJ (2019) com bolsa FIOCRUZ. Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (2014) com bolsa FAPESP. Graduado em História pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (2010) com bolsa FAPESP. Professor no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Foi pesquisador-bolsista PDCTR - FAPEMA-CNPq (2021-2024). Pós-Doutorado em História pela Universidade Federal da Fronteira Sul (2021-2022). Tem experiência na área de História, com ênfase em História das Ciências e da Saúde, História Contemporânea e História Intelectual. Trabalha com temas relacionados à saúde pública, saneamento, eugenio, história intelectual, pensamento social brasileiro, questões relacionadas à raça, interpretação da Nação. Desenvolve outra frente de pesquisa sobre Jogos Eletrônicos em perspectiva histórica.

Luca Lima Iacomini: Doutorando em História pela Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa "Intersubjetividade e pluralidade: reflexão e sentimento na História", com bolsa CAPES-PROEX. Mestre em História também pela UFPR, com bolsa CAPES-DS. Pós-graduado em Arquivística Histórica pela Universidade Nova de Lisboa. Graduado em Licenciatura e Bacharelado em História pela UFPR, com bolsa de iniciação científica pelo CNPq. Ao longo de sua graduação, foi membro voluntário do grupo PET História entre 2018 e 2020, com publicações de livro e capítulos de livro. Integra o ReligioVerso, projeto de História Pública da Diversidade Religiosa. Membro da Associação Nacional de História (ANPUH) e do GT História e Fé Cristã da Associação Brasileira de Cristãos na Ciência (ABC2). Tem experiência de pesquisa na área de História Contemporânea, tendo realizado pesquisas sobre temas como história dos evangélicos, ecumenismo, ditadura militar brasileira, Segunda Guerra Mundial, mídia e cultura pop.

Márcia Gomes Fernandes: Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em História e do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais na Universidade Federal do Amapá. Doutora em História do Brasil Contemporâneo, pela Universidade de São Paulo (2018), e Mestre em História Medieval (2013), pela Universidade de São Paulo. Possui Bacharelado em História pela Universidade de São Paulo (1996) e Licenciatura em História pela Universidade de São Paulo (1996). Entre os anos de 2021 e 2022, exerceu o cargo de docente na Universidade Federal de São Paulo, ministrando disciplinas de Teoria da História, Ensino de História e Estudos de Gênero. Foi Coordenadora do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de São Paulo. Tem experiência na área de Ciências Humanas e Ciências Sociais, com ênfase em Teoria da História, Teoria Política, História do Brasil Contemporâneo e Ensino de História. Desenvolve pesquisa nas seguintes áreas: Regime Militar, Violência Política de Gênero, Violência contra as Mulheres, História do Feminismo no Brasil.

Max Alexandre de Paula Gonçalves: Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (2007) e especialização em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (2009). É também mestre em Letras - Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina (2011). Tem experiência na área de História e Literatura, com ênfase em Filosofia da História, Teoria Literária e História Regional do Brasil, atuando

principalmente nos seguintes temas: Game Studies, Mídias Digitais, Charles Baudelaire, Walter Benjamin, cultura, narrativa, crítica literária, nazismo, colonização do Paraná, totalitarismo, imigração e fascismo. Foi bolsista da CAPES pelo Programa de Pós-Graduação em Letras - Estudos Literários da Universidade Estadual de Londrina (2009-2011). Desde 2012, é docente de História da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná. Foi Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão do Campus de Ivaiporã no período de setembro de 2012 a fevereiro de 2014. Exerceu a função de Chefe da Seção de Estágios e Relações Comunitárias do Instituto Federal do Paraná - Campus Londrina, no qual está lotado desde então, de Janeiro de 2017 a Outubro de 2018. Ademais, é aluno regular de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em História da Faculdade de Filosofia e Letras da UNESP, Câmpus de Assis, no qual desenvolve a sua pesquisa sobre narrativa transmídia, tendo como objeto específico de interesse os jogos de videogame.

Mônica Ribeiro de Oliveira: Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (1999); professora titular de História do Brasil no Departamento de História da Universidade Federal de Juiz de Fora, atualmente é pesquisadora da FAPEMIG. Tem pós-doutorado na UFRJ (2008) e na Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (2015). Foi Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora entre 2016 a 2023. Publicou vários capítulos de livros e artigos, além da autoria dos livros OLIVEIRA, M.R. Negócios de Famílias. Mercado, terra e poder na formação da cafeicultura mineira (1780-1850). Bauru: EDUSC, 2005; OLIVEIRA, M.R. e ALMEIDA, C.M.C.A. Exercícios de Micro História. Rio de Janeiro: EDFGV, 2012 e, mais recentemente, sua tese de titular foi publicada sob o título A Terra e seus Homens- roceiros livres de cor e seus senhores no longo século XVIII. Rio de Janeiro: 7 Letras. No Programa de Pós-graduação em História da UFJF faz parte da linha "História Global, Micro História e Diálogos Epistêmicos", orientando projetos de temas correlatos à escravidão, população livre de cor, história de família, sociedades agrárias nos séculos XVIII e XIX e humanidades digitais.

Rafael de Almeida Serra Dias: Possui graduação em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005), mestrado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011) e doutorado em História pelo Instituto Universitário de Lisboa (2017). Atualmente é professor de História da Escola Viverde,, Colégio AZ e Colégio Porto. No Ensino superior é professor de História do Brasil República, História Regional, História e Música, Cultura Indígena, Acervos Museológicos, Ensino de História da Arte, Antropologia e Coditiano Escolar, História e Cultura Filmográfica, Sociologia da Educação da Fundação Municipal de Ensino Superior de Bragança Paulista. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil, História Contemporânea, História do Tempo presente, atuando principalmente nos seguintes temas: imigração, imprensa, história oral, história do tempo presente, identidades e História do Brasil. Ocupa o cargo de Vice-Diretor Acadêmico da FESB pelo mandato de 2021-2025.

Rafael Martins de Oliveira Laguardia: Possui graduação em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2008), mestrado em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2011) e doutorado em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2015). Realizou, em 2013, estágio de doutorado em Stanford University (EUA). Foi professor do Departamento de História da Universidade do Estado de Minas Gerais (2017-2018.) Concluiu, em 2021, Pós-doutorado com bolsa FAPESP (Processo:19/19112-0) na Universidade Federal de São Paulo. Atualmente é professor da Pós-Graduação em História da Universidade Salgado de Oliveira - Niterói/RJ (<https://ppghistoria.universo.edu.br/>). Tem experiência na área de História, com ênfase em História Contemporânea, atuando,

principalmente, nos seguintes temas: economia, caminhos e fronteiras, módulos rurais e área urbana. Em suas pesquisas, faz uso metodológico das novas tecnologias digitais, especialmente do Sistema de Informações Geográficas, tal como o SIG histórico, para a pesquisa e o ensino de História.

Renan Marques Birro: Eu sou Professor Adjunto de História Medieval e Ensino de História Medieval da Universidade de Pernambuco (UPE/Mata Norte, Licenciaturas Presencial e EAD) e Professor Permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade de Pernambuco; também atuo como Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco. Sou Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (2013-2017), Mestre em História pela Universidade Federal Fluminense (2011-2013), especialista em Desenvolvimento de Jogos Digitais pela UniBF (2023), Licenciado em História pela UniBF (2023) e graduado em Ciência da Computação pelo Centro Universitário FATECIE (2024). Eu integro o LATHIMM - Laboratório de Teoria e História das Mídias Medievais (USP), o Leitorado Antigo - Laboratório de Ensino e Pesquisa em História Antiga e Medieval - (UPE), a SIEN - Sociedade Iberoamericana de Estudos Nórdicos - por meio do grupo de pesquisa Leituras da Escandinávia Medieval (UEL) e o Linhas - Núcleo de Estudos sobre Narrativas e Medievalismos (UFRRJ). Ademais, sou sócio da Sociedad Argentina de Estudios Medievales (SAEMED) desde 2016. Pesquiso os seguintes temas: Usos do passado, Era Viking/Escandinávia Medieval, Medievalismo, Educação 5.0, Humanidades Digitais, História Digital e Produção de Material Didático Digital.

Renata dos Anjos Velho: Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA no ano de 2010. Especialista em Gestão Escolar Integrada com ênfase em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar pela Faculdade FAMART em 2021. Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG em 2023 e Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Neuropsicopedagogia Institucional Clínica - Faculdade Iguaçu- FI em 2024.

Vasni de Almeida: Possui graduação em História pelo Centro Universitário Barão de Mauá, mestrado e doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp/Franca e Unesp/Assis, respectivamente. Atuou como professor do Ensino Fundamental e Médio no ensino público e privado na região de Ribeirão Preto, SP, na década de 1990. Atuou como docente em faculdades privadas do interior paulista, ministrando as disciplinas História, Sociologia e Filosofia da Educação, História da Educação e Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Sociais. Desde 2005 é professor do Curso de História da Universidade Federal do Tocantins. Atualmente está lotado no Curso de História do Campus de Porto Nacional. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Protestantismo, História da Educação e Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, educação, metodismo, educação protestante e sociedade e práticas de ensino de História. De 2007 a 2014 foi membro do Conselho Editorial da Revista Escritas, do Colegiado de História da UFT, Campus de Araguaína. Em 2013 e 2014, coordenou o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Núcleo UFT (ProfHistória). Em 2018 assumiu a Coordenação do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional, em História das Populações Amazônicas, PPGHispam, exercendo a função até dezembro de 2022.. É membro do Conselho Editorial da Revista Antígona.

Organizadores
George Leonardo Seabra Coelho
Regina Célia Padovan
Rodrigo Gouvêa Rodrigues

**PESQUISA EM HISTÓRIA,
HUMANIDADES DIGITAIS E ENSINO:
OUTROS TEMAS COMUNICACIONAIS E
ABORDAGENS**

Volume 1