

LUCAS ROBERTO SOARES LOPES

**JOGANDO COM A CRÍTICA HISTÓRICA:
AS NOVAS TECNOLOGIAS E O DESENVOLVIMENTO
DE “OS REVOLTOSOS”**

Dissertação apresentada ao curso de
Mestrado Profissional em Ensino de
História, do Centro de Ciências Humanas
e da Educação, da Universidade do Estado
de Santa Catarina, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Silvia Liebel

**FLORIANÓPOLIS, SC
2016**

L864j

Lopes, Lucas Roberto Soares

Jogando com a crítica histórica: as novas tecnologias e o desenvolvimento de "Os Revoltosos" / Lucas Roberto Soares Lopes. Florianópolis – 2016. 195 p. il. ; 21 cm

Orientadora: Profª. Drª. Silvia Liebel

Bibliografia: p. 157-163

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2016.

1. Ensino de História. 2. Jogos Digitais. 3. História. I. Liebel, Silvia. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação. III. Título.

LUCAS ROBERTO SOARES LOPES

**JOGANDO COM A CRÍTICA HISTÓRICA: AS NOVAS TECNOLOGIAS E O
DESENVOLVIMENTO DE "OS REVOLTOSOS"**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre, no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Banca julgadora:

Orientador/a:



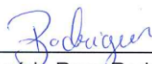
Doutora Silvia Regina Liebel
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:



Doutora Aline Dias da Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina

Membro:



Doutor Rogério Rosa Rodrigues
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 14 de outubro de 2016.

RESUMO

LOPES, Lucas Roberto Soares. **Jogando com a crítica histórica:** as novas tecnologias e o desenvolvimento de “Os Revoltosos”. 2016. 194 f.Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

Esta pesquisa tem por objetivo principal desenvolver a base da crítica histórica em alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio através da elaboração de um jogo digital. Isso porque perante as novas tecnologias e o caráter multifacetado da História, aparentemente ela parece abandonada e mesmo com menos reconhecimento que as outras ciências que produzem artefatos tecnológicos, cujos resultados são coisas palpáveis, portanto perceptíveis mais facilmente. Espera-se que, jogando ao mesmo tempo em que analisam fontes históricas, os alunos/jogadores consigam entender que as narrativas no mundo digital têm suas intenções, e que a história não serve apenas para a distração ou algo exótico, interessante por não existir mais, mas ao contrário, ela também é uma ciência que tem seu status enquanto tal baseado na crítica, e para tal reconhecimento é necessário que o ensino de História propicie experiências como essa.

Palavras-chave: Crítica. Tecnologia. História. Jogos digitais. Ensino de História.

ABSTRACT

LOPES, Lucas Roberto Soares. **Jogando com a crítica histórica**: as novas tecnologias e o desenvolvimento de “Os Revoltosos”.2016. 194 f.Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

The purpose of this research is to develop the basis of criticism in students of the last years of secondary and high school through the development of a digital game. Facing the new technologies and the multifaceted character of History, apparently it seems abandoned and has even less recognition than the other sciences that produce technological artifacts, whose results are tangible things, so more visible. It is expected that, playing while analyzing historical sources, the students/players can understand that narratives in the digital world have intentions, and that History exists not just for distraction or it is something exotic, interesting for no longer exists but rather, it is also a science with its own status, as long as this status is based on critic. For such recognition, it is necessary that the teaching of History fosters experiences like the one presented here.

Keywords: Critical. Technology. History. Digital Games. History of Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Conceito do navio Minas Geraes.....	193
Figura 2 - Conceito da Baía da Guanabara	193
Figura 3 - Conceito da enfermaria do Navio	194
Figura 4 - Conceito de visão do navio nos games de combate marítimo	194
Figura 5 - Algumas expressões dos personagens e o seu desenvolvimento.....	195

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	TECNOLOGIA, EXPERIÊNCIA E HISTÓRIA	23
2.1	A HISTÓRIA EM MEIO AO MUNDO TECNOLÓGICO	48
3	CETICISMO, PIERRE BAYLE E A CRÍTICA HISTÓRICA	65
3.1	PIERRE BAYLE E O DICIONÁRIO HISTÓRICO E CRÍTICO	82
4	JOGOS DIGITAIS E A PRODUÇÃO DE “OS REVOLTOSOS”	109
4.1	A ELABORAÇÃO, AS EXPECTATIVAS E A CRÍTICA HISTÓRICA EM “OS REVOLTOSOS”	118
4.2	A HISTORIOGRAFIA BÁSICA USADA PARA A CRIAÇÃO DO JOGO	130
4.3	A IDEIA BASE DO JOGO	136
4.4	A PRODUÇÃO DOS MINI-GAMES E AS FONTES	140
4.5	A CRÍTICA HISTÓRICA EM “OS REVOLTOSOS”	149
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: RESULTADOS PRELIMINARES DO JOGO	153
	REFERÊNCIAS	157
	APÊNDICES	165
	APÊNDICE A: PERSONAGENS DO JOGO	165
	APÊNDICE B: ROTEIROS COM AS CENAS E AS FALAS DESCRITAS	166
	APÊNDICE C: MINI GAMES DENTRO DO JOGO	181
	APÊNDICE D: IMAGENS DE ALGUNS CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO DO JOGO	193

1 INTRODUÇÃO

Frequentemente, a sociedade emergente tem sido caracterizada como sociedade de informação ou sociedade do conhecimento. Eu não concordo com esta terminologia. Não porque conhecimento e informação não sejam centrais na nossa sociedade. Mas porque eles sempre o foram, em todas as sociedades historicamente conhecidas. O que é novo é o fato de serem de base microelectrónica, através de redes tecnológicas que fornecem novas capacidades a uma velha forma de organização social: as redes. (CASTELLS, 2005, p.17)

A citação acima nos faz pensar sobre o contexto e as características da sociedade atual em que vivemos. Uma das primeiras, e mais comuns de serem ditas, é a de que nossa sociedade é marcada profundamente pela comunicação e informação. Um dos principais argumentos que baseia essa afirmação tem relação com as mudanças que a tecnologia trouxe para nossa vida, uma vez que podemos nos comunicar com quem quisermos, independentemente do local no mundo, no simples toque de um celular. Ou, se assim desejarmos, podemos enviar imagens e acessar arquivos de maneira

quase instantânea, desde que estejam disponíveis nas redes digitais. Coisas que, em outras civilizações, historicamente conhecidas, era difícil até de se imaginar, como por exemplo, na sociedade medieval, em que o domínio da retórica e da oralidade eram mais importantes que a leitura, ou, como a partir do século XV, com o aparecimento dos formatos de livros tal como os de hoje, e o surgimento das bibliotecas, e conseqüentemente do aumento do número de leitores, teve-se de ir aos locais em busca dessas informações. Mas isso não significa que essas sociedades não valorizavam a informação e a comunicação, ao contrário, elas apenas não tinham a tecnologia da microeletrônica como temos hoje. Por isso a discordância do autor (Castells) em relação a essa afirmação e a sua proposta de que a novidade está na microeletrônica e na sua capacidade de processamento de informações.

Desse modo, a tecnologia da microeletrônica potencializou o acesso à informação e deu contornos completamente diferentes ao que, para o autor, é a grande especificidade de nosso tempo: as redes. Elas também já existiam nas sociedades anteriores à nossa, só que nos

âmbitos familiares e de amigos, ou seja, eram algo da vida privada, enquanto que “o mundo da produção, do poder e da guerra estava ocupado por organizações grandes e verticais, como os estados, as igrejas, os exércitos e as empresas que conseguiam dominar vastos pólos de recursos com um objetivo definido por um autoridade central” (CASTELLS, 2005, p.19). As redes ligadas à microeletrônica ultrapassam esses limites históricos, elas não têm fronteiras, e a grande maioria do mundo pode acessar a sua lógica. Em outros termos, a sociedade em rede é uma forma mais detalhada de descrevermos a globalização, interligando capitais, bens, serviços, comunicação, informação, ciência e tecnologia, é a espinha dorsal do mundo em que vivemos.

Mas não podemos nos enganar, ela é acima de tudo um negócio, apesar de a rede estar presente diretamente em nossas vidas, e boa parte das pessoas a aceitarem de muito bom grado, elas excluem a grande maioria das pessoas de sua produção. De certa forma, apoiada na tecnologia, ela fragmenta cada vez mais as informações, pois é possível que muitos publiquem o que querem nas suas redes sociais, criando aplicativos,

anúncios, mas, apesar dessa fragmentação, as empresas que controlam as redes têm o controle de quase tudo. Elas são os pontos de ligação entre produtores e consumidores, empresas como o Google, por exemplo, hospedam em suas gamas de funcionários inúmeras outras empresas todas dependentes da sua rede. Em consequência, estão em quase todos os ramos dela de um jeito ou de outro. Dessa forma, temos muita informação, produzida por várias pessoas, mas que são ligadas a um produtor maior, do qual elas dependem. Ou seja, nosso mundo é bombardeado por informações com interesses dos mais variados e das formas mais variadas, ligadas por redes de informações que se interligam e crescem.

Assim, uma questão surge quase que automaticamente: com tantas informações disponíveis online chegando a todo o momento, em quais acreditar? Quais recusar? Pensa-se que uma das respostas para essas questões está no ensino de História e na crítica histórica. Mas essa questão não é simples. Pois a História é muitas coisas e também está inserida nessas redes, e aparentemente seu viés crítico está desvalorizado se comparado a suas outras formas, principalmente as

lúdicas, como o cinema e literatura, por exemplo. Com base nessas questões e nas possíveis soluções para elas, essa dissertação e produto foram elaborados.

No primeiro capítulo o objetivo é discutir como a tecnologia se desenvolveu ao longo da história e como ela influenciou completamente a forma de vida que temos hoje. Toma-se emprestado o conceito kantiano de experiência, de que não podemos gostar e elaborar ideias sobre nada sem ter experiências, direta ou indiretamente. Com esse empréstimo tenta-se mostrar como as experiências com essas tecnologias ao longo da história fizeram com que as populações humanas tivessem tanto medo com relação a sua produção e utilização, quanto crença de que elas pudessem resolver os problemas da humanidade, sempre dependendo do contexto em que elas estavam inseridas.

Chega-se ao seu ápice hoje, quando a maioria das pessoas não tem mais dúvidas de seus benefícios, e as experiências com as tecnologias e as redes acabam, muitas vezes, excluindo a crítica, pois se legitimam, como descreve Boaventura de Souza Santos (2003), pelo seu resultado final, que é a sua utilização e facilidades

que trazem para nossas vidas, de modo que dificilmente refletimos sobre seus processos.

Isso causa problemas para as ciências que não tem algum produto como resultado, exatamente as Ciências Humanas, e que por consequência tem dificuldades em se legitimar perante a sociedade. Assim, se entendemos as ciências como pontos supremos do desenvolvimento humano, e as Ciências Humanas têm problemas em se legitimar perante as outras ciências que criam os produtos tecnológicos, como justificar a sua importância? Apresenta-se aqui a ideia de que é preciso ter experiência com o viés científico das Ciências Humanas, e com a História a base desse é a crítica histórica.

A crítica é colocada aqui de duas maneiras, a de verificação, que serve para determinar se determinadas coisas aconteceram ou não, é utilizada como prova, aquela que ajuda na criação do fato dentro da historiografia. Em meio a tantas formas que as informações se apresentam, a verificação é importante para uma crítica mais profunda, chamada por Todorov (2002) de crítica de elucidação, aquela que ajuda a identificar intenções e locais sociais, e que em um

processo mais longo espera-se que os jogadores desenvolvam.

Por isso, o segundo capítulo se volta ao desenvolvimento da crítica histórica, analisando o *Dicionário Histórico e Crítico* de Pierre Bayle com o objetivo de verificar o que baseia essa crítica histórica e como ela pode ajudar no meio dessas informações que nos bombardeiam. A obra foi elaborada em um momento marcante para a historiografia e de certa forma para todas as ciências, quando as ciências exatas começaram a se afirmar como as mais seguras de seus resultados, pois possuíam um método considerado mais confiável. Ao mesmo tempo outros conhecimentos, especificamente o histórico, eram questionados por não ter esse método. Da mesma forma, autores já há muito estabelecidos, mesmo os antigos, começavam a ser questionados; por não se ter certeza da sua autenticidade, a História era comparada mesmo às ficções. Junto a isso, segundo Joan DeJean(2005), a Europa vivia pela primeira vez uma ideia de participação popular em decisões que antes eram apenas feitas nas universidades, ou seja, estabelece-se um senso de opinião pública sobre temas dos mais variados.

A mesma era gestada desde inícios do século XVI, propulsionada sobretudo pelo desenvolvimento da imprensa, quando passa a ser possível comparar uma notícia à outra, e pela Reforma Protestante, quando católicos e protestantes se digladiavam para mostrar quem estava certo, e também com perseguições mútuas. Ou seja, tem-se um momento onde se formavam redes de informação das mais diversificadas, mas sem o atual desenvolvimento tecnológico da microeletrônica.

Pierre Bayle tentava mostrar que o conhecimento em Ciências Humanas, especificamente o histórico, podia ser até mais confiável que o conhecimento em exatas. O dicionário é quase um guia de como evitar erros usando as bases da crítica histórica. E para ele não existia outra forma se não pelos indícios, analisar o contexto, procurar as fontes, verificar quem produzia, da onde tirava a informação e como se mostravam esses indícios, ou seja, o que pode ser deduzido logicamente, eliminando o máximo de erros possíveis e que baseia, não só ele, mas a historiografia atual.

Pensando então nesse modelo de crítica, de dedução lógica com as fontes e análise do contexto

histórico, o produto, resultado dessa pesquisa, e o último capítulo foram elaborados.

Foi feito um jogo digital com o objetivo de que os jogadores, que se espera serem, na maioria, estudantes do ensino fundamental e médio, reflitam sobre a análise de fontes históricas. O jogo tem como pano de fundo os acontecimentos iniciais e os motivos que levaram à Revolta da Chibata. Em determinados momentos, baseado no contexto e em dicas dentro do próprio jogo, o aluno/jogador deve analisar uma fonte histórica e, dependendo da sua escolha, seguirá por um caminho diferente no jogo. No entanto, apesar da análise de fontes ser o principal objetivo, o jogo também tem outras intenções que podem ser refletidas com seus jogadores/alunos.

Tem-se a ideia de que o jogo pode ser acessado e mobilizar conceitos históricos em todos os espaços, ou seja, que não se restrinja a ambientes escolares. Por isso na sua produção teve-se uma preocupação grande não só com as discussões históricas, mas também com a jogabilidade, que aqui significa ser atrativo, que cause vontade de jogar aos jogadores, o que outros jogos em

rede possuem em níveis extremamente elevados. Assim, espera-se que o aluno não deixe de jogá-lo por ele ser “chato” comparado a outros jogos, e mesmo que se jogue fora das aulas, ele conseguirá levar à reflexão sobre alguns conceitos diretamente.

Entre esses destacam-se os de anacronismo, discutido nos mecanismos do próprio jogo, o de discriminação racial, que é um dos motivos que levaram à Revolta da chibata e que é apresentado logo no começo do jogo, e o objetivo principal do jogo, já citado, a análise de fontes históricas variadas que são apresentadas sobre o acontecimento, e o da subjetividade histórica, criada com os vários finais e a interpretação das fontes históricas. Mas, evidentemente, a sua potencialidade máxima se dá dentro das salas de aula como material didático.

Além dos conceitos trabalhados diretamente que podem ser aprofundados pelo professores, do modo que desejarem, ainda é possível fazer discussões nos âmbitos da revolta factualmente, e tudo que a ocasionou, as situações de direitos legais e o que acontece socialmente, além das questões temporais.

Escolheu-se um jogo digital por ele ser uma mídia de grande alcance dentro das redes de comunicação. Além disso, ele foi desenvolvido em formato de aplicativo para celular, uma das formas de comunicação mais comuns de nosso tempo, e que traz consigo as possibilidades de acesso direto à internet. Logo, tenta-se mostrar que a História ultrapassa o limite da distração¹, que ela pode levar a raciocínios mais profundos sobre ela, ou seja, trata-se de uma tentativa diferenciada de proporcionar experiências com a ciência histórica em um formato de jogo que não está disponível para os alunos. Evidentemente, também ele é mais complexo do que o exposto nessa breve introdução, por isso o último capítulo é reservado para toda a sua produção, em que são descritos com o máximo de detalhes possíveis todas as intenções. Além disso, nos apêndices estão disponibilizados todos os roteiros com mais detalhes da sua criação e intenções.

¹ Distração é usada aqui no sentido de rotina sem crítica, como por exemplo, em filmes, jogos, livros.

2 TECNOLOGIA, EXPERIÊNCIA E HISTÓRIA

Não se pode duvidar de que todos os nossos conhecimentos começam com a experiência, porque, com efeito, como haveria de exercitar-se a faculdade de se conhecer, se não fosse pelos objetos que, excitando os nossos sentidos, de uma parte, produzem por si mesmos representações, e de outra parte, impulsionam a nossa inteligência a compará-los entre si, a reuni-los ou separá-los, e deste modo à elaboração da matéria informe das impressões sensíveis para esse conhecimento das coisas que se denomina experiência? Portanto, podemos afirmar que nenhum conhecimento antecede no tempo a experiência.

Immanuel Kant - Crítica da Razão Pura (1790)

Talvez em nenhum momento a ciência ocidental tenha sido tão discutida nos seus métodos como no Iluminismo. A citação acima é retirada de uma das obras mais conhecidas do período e sobre o pensamento científico já escritas, ou como diz Luc Ferry (2006), um “monumento” da teoria científica e filosófica. Ela marca um momento histórico específico dentro das ciências, quando a questão que a nortearia e que a diferenciaria

dos outros tipos de conhecimento foi formulada: pode algum conhecimento que possuímos preceder nossas experiências no tempo?

Essa questão faz referência sobre como conhecemos as coisas. Para as ciências modernas, surgidas a partir do século XVI, não basta só observar e contemplar os fenômenos como acontecia no mundo antigo, quando esses, apesar de serem estudados dentro das possibilidades do período, eram entendidos como parte de uma suposta ordem cósmica² vigente. Para elas é necessário, além de entender o como e o porquê os fenômenos acontecem, criar ações e a partir daí mudar a

²Segundo Luc Ferry, “pela tradição que culmina no estoicismo, a essência mais íntima do mundo é a *harmonia*, a *ordem*, simultaneamente justa e bela, que os gregos designam pelo nome de *cosmos*. Se você quer ter uma ideia exata daquilo que os gregos chamavam de *cosmos*, o mais simples é imaginar o todo do universo como se fosse um ser **organizado e animado**. Para os estoicos, de fato, a estrutura do mundo, ou, se você preferir, a ordem cósmica, não é apenas uma organização magnífica, mas também uma ordem análoga à de um ser vivo. O mundo material, o universo todo, é, no fundo, como um gigantesco animal do qual cada elemento — cada órgão — seria admiravelmente concebido e agenciado em harmonia com o conjunto. Cada parte do todo, cada membro desse corpo imenso está perfeitamente ordenado e, salvo catástrofe (às vezes elas acontecem, mas duram pouco e logo tudo volta à ordem), funciona de maneira impecável, no sentido próprio da palavra, sem defeito, em harmonia com os outros: é o que a teoria deve nos ajudar a desvendar e conhecer”. (FERRY, 2006, p.20)

realidade humana. Com isso, elas também quebraram com muitas das explicações religiosas providas da Idade Média, quando Deus era a resposta para todas as coisas que cercavam o ser humano. Essa ruptura vai possibilitar o desmantelamento de inúmeros dogmas existentes até então.

De fato, a obra de Kant não é das mais fáceis de compreender, é preciso mobilizar uma série de outros conhecimentos e entender o contexto de sua produção, mas não é a intenção aqui discutir todos os seus pontos, e sim tomar emprestado a sua ideia básica: todo conhecimento que nós possuímos, seja em nível considerado mais complexo, ou mais simples, parte de nossas experiências. Elas moldam nossas representações de mundo, nos instigam a agir e a pensar, aguçam nossa curiosidade, fazem-nos nos interessar ou desinteressar por determinadas coisas, criam nossas opiniões, sensos de injustiça e justiça, ciência e não ciência.

Nesse contexto existem muitos tipos de experiência, mas o que neste trabalho nos interessa é a lógica científica. E para a ciência são duas as principais. A primeira é a interna, ligada aos seus métodos, ela serve

no sentido de prova, de verificação, é a sua empiria. A segunda, porém, apesar de ser tão importante quanto a primeira, extrapola a lógica científica interna, e para entender esse sentido temos que pensar a experiência para as pessoas que não são e, provavelmente, não serão cientistas. São as imediatas, as que temos no nosso dia a dia, pois são elas que moldam nossos significados e, conseqüentemente, como agimos no mundo. Esse segundo sentido, apesar de não parecer à primeira vista tão relevante para ciência, é tão importante quanto o primeiro, pois é ele que fomenta a sua necessidade para a sociedade, que cria o seu reconhecimento, pois ciência é investimento, tempo, e de nada adianta se não servir para a vida. Por exemplo, quando pegamos um celular, vamos ao médico, assistimos TV ou ligamos um computador, temos uma experiência com as ciências, sejam elas, exatas, biológicas ou químicas, e automaticamente achamos elas relevantes, mesmo que não conheçamos a lógica de experiência de prova, explicativa e que fez surgir todos esses aparatos. Portanto, as duas lógicas de experiência são importantes para a ciência, uma para o

seu reconhecimento social e a outra para sua própria feitura e legitimação em seus campos específicos.

Com esse empréstimo, quero nesse capítulo especificamente discutir quais tem sido as experiências que temos tido com as ciências tecnológicas e não tecnológicas, mas não seguindo a lógica da ciência, e sim da experiência imediata, a do dia a dia, a que dá reconhecimento e nos instiga a querer ou não elas nas nossas vidas. Como temos conhecido o mundo das ciências? Não há como pensar nisso sem historicizar minimamente o mundo científico e tecnológico no qual vivemos hoje, e como elas mudam e mudaram drasticamente a vida das pessoas desde o seu surgimento.

Nicolau Sevcenko (2001) fez uma analogia que nos ajuda a entender como se deu o processo de desenvolvimento científico e como as experiências com a ciência mudaram a sociedade de época para época, dependendo de como ela era usada, datando de aproximadamente inícios do século XVI até a virada do século XXI, com o surgimento da microeletrônica. Ele chama essa analogia de *Loop da Montanha Russa*, onde o leitor é convidado a passear por essa máquina pelas

palavras do autor, com suas sensações, advertências e medos. Uma experiência inigualável, segundo o próprio.

A primeira etapa nessa viagem é tranquila. A máquina põe-se a subir em um ritmo calmo, é possível ver o parque, as pessoas pequenas lá embaixo, o bairro, os carros nas ruas, as coisas vão ficando controláveis e a sensação é boa, até que, enfim, ficamos completamente relaxados, nos sentindo poderosos perante a imensidão sob nossos pés. A subida continua, “descobrimos que o céu é aberto e sem limites, bate uma euforia que nos faz rir descontroladamente, nunca havíamos imaginado como é fácil abraçar o mundo” (SEVCENKO, 2001, p.12). Tudo está indo bem, até que, de repente, esse mundo despenca na primeira grande descida, não há mais como sair, o cérebro começa a girar, não reagimos, não pensamos direito e o pânico toma conta da gente. “Nos transformamos numa massa energética em espasmo crítico, uma síndrome viva de vertigem, um torvelinho de torpor e crispação, é o caos, é o fim, é o nada” (SEVCENKO, 2001, p.13).

Até que vem o “solavanco” de uma nova subida, não mais calma como a primeira, mas que dá uma

pequena sensação de volta à realidade, doce engano, vem mais uma descida, dessa vez indo da direita para esquerda, como se fossemos entrar em parafuso, como se o mundo ao redor estivesse se vingando do olhar poderoso e soberbo da primeira subida. Suor frio e falta de controle total sobre nossos fluxos hormonais e secreções, olhos e nariz escorrendo e adrenalina a mil. Subidas, solavancos e descidas se sucedem, os olhos já estão quase saltando das pálpebras, o carro chacoalha como se fossemos ser jogados como pedras em catapultas pelos muros das grandes fortalezas nas batalhas medievais. Então chega o momento, “o Loop...!Aaaaaaaah.....! Rodamos no vazio como um ioiô cósmico, um brinquedo fútil dos elementos, um grão de areia engolfado na potência geológica de um maremoto” (SEVCENKO, 2001, p.13). Chegamos ao fim com a cara amassada, desconfigurados, já aprendemos as lições que a montanha russa nos deixa, compreendemos o que é estar expostos a forças naturais e históricas agenciadas pela tecnologia moderna, sabemos os riscos em achar que estamos no controle dessas forças e em nos deixar levar por elas de forma conformista, atônita.

A imagem da montanha russa serve para demonstrar a força como a ciência e as tecnologias entraram na vida da sociedade. Se dividirmos a experiência conforme a proposta do autor, em três partes, a primeira, de subida, seria comparada ao período que se estende do século XVI ao XIX, quando o desenvolvimento científico sob o domínio da elite europeia ocidental lhe asseguraria o controle de poderosas forças naturais, de armamentos, meios de transporte e comunicação cada vez mais rápidos. Esses avanços possibilitaram aos europeus, baseados na ideia de superioridade das raças e de benção divina, o controle de inúmeras partes do globo terrestre e a sensação de que o seu saber “superior” era algo inato, seguro, que só traria benefícios.

A segunda etapa, a queda vertiginosa num repente, perdendo a noção do espaço e de parte de nosso consciente, seria a nova série de invenções e mudanças começadas sobretudo na década de 1870, com a nomeada “Revolução Tecnológica e Científica”, que trouxe, entre outras coisas, o desenvolvimento da eletricidade, as hidro e termoelétricas, os motores a combustão e os derivados

do petróleo. Além dos novos meios de transporte e comunicação, como: os trens expressos, transatlânticos, carros, motocicletas, telégrafos, o rádio, o cinema e a fotografia. Pode-se dizer então que, na transição entre os séculos XIX e XX, o otimismo e a confiança europeia sobre o controle de mais riquezas e no progresso pareciam ter atingido o seu ápice. Dessa maneira, toda uma forma de vida foi moldada, as pessoas saíram do modo de produção agrária, quase feudal existente na maioria dos países europeus, migraram para as fábricas, surgiu o proletariado, fortalece-se o capitalismo. Assim, a confiança no desenvolvimento tecnológico era pleno, não havia dúvidas de que só traria o bem para a humanidade.

Então, de repente, veio o mergulho no vácuo caótico, no começo do século XXa guerra assolou o mundo. Nunca se havia produzido tantas armas em massa até a eclosão da I Guerra Mundial, produção só superada pela sua continuação, a II Guerra Mundial e principalmente pelas milhões de mortes que elas causaram. Era a ciência trabalhando a favor da morte de seu criador e de seus experimentadores felizes de alguns anos atrás.

Depois das guerras, especificamente nos seus 30 primeiros anos, os avanços tecnológicos não pararam, mas dessa vez, sob a liderança de americanos e soviéticos com a nomeada corrida aérea e armamentista, que em muitas ocasiões quase levaram os dois à guerra. Isso possibilitaria a utilização das chamadas bombas de Hidrogênio, com poderes destrutivos centenas de vezes maiores dos que as atômicas lançadas sobre Hiroshima e Nagazaki. Além disso, como bem assinala Eric Hobsbawm (1994), nesse período houve a constituição de inúmeras ditaduras por toda a América latina e revoluções que mudaram completamente o cenário político mundial. Era um período de incertezas, de medos, o sentimento era de que a qualquer momento podia irromper outra guerra com poderes mais destrutivos do que as duas anteriores, já que estávamos e estamos a tal ponto no avanço tecnológico que, pela primeira vez na história da humanidade, uma guerra poderia ameaçar a própria vida humana na terra. Nesse contexto, esses avanços causavam muito mais medos do que confiança, não sabíamos onde iríamos parar, e os questionamentos feitos por Jean-Jacques Rousseau

(1749), ainda no século XVIII, a respeito do que a ciência traria para a humanidade, nunca foram tão atuais quanto naquele período.

“A terceira fase na nossa imagem da Montanha Russa é a do Loop, a síncope final e definitiva, o clímax da aceleração precipitada, sob cuja intensidade extrema relaxamos” (SEVCENKO, 2001, p.18) e aceitamos ser levados até o fim pelas máquinas titânicas. Essa seria a fase da revolução na microeletrônica começada no final da década de 1990 e inícios dos anos 2000, e que hoje 2016, estão num ritmo mais acelerado do qual nos falava Nicolau Sevcenko nesse período. O medo passou, a cada dia, mês, ano, surge um novo invento ou um aperfeiçoamento de alguma máquina existente, onde quase todas as pessoas do Ocidente, independentemente da classe social, usam a tecnologia descontroladamente sem se preocupar com as consequências. E o problema é exatamente esse, deixamos o fluxo e a aparente sensação de bem-estar nos levar e nos esquecemos da crítica: é a “síndrome do Loop”, o momento onde a tecnologia nos submete, quando ficamos cegos e passivos diante de tudo o que vem dela.

A partir da análise acima se pode perceber que, se tem alguma coisa certa em toda essa mudança tecnológica, desde o século XVI até agora, é a de que dificilmente podemos mensurar até que ponto os avanços tecnológicos podem chegar. Mas, em contrapartida, a possível afirmativa de que não podemos fazer nada e apenas aceitar o que vem de seus controladores não é verdadeira, pois a técnica depende da crítica, tudo o que tentou suplantar a crítica até hoje morreu. Além disso, toda a tecnologia necessita da crítica para se aperfeiçoar, e nós precisamos dela para não virar apenas marionetes controladas por suas cordas invisíveis e entrar no fluxo aceitando tudo. Outra coisa que fica clara é que, dependendo da forma como a tecnologia é usada, pode causar vontade de tê-la ou medo da sua presença, desprezo ou esperança. Além disso, a tecnologia sem a crítica nos traz algumas ilusões, uma delas, destacadas por Manuel Castells (2005), é de que ela determina a sociedade, como se essas mudanças fossem naturais, o que causa ainda mais inércia por parte dos seus utilizadores, pois é a sociedade que a determina, elas não têm vida própria.

Em meio a essa série de mudanças, a que mais pode nos mostrar os impactos das tecnologias na sociedade, e talvez a principal e mais nítida de todas, é a forma como adquirimos as informações e nos comunicamos. Hoje podemos ter acesso a quase toda e qualquer notícia de forma indiscriminada, para isso, basta termos um celular, *Iphone*, computador, ou qualquer outro tipo de mídia, vivemos na era da comunicação digital, do mundo em rede. Aliás, esse ponto nos traz uma importante contribuição a este trabalho. Segundo Armand Mattelart (2005), a crença utópica em uma sociedade construída graças ao acesso e distribuição das informações de um modo universal está presente desde o surgimento da noção científica de “documento” no final do século XIX, antes mesmo da noção de cibernética.

A moderna concepção de mundo em rede e o termo “rede”, próximos ao que entendemos hoje, surgiram no começo do século XX:

Em 1895, dois advogados pacifistas belgas, Henri de La Fontaine e Paul Otlet fundam, em Bruxelas, o Instituto internacional de bibliografia. Seu projeto era constituir o “Livro universal do

conhecimento”, uma vasta “enciclopédia documental abarcando o universo” que seria a base de uma “Cidade mundial” que garantisse a paz no mundo. Otlet trabalha, sobretudo, a noção de “documento” que não se limita aos textos mas abrange as imagens e os “próprios objetos”. Ele padroniza a ficha que permite a classificação nos fichários das bibliotecas. A palavra “rede” surge em 1908 quando da Conferência internacional de bibliografia e de documentação, organizada em Bruxelas: “Os resultados da cooperação universal devem estar disponíveis para todos”.(MATTELART, 2010, p. 3)

Acreditavam eles que, com o desenvolvimento da tecnologia, podia-se chegar ao compartilhamento universal do conhecimento e da informação de maneira gratuita, com a cooperação de governos e entidades não governamentais. Outlet, em seu “Livro sobre o Livro” (1934), revela que no futuro poderia haver uma rede que ligasse produtores, distribuidores e especialistas de todos os tipos e de todos os lugares. No entanto, o problema que eles identificavam e que hoje parece evidente, era a mercantilização do que viria a ser a rede e o controle quase que total dessa pelas multinacionais que se tornam cada vez mais poderosas. Isso também fez com que a

rede demorasse mais para estar ao alcance de um grande número de pessoas e aos poucos fica mais evidente que a ideia de uma rede com acesso a quase todos se torna mais difícil de se concretizar. Se compararmos algumas coisas que tínhamos acesso há algum tempo, como determinados livros, percebemos que boa parte já são cobrados e que os aplicativos e jogos mais conhecidos e baixados pertencem as grandes empresas, que controlam a rede e decidem as regras dessas aplicações. E se levarmos em conta jornais digitais e mídias de informação no geral isso fica mais complicado, pois uma das coisas mais simples de fazer é criar notícias falsas e espalhá-las pelas propagandas pagas, logo quem tem mais condições financeiras, pode espalhar as informações que quiser. Assim, essas empresas, que tem maior poder sobre a rede, também controlam e inserem cada vez mais as informações que elas desejam, de acordo com seus interesses. Consequentemente, são as mais poderosas e valiosas, pois controlam grande parte do fluxo das informações que circulam diariamente. Isso só demonstra a importância da crítica, principalmente a crítica histórica sobre elas. Não que ela seja a solução, pois como aponta

Roger Chartier (2002), muitas pessoas sabem o que estão fazendo quando compartilham uma notícia que é visivelmente falsa e sabem a repercussão dela, também por seus interesses.

Manuel Castells argumenta que é exatamente essa rede a principal especificidade de nossa era, segundo ele, muitos estudiosos designam o pós anos 1990 como a era da comunicação, da informação e do conhecimento. Não que nossa era não tenha essas características, mas ela não é a única em que essas características são centrais e valorizadas, boa parte das sociedades historicamente conhecidas também tinham essas características. O que é novo, é essas redes serem baseadas na microeletrônica. Em suma:

(...) tecnologia é condição necessária mas não suficiente para a emergência de uma nova forma de organização social baseada em redes, ou seja, na difusão de redes em todos os aspectos da actividade na base das redes de comunicação digital. Este processo pode ser relacionado com o papel da electricidade ou do motor eléctrico na difusão das formas organizacionais da sociedade industrial (por exemplo, a grande fábrica industrial e a sua relação com o

movimento laboral) na base das novas tecnologias geradas e distribuídas electricamente. Pode argumentar-se que, actualmente, a saúde, o poder e a geração de conhecimento estão largamente dependentes da capacidade de organizar a sociedade para captar os benefícios do novo sistema tecnológico, enraizado na microelectrónica, nos computadores e na comunicação digital, com uma ligação crescente à revolução biológica e seu derivado, a engenharia genética. (CASTELLS, 2005, p. 17).

Ela é hoje, segundo o autor, a coluna vertebral da nossa sociedade, afetando diretamente a vida política, econômica e social de todas as pessoas diretamente. No entanto, ainda existe uma incapacidade imensa, mesmo de intelectuais, de entender o mundo das redes na microeletrônica. Parte adora e acha que ela é a solução dos problemas, imaginando um mundo utópico que ainda virá, e outra parte é crítica ao extremo, achando que a nova geração, habituada com a microeletrônica, não lê, não conhece outras pessoas, vive reclusa em suas redes sociais, que a internet isola, que destrói empregos, que de modo geral traz alienação para a população. No entanto, segundo Manuel Castells (2005), a maioria desses discursos batidos estão longe de ser verdade, como o de

que as pessoas não se olham mais, ou de modo geral estão mais “burras”, quando o que acontece é exatamente o contrário, nunca vimos tantas pessoas quanto agora, o que antes era inimaginável, nunca se leu como hoje e nunca se teve tanta informação sobre culturas tão variadas como hoje.

Mas, de certa forma, espera-se essas dificuldades em entender as redes, pois essas mudanças são o rompimento com uma tradição de escrita que dura, segundo Roger Chartier (2002), desde pelo menos o século II, disseminando-se até o século XV, saindo do papiro, codex, até as formas atuais de livros, que surgem no final da Idade Média com a invenção da imprensa. Antônio ViñaoFrago (2001), um estudioso das formas de escrita, demonstra como sempre que as formas de comunicação e escrita mudaram, toda a sociedade acompanhou, e principalmente como essas mudanças estão sempre relacionadas com o poder. Na Roma antiga, por exemplo, como a maioria das sociedades do período, inicialmente ela era baseada na tradição oral, votações e acordos comerciais eram feitos verbalmente, mas quando a população começou a aumentar, a escrita e o registro

como provas se tornaram necessárias, então essas votações, registros de terras, e compras e vendas de grande porte passaram a ser documentadas. Mas talvez a mudança mais drástica que ele mostra foi a passagem entre um mundo que era baseado na oralidade, a Idade Média, onde o domínio da retórica e a persuasão na fala eram mais valorizados do que a escrita, uma vez que poucos tinham acesso à ela, e o mundo da primeira modernidade. A situação mudou completamente com a invenção da imprensa, os livros começaram a se multiplicar junto com as bibliotecas e arquivos públicos, e pessoas que nunca tinham tido acesso aos livros começam a ler, e nas universidades as provas que eram feitas oralmente passaram a ser dissertativas.

Essas mudanças nos formatos das tecnologias da informação foram essenciais para toda uma outra gama de ciências, as humanas, e principalmente a História, pois como escreve Durval Muniz de Albuquerque Junior (2012), ela não produz algo palpável, um produto que se possa pegar, mas sim o próprio ser humano, como eles agem ou não no mundo. E, se verificarmos de perto todas essas mudanças ocorridas desde o século XVI até agora,

percebe-se claramente, apesar das disputas existentes entre elas, que as ciências humanas, exatas e biológicas só se tornaram o que são ajudando-se mutuamente. Só foram possíveis as mudanças de pensamento entre os séculos XVI e XIX porque a leitura e o conhecimento do ser humano sobre o fenômenos naturais, e principalmente sociais, se espalhou. Robert Darnton (1999) nos conta sobre como no período moderno surgem as feiras de livros, como a de Leipzig, no que seria hoje a atual Alemanha, o barateamento do papel, as bibliotecas particulares, as práticas de leitura em grupo nas fábricas e nas famílias onde apenas uma pessoa sabia ler, os cafés literários em que os intelectuais se reuniam para ler e discutir suas leituras, sobre novela, filosofia, física, história, até o ponto, no final do século XIX, em que as práticas de leitura estão mais disseminadas. Ou seja, não foram apenas as experiências com as ciências que produzem algum produto tecnológico ou máquina que mudaram a sociedade, mas as humanas também, ambas se ajudam, mudando pensamentos, criando revoluções, rompendo com dogmas existentes há séculos.

É dentro desse contexto que Antonio de Castilho Gomez (2004) analisa o período de transição entre a cultura escrita, dita “tradicional”, e as novas tecnologias, apontando alguns problemas e diferenças de sensibilidade entre elas. Segundo dados levantados pelo autor, com pesquisas feitas entre jovens de 4 a 12 anos na Espanha, estes ficam em torno de 990 horas anuais na frente da TV, sem contar a internet e os outras formas de mídias. Outra pesquisa realizada na região da Andaluzia, dessa vez feita com adultos entre 26 e 30 anos, apontou que eles gastavam em média 2,37 horas na frente do televisor e 1,16 na do computador nos dias do meio da semana, aumentando consideravelmente nos fins, enquanto que desses entrevistados menos de 40% tinham hábitos de leitura de pelo menos uma hora semanal. Mesmo apontando para as simplificações que muitas vezes acometem essas pesquisas, é possível notar, segundo o autor, que a maioria da população recebe as informações pelas mídias digitais, e uma das explicações para esse domínio do digital liga-se com o tempo, que virou algo escasso, e a comodidade de se acessar as informações, pois exigem menos trabalho e esforço.

Mas isso ocasiona alguns problemas, que derivam das diferenças entre essas formas de obtenção de informações e como lemos o mundo a partir delas. Um dos mais importantes são as diferenças cognitivas, na imagem audiovisual somos colocados na narrativa pelo narrador, não temos a possibilidade de verificação, o discurso está pronto, o que é diferente quando lemos algo no meio impresso, pois associamos, projetamos e colocamos nossas ideias e questionamentos. A questão sensorial também é algo muito marcante na internet e nos audiovisuais em geral, pois necessitamos de outros sentidos além da visão para a sua percepção. Isso acaba gerando uma diferença de formas de inteligência

ou seja, entre um tipo de inteligência assentado na área alfabética e outra não-alfabética, que parte do pressuposto que é mais fácil assistir do que ler. Essa afirmação deve ser levada em conta ao avaliar o papel da alfabetização e educação na sociedade de hoje. Portanto, como tem sido argumentado por Giovanni Sartori (1998, 47 p., 55), o problema em relação à Internet não é se ela irá ou não produzir um crescimento cultural, mas como a criança que começa com a TV é, então, igualmente preparada para abstração, uma vez que

acessa à rede com uma capacidade atrofiada, sem o conhecimento básico e as ferramentas para fazer uso racional da mesma. Tal declínio é sentido na apropriação acrítica que é feita de muitos materiais em rede. (CASTILHO GOMEZ, 2004, p.44)³

Sendo assim, pelas diferenças existentes entre as formas de recepção da informação, e pelo óbvio espalhamento dessas tecnologias, desde a escritura dessas diferenças apontadas por Antonio de Castilho Gomez, é possível dizer que estamos diante de um paradoxo, de um lado uma cultura digital cada vez mais presente na vida das pessoas, e do outro o mundo da escrita que não parou de ser difundido. Na própria rede, nos documentos oficiais, nas transações comerciais, nos livros digitais e

³Tradução livre do autor: “esto es, entre un tipo de inteligencia asentado en la visión alfabética y otro en la no-alfabética, que parte del presupuesto de que es más fácil mirar que leer. Aserto este muy a tener en cuenta al valorar el papel de la cultura escrita y de la educación en la sociedad actual. Por eso, como ha sostenido Giovanni Sartori (1998, p. 47, 55), el problema respecto a Internet no está en determinar si producirá o no un crecimiento cultural, cuanto en que El niño que se inicia con la televisión después no está igualmente preparado para la abstracción, puesto que accede a la Red con una capacidad de conocimiento atrofiada y sin las herramientas básicas para hacer un uso racional de ella. Tal merma se deja notar en la apropiación acrítica que se hace de muchos de los materiales «colgados» de la Red”.

não digitais, etc. Mas a internet não precisa ser adversária do texto, muito ao contrário, o problema apontado por Antônio de Castilho e Nicolau Sevcenko, a falta de crítica em boa parte da população perante as novas tecnologias, é algo solucionável, e nesse caso a escola e a História tem um papel fundamental. Se não discutimos e aprendemos a crítica na escola, dificilmente faremos isso na rotina caótica do dia-a-dia de quando adultos, e a História, por sua vez, tem seu status de ciência baseada na crítica, então não existe ciência e disciplina mais adequada para conciliar crítica e tecnologia do que ela.

Neste ponto se faz necessário contextualizar o que é a crítica histórica e a concepção que se pensa necessária para a vida dos estudantes do ensino fundamental e médio em meio ao turbilhão de informações e das formas de se pensar a História atualmente, e que será abordada neste trabalho. Primeiro é no sentido de crítica documental, é a sua base. Entende-se que em meio à infinidade de informações disponíveis atualmente, é importante discernir o que é verdadeiro do falso, o que é a base da história como ciência, e por isso também a volta às suas raízes no trabalho de Pierre Bayle. Ao

mesmo tempo pensa-se que essa crítica é o primeiro passo para se chegar a uma crítica mais profunda, que ajude os estudantes a chegar ao que Tzvetan Todorov (2002) chama de crítica de elucidação, aos primeiros passos de pensar historicamente, que passa por identificar intenções, localizar temporalmente e os locais sociais da onde vêm as informações, usando isso em suas vidas. Passa-se desse modo para uma crítica mais profunda, ou o que Teodoro Adorno chama de elaborar o passado, isso não significa só saber que ele aconteceu, mas não encerra-lo em si mesmo, em suas palavras: “em casa de carrasco não se deve lembrar a força para não provocar ressentimento” (1995, p.29), ou seja, é preciso se questionar os porquês, entender os motivos, refletir sobre esse passado. Assim, a crítica inicial que se propõe aqui é a primeira fase para essa elaboração do passado por parte dos alunos, mas não é uma solução mágica.

2.1 A HISTÓRIA EM MEIO AO MUNDO TECNOLÓGICO

Olhando apressadamente a nossa realidade, poderíamos ser levados a pensar que a História saiu de moda, já que segundo os autores citados estamos precisando da crítica, mas é exatamente o contrário que acontece, estamos cheios de história. Como já dito, basta olhar ao nosso redor para perceber isto, cada vez mais surgem livros, novelas, filmes e jogos com a temática histórica. A grande questão é que a história não é só crítica, mas ela é muitas coisas ao mesmo tempo, ela é memória, subjetividades, é arte, guia nas formas de pensar, e também ciência. E é exatamente nesse último ponto onde as questões críticas são fundamentais, e ela só pode ser pensada como crítica se percebida como tal⁴. Evidentemente, não se espera que todas as pessoas do mundo sejam historiadoras, mas que elas saibam o mínimo para não se deixar levar por essa onda

⁴Não que a crítica não seja importante em outras formas em que a história se apresenta, pois todas essas formas fazem parte de um todo que entendemos ser a história, mas é na ciência que a sua base é formulada.

tecnológica sem o mínimo de questionamento, e o ponto fundamental para isso é a educação, pois queiramos ou não, é na escola onde as pessoas tem um conhecimento mais sistematizado sobre a história, pois passamos praticamente dez anos a estudando, se contarmos desde o quinto ano do ensino fundamental até o final do ensino médio. Isso significa que os professores tem um papel fundamental nisso, o que não significa ser uma tarefa fácil, ao contrário.

Mas isso causa uma grande preocupação se seguirmos as afirmativas de Paulo Knauss (2005) de que os professores não desenvolvem as bases do conhecimento científico da História, e que muitas vezes o conhecimento que esses possuem se aproxima muito do dos alunos. Trata-se de um conhecimento baseado no imediatismo, no acúmulo de datas e fatos, onde ele é utilizado para responder uma prova, passar no vestibular e acessar um posto no mercado de trabalho, ou por pura curiosidade. Não significa que isso seja responsabilidade exclusiva dos professores de História, existe uma série de situações que os afetam e não só a eles, mas a todo o cotidiano escolar. Basta conhecermos minimamente a

situação das escolas atualmente para percebermos que a maioria dos professores tem o seu tempo exaurido por uma carga horária extensa de 40 e 60 horas, já que com os salários atuais é impossível sustentar uma família, tanto que muitos, além de dar aulas, mantêm outros empregos. Ou ainda, a pressão da direção em determinadas situações, como a necessidade de preparação específica para as provas que medem a qualidade da escola, e dos próprios alunos na sua preocupação quase sempre maior com as notas do que com o conhecimento, frutos de uma ideologia neoliberal⁵, isso apenas para citar alguns.

Outro ponto que traz preocupação sobre o desenvolvimento da História enquanto crítica na sala de aula são os currículos da disciplina. Segundo Cierce Bittencourt (1992), desde o século XIX, quando da sua

⁵Como colocado por Gentile, “por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 (...) e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante” (GENTILE, 1996, p. 2).

implantação nas escolas brasileiras, as preocupações versaram sobre dois temas, a vida religiosa dos santos e das igrejas, e principalmente, a partir do final do século XIX, para a nacionalização, ou seja, o ensino de História era visto como uma veia ideológica servindo aos interesses do Estado.

Hoje esses interesses são outros, os currículos e a escola de um modo geral, sejam públicas ou particulares, seguem, segundo Michel Apple (2006), as ideologias neoliberais para o ensino, onde o conhecimento técnico em ciências exatas e na língua materna é mais valorizado, pois é considerado mais útil na obtenção de um emprego. Para observar isso de modo mais evidente, basta verificar o andamento das políticas públicas brasileiras e as intenções manifestadas por governantes responsáveis pela educação. Stephen Ball (2001) analisa como os governos que formam a OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico) e os que pretendem entrar, incluindo o Brasil, tentam integrar seus currículos focando-os no economicismo. De forma simples, são mais aulas de português, matemática, e cursos técnicos, visando aumentar o mercado de trabalho.

Isso gera um ciclo quase sem fim, pois cada vez mais são gerados aparatos técnicos e produtos frutos das ciências exatas, portanto mais experiências com essas, ao contrário da História, em que se tem interesse, mas na sua vertente de distração, do exótico, do interessante por não existir mais, e não na crítica, que é fundamental para a sua legitimação, e mesmo percepção de utilidade perante a sociedade.

Portanto, apesar desse interesse pela ciência e pela história, a percepção de que a História é uma ciência, e logo, de sua utilidade e legitimidade em meio à sociedade, é mais complexa do que aparenta ser. Pois interesse não significa reconhecimento como ciência. Afinal, o que saber de uma data ou como surgiu uma cidade ou país pode ter de mais relevante do que as ciências produtoras das tecnologias diárias, que na visão geral só trazem facilidades e comodidades para os seres humanos? Desse modo, o próprio poder de ensinar da História pode ser questionado, pois ela não é vista como útil, ou o que as pessoas acham que ela ensina o Google pode responder em um simples clique, acreditando na maioria das coisas que ali estão pelo simples fato de estar

na internet. Vivemos assim “uma situação ambivalente: um crescente fascínio pela história, de um lado, e um ceticismo enorme quanto à possibilidade da história ou historiografia ensinarem.” (GUMBRECHET, 2011, p.26). Além disso, no modelo historicista do século XIX e começo do século XX, e na Grécia antiga, a história provia previsões regulares, que moviam ações políticas e a educação das futuras gerações governantes, isso hoje, segundo Gumbrecht (2011), já não acontece mais.

Temos assim à nossa frente um contraste a resolver para o ensino de História e para a historiografia de um modo geral, um reconhecimento da ciência, uma presença dela cada vez mais constante em nossas vidas, principalmente as novas formas de comunicação e, ao mesmo tempo, um interesse enorme pela história, mas uma história que já não existe mais, que está parada no passado, que é “legal” por ser exótica, mas que não tem função nenhuma para vida além de distrair, apoiados nas facilidades de acesso que as outras tecnologias trazem. Dessa forma, não é de se espantar que falas absurdas, como o apoio de volta das ditaduras e as acusações de comunistas de grupos discordantes do governo e vice-

versa sejam frequentes. Não que se tenha que saber factualmente o que foi a ditadura, todos os presidentes e leis criadas, mas existem provas das formas mais variadas de que a ditadura existiu. E o que exerce essa função inicial da história, de verificação, é a crítica simples, saber distinguir o que aconteceu ou não.

Então tecnologia e História são irreconciliáveis? Muito ao contrário, seria a assinatura de morte da História e da própria razão humana se assim o fosse. Roger Chartier (2002) mostra como ambas podem se ajudar, assim como ao longo da história da tecnologia isso aconteceu, o que precisa se reconciliar é a tecnologia e a crítica.

É preciso entender antes de tudo que a tecnologia digital atual é uma ruptura profunda com a escrita de livros como vinha acontecendo desde o século XVI, portanto não podemos esperar que as pessoas, de um modo geral, e estudantes, leiam como se estivessem na década de 1970, ou que aprendam como seus professores aprenderam, pois os alunos atuais estão em uma rotina de percepção e de leitura de mundo muito diferente. As formas como lemos e as linguagens mudaram

completamente, assim como as ordens dos discursos, o que não significa algo ruim, mas ao contrário, pode trazer inúmeras vantagens desde que trabalhadas de forma crítica.

As novas formas de comunicação e os textos digitais seguem lógicas próprias, de argumentações que não são lineares ou dedutivas, como, por exemplo, os links que indicam páginas e referências. Por outro lado e, em consequência, é possível se verificar as informações nos textos de maneira muito rápida, desde que estejam disponíveis online. “Tais possibilidades modificam profundamente as técnicas clássicas da prova (notas de rodapé, menções, referências) que pressupunham a confiança do leitor no autor, não podendo aquele colocar-se no local deste diante dos documentos analisados e utilizados”. (CHARTIER, 2002, p. 25). Sendo assim, a revolução da textualidade digital constitui uma mutação epistemológica sobre os créditos e discursos de saber.

Outra mudança que traz o texto eletrônico diz respeito à propriedade, tanto em sentido jurídico quanto em sentido textual. Como bem sabemos, o texto eletrônico é maleável, móvel, aberto, portanto o leitor

pode interferir em seu conteúdo, nesse processo desaparecem muitas vezes as autorias, e se tornam escritas coletivas. Essa mobilidade lança desafios aos critérios que, pelos menos desde o século XVIII, identificam as obras pela sua singularidade, o reconhecimento do autor pela sua criação. O texto se transformou, virou filme, jogo, documentário, e manteve a sua característica escrita, mas com inúmeras mudanças. Assim, as fontes históricas aumentaram em um nível que nem os historiadores mais otimistas poderiam imaginar, e as possibilidades para as salas de aula também, podendo se escolher em meio a uma variedade fora de série. E o que não falta dentro da historiografia são textos apontando as possibilidades de cada fonte em específico, vários disponíveis online. Ou seja, não tem como esperar dos alunos coisas que já nem existem mais, ou estão de formas muito diferentes.

No entanto, apesar dessas mudanças nas formas de adquirir e perceber as informações, para que a crítica sob as novas tecnologias se desenvolva é preciso romper, como aponta Antoine Prost (2001), com a forma como a História é ensinada nas escolas, e mesmo em muitas salas

de aula das faculdades e Universidades que parecem ainda ter muitas resistências a essas mudanças. Geralmente, hoje ela comporta dois momentos: conhecer os fatos e depois explica-los, concatena-los em uma explicação coerente. Essa dicotomia entre o estabelecimento dos fatos e sua interpretação foi teorizada ainda no final do século XIX pela chamada escola metódica, em especial por Langlois e Segnobia. Para eles, os fatos não estão prontos, mas ao contrário, eles são fabricados, e eles levaram muito tempo para mostrar as regras para que isso acontecesse. No entanto, os fatos eram constituídos de forma definitiva, daí a divisão entre pesquisadores e os professores, pesquisadores mostrariam como aconteceu “realmente”, através de documentos (provas) verificáveis, e os professores reproduziriam isso nas salas de aula de uma forma didática.

Essa preocupação com a constituição dos fatos se liga à noção da História como ciência, afinal “como garantir um status de ciência ao texto do historiador? Como garantir que ao invés de uma sequência de opiniões subjetivas, cuja aceitação ou rejeição ficaria a critério de

cada um, a História é a expressão de uma verdade objetiva que se impõe a todos?” (PROST, 2008, p.54). Essas questões não podem ser eliminadas, ou tratadas como inúteis, supérfluas ou ultrapassadas, principalmente nas sala de aula; tome-se, por exemplo, o nazismo, ele aconteceu, não é algo subjetivo, mas para ter este status de verdade ele precisa ser comprovado em fatos, que precisam ser verificáveis. “Portanto, no discurso dos historiadores, os fatos constituem o elemento consistente, aquele que resiste à contestação” (PROST, 2008, p.55), pois existem provas a seu respeito.

Da escola metódica à dos Annales a opinião é unânime em relação a esse ponto. Evidente que ninguém acredita, nem os historiadores metódicos, que as fontes podem recriar uma realidade, mas ela é a base inicial, a de primeiro nível da História, qual seja, todas as informações devem ser provadas. Desse modo, o princípio da crítica para a ciência da História é fundamental não só para provar que determinadas coisas são falsas, que existe relatividade na interpretação das fontes, mas também que algumas coisas aconteceram. Logo, chegamos novamente à questão kantiana, como

esperar que os alunos entendam a formação do conhecimento histórico se isso não é trabalhado com eles em sala de aula?

Antoine Prost (2008) mostra como o princípio crítico da História pode ser retornado a pelo menos Mabillon e seu livro *De Re Diplomatica* (1681), muito antes da sua “promoção” oficial como ciência no século XIX. Ela pode ser dividida em duas partes, interna e externa. A primeira refere-se à coerência do texto e a compatibilidade dos fatos mencionados e o período relatado. Já a segunda, refere-se ao papel, à forma, ao autor, e essa sem dúvida mudou completamente no mundo atual, pois dificilmente algum aluno ou pessoa comum tem acesso a documentos em formato material, ainda mais em uma sala. Porém, há muito tempo, retornando pelo menos até a escola dos Annales, o conceito de fonte histórica se ampliou quase de forma ilimitada. Assim, pode até parecer que não, mas os princípios da crítica podem ser desenvolvidos facilmente no mundo digital atual, podemos saber quando um trabalho foi feito, por quem, o local onde foi desenvolvido, o contexto, já que todas essas informações

na sua grande maioria podem ser achadas online. E, ainda mais, pode-se saber sobre a vida do autor, o que ele fez, onde trabalha, suas ligações políticas, ou seja, uma infinidade de ações ao acesso de um clique. Apenas essa iniciação pode evitar uma série de enganos, e uma série de questões que hoje atormentam os professores/historiadores seriam resolvidas. Mas deve-se ter claro também que, por mais qualificado que seja o professor e as possibilidades que o espaço escolar ofereçam, a crítica para os alunos será sempre de maneira inicial, pois seja qual for seu objeto, ela não é um trabalho de principiante, “é necessário ser já um Historiador para criticar um documento, porque, no essencial trata-se de confrontá-lo, com tudo que já se sabe a respeito do assunto abordado, do lugar e do momento em questão” (PROST, p. 55, 2008). Além disso, ela não é solução para tudo, e demanda tempo para que essa noção surta efeitos, mas é um princípio, o que não podemos é ficar parados observando contemplativamente.

Outro ponto fundamental e que não pode ser confundido com a crítica é a relativização absoluta. A

crítica vai muito além da opinião, é a verificação das coisas. Pois a sua serventia não é só demonstrar que muitas coisas são falsas, que a história é interpretação, que as coisas podem ser mudadas e poderiam ser diferentes, que existem pontos de vista divergentes, mas que, e reafirmando a fala de Antoine Prost (2008), determinadas coisas aconteceram, nem tudo pode ser relativizado, como pena de cairmos no “nadismo”, onde tudo é relativo e determinadas coisas não aconteceram, como se fossemos dependentes apenas da subjetividade do sujeito, onde ele possa acreditar ou não por sua boa vontade no que quiser. Aliás, esse é um ponto que sempre causou muita discussão dentro da historiografia, quais os limites entre a subjetividade e a objetividade para o historiador? Se essa discussão dentro do campo de especialistas da história sempre foi ferrenha, fora do campo ela é muito mais complexa, pois são na maioria das vezes pessoas acostumadas a outros tipos de leitura e interpretação, como a literatura, por exemplo, onde a imaginação do autor e a criação de fatos pode ser feita livremente. Ainda, em muitas ocasiões, fatos históricos são usados no meio para dar à ficção um ar de verdade e

atrair mais o público, causando ainda mais confusão no público não-historiador.

Hoje, dentro da História, apesar dos debates ao longo de sua trajetória, tem-se a visão de que ela é baseada em fontes, mas é também interpretação. As duas coisas não andam separadas, elas são intrínsecas dentro das obras historiográficas, sem as quais elas não teriam legitimidade alguma. Sabina Loriga (2012), ao analisar os trabalhos de Johann Gustav Droysen, demonstra como ele foi um dos principais responsáveis pela amostra que a história não é só crítica, já que não há como se libertar do subjetivismo do historiador, o que não o impede de fazer argumentos plausíveis, baseados em suas fontes, sempre sabendo dos seus limites e dos limites de sua subjetividade.

A História, portanto, pode ser a ligação entre a crítica e as tecnologias atuais, pois ela está no seu “DNA” de criação como ciência, o que ajudaria também no seu reconhecimento enquanto tal. É daí que surge, e da observação já relatada da multiplicidade da história no meio digital, a ideia de proposição desta pesquisa, um jogo digital baseado na análise de fontes, que tem por objetivo ser jogado em sala de aula, mas que visa

extrapolar esses limites. Pois os jogos digitais, enquanto uma das mídias mais difundidas a partir dos anos 2000, tem mostrado características de, na maioria das vezes, usarem acontecimentos históricos como pano de fundo, despertando um interesse enorme dos jogadores. Esses, segundo pesquisas apontadas por Eucidio Pimenta Arruda (2011), são na sua grande maioria estudantes do ensino fundamental e médio. Assim, tem-se como premissa que um jogo digital baseado na crítica histórica pode ser uma experiência diferenciada, que atualmente inexiste no mundo digital, e que pode ajudar os alunos no seu desenvolvimento no contato com todas essas mídias que nos cercam, sem aceitá-las indiscriminadamente, mas também sem achar que ele é a solução de tudo.

3 Ceticismo, Pierre Bayle e a Crítica Histórica

Como sabemos se algo é verdade ou não? Como desvendamos os fenômenos naturais e sociais? Até que ponto podemos chegar ao conhecimento “verdadeiro”? Essas perguntas podem ter as respostas mais variadas possíveis dependendo da cultura e da forma como as pessoas vivem. Se essas questões fossem direcionadas a assuntos como: a religião, a política ou a como o universo surgiu, e para pessoas de continentes, países ou cidades diferentes, cada uma delas, baseada em seus critérios de confiabilidade, teria respostas diferentes. No Ocidente, uma das formas mais cristalizadas e hegemônicas de responder a questionamentos como esses é o que denominamos ciência, e é especificamente sobre ela e sobre o desenvolvimento da ciência histórica no século XVII que este capítulo vai tratar.

Entende-se que existem outras maneiras de lidar com o que pensamos ser a verdade e que nem tudo, necessariamente, tem a ver com o que nós do Ocidente entendemos como ciência, e que essa, muitas vezes, pode

excluir outras maneiras de enxergar a realidade e lidar com o mundo. Não à toa, inúmeras atrocidades já foram cometidas em seu nome, com base em pseudo teorias científicas ou como produto delas. Basta lembrarmos das escravizações em massa a partir do século XVI no continente africano e que no século XIX eram justificadas por teorias raciais que, supostamente, demonstravam a superioridade europeia e branca sobre outros povos, além das grandes guerras e atentados naturais já cometidos contra quase toda a humanidade e o planeta Terra de modo geral.

Pode-se afirmar que a subjetividade nas respostas sempre existiu, afinal, foram essas dúvidas que ajudaram a emergir no século XVI as bases do que viria a ser a ciência moderna e que ganhou sua forma, próxima da atual, no século XIX⁶. Uma das tendências intelectuais que mais influenciaram nesse desenvolvimento foi o surgimento de um ceticismo enorme com relação à

⁶Segundo John Henry (1998), o termo ciência, no sentido que usamos hoje, não existia no início do que chamamos de período moderno. O que havia era denominado Filosofia natural, as especializações técnicas e o termo ciência surgiram apenas no século XIX.

pretensão ao conhecimento, ou até que ponto o ser humano poderia chegar à verdade das coisas, e até aonde, o que era naquele momento a filosofia natural, poderia descobrir sobre os mistérios da humanidade. Destacar todos os pontos desse ceticismo, como afirma Peter Burke (2003), seria quase impossível, mas neste capítulo se dará uma atenção especial ao *Dicionário Histórico e Crítico* de Pierre Bayle, pertencente, influenciado e influenciador do movimento que ajudou a moldar parte do que nós hoje entendemos por ciência e ciência da História. E, se observarmos o desenvolvimento da história até os dias de hoje, perceberemos em boa parte das ideias de Pierre Bayle - respeitando, evidentemente, as diferenças temporais e tendo cuidado com os anacronismos, sabendo que ele é filho de seu tempo e dos problemas desse - uma atualidade surpreendente de algumas delas frente ao conhecimento histórico, e principalmente uma influência muito grande no que hoje entendemos na historiografia como crítica histórica, além de ajudar a pensar como as suas bases podem ser importantes para o ensino de história perante o mundo tecnológico atual.

Antes de entrar na análise do *Dicionário Histórico e Crítico* de Pierre Bayle, cabe verificar o que é o ceticismo, uma vez que esse termo ainda hoje é muito utilizado na linguagem comum e já houve outros movimentos e mesmo correntes filosóficas que discutiram o termo, ou que foram denominados céticos. Portanto, um dos primeiros passos no seu estudo é entender a semântica do termo e os movimentos que influenciaram o ceticismo moderno.

Segundo Jean-Paul Dumont, que analisa os dados históricos, as divergências das tradições, o fenomenismo grego, a evolução do relativismo e os novos céticos,

O termo ceticismo terminou por designar, hoje, na linguagem comum, uma atitude negativa do pensamento. O cético é visto, freqüentemente, não apenas como um espírito hesitante ou tímido, que não se pronuncia sobre nada, mas como aquele que, qualquer coisa que aconteça ou qualquer coisa que se possa dizer, se refugia na crítica. Da mesma forma, acredita-se ainda que o ceticismo é a escola da recusa e da negativa categórica. (DUMONT, 1986, p.1)

Assim, os céticos seriam hoje identificados como aqueles que duvidam de tudo, ou que negariam tudo, e que levariam quase ao pé da letra o termo tão conhecido atualmente e cunhado por Sócrates na Grécia antiga, “só sei que nada sei”. Porém, em função até de sua etimologia “(*skepsis*em grego significa “exame””, o ceticismo não autorizaria qualquer posição decidida, a começar até pela que consistiria em afirmar, muito antes de Pirron e como Metrodoro de Abdera, que sabemos apenas uma coisa: que nada sabemos” (DUMONT, 1986, p.2). Os céticos antigos se denominavam pesquisadores e, “eféticos, que praticam a suspensão do juízo; de aporéticos, filósofos da contrariedade, da perplexidade e dos resultados não encontrados” (DUMONT, 1986, p.3), ou seja, eram pesquisadores e usavam essa pesquisa para se apoiar na crítica.

O fundador desse ceticismo ocidental que, posteriormente, formaria a base do ceticismo moderno, foi o grego Pirron, que viveu por volta do século IV a. C., e apesar de ser muito conhecido, não deixou nenhum escrito filosófico. Todos os dados de seu trabalho foram tirados a partir de citações de seus discípulos, sendo as

mais conhecidas as do historiador e filósofo grego Sexto Empírico, de quem a obra chegou quase intacta aos dias de hoje. Pirron teria nascido em uma pequena vila da região do Peloponeso, saindo em incursões para a Ásia com Alexandre, o Grande. E foi na volta dessas incursões que ele teria criado a primeira escola filosófica “cética”, na cidade de Élis. Não à toa a principal vertente do ceticismo também ficou conhecida como Pirronismo, ou ceticismo Pirrônico.

Um dos pontos fundamentais para entender o ceticismo pirrônico é compreender o que os gregos, naquele momento, chamavam de fenômenos físicos. Por fenômeno, “os ouvintes do sofista Protágoras ou os leitores de Platão entendem uma realidade física, ou seja, uma imagem constituída de ar e de luz” (DUMONT, 1986, p.5). Essa imagem é constituída por dois pontos que se cruzam, de um lado o objeto emite ou reflete a luz, e de outro o nosso olho ao ver emite um raio que vai de encontro à luz refletida pelo objeto. Desse modo, o fenômeno nunca é apreendido por completo e ao mesmo tempo sempre possui algo do observador.

Assim, tudo é relativo, o que leva, como Aristóteles o diz de Protágoras, a considerar que os fenômenos são o critério e a medida de todas as coisas. Quando interpretamos filosoficamente uma física da visão deste tipo, somos levados a considerar que a realidade empírica do objeto não poderia constituir um dado absoluto e que o conhecimento se efetua com relação ao sujeito que participa de sua constituição. Assim, no tempo de Pirro, a física grega coloca a filosofia diante da seguinte alternativa: já que a realidade empírica não é uma realidade apreendida em si, é preciso afirmar, ou que não há ciência possível, à qual se reduz a sensação, ou que a ciência se fundamenta numa realidade inteligível; e essa é a última solução examinada por Platão (DUMONT, 1986, p.7).

No caso do ceticismo é feita a segunda opção. O fato de perceber que os fenômenos não podem ser apreendidos completamente pode permitir ao ser humano ficar sem inclinação para um ou outro lado no que se refere à verdade absoluta e respeitar os pontos conflitantes ao seu conhecimento, que nesse sentido não se torna dogmático, e pode fazer com que as experiências com esses fenômenos possam ser usados para as suas vidas. Importante notar aqui também a expressão

“Suspensão de Juízo”, a qual para os céticos nunca significou não emitir juízos de valor, ou achar que não se está certo, desde que os fenômenos assim o demonstrem, e sim que você nunca deve confiar totalmente no seu conhecimento, de modo a evitar que ele vire um dogma, dando a possibilidade de que também possamos estar errados sobre os fenômenos. Isso também leva a outro raciocínio, de que os céticos antigos nunca foram contra o que era a “ciência” no seu período, e sim contra o dogma antigo de querer conhecer tudo, além de que a análise dos fenômenos deveria ser sempre baseada na empiria, ou seja, em provas, não em achismos ou na mera opinião, essa que, aliás, sempre foi repudiada por todas as escolas céticas.

As obras de Pirron e de seus seguidores, ao serem retomadas no final do século XV e início do século XVI, causaram grande atração a um grupo de intelectuais que, segundo Peter Burke (2003), ficaram conhecidos como eruditos libertinos. Entre eles, alguns filósofos e historiadores com certo nome ainda hoje, como Montaigne, François La Mothe Le Vayer e o próprio Pierre Bayle, entre outros. Esse interesse não foi à toa e

teve muito a ver com o momento europeu daqueles séculos, especificamente as reformas religiosas, quando as bases do ceticismo foram usadas para as disputas e refutações entre católicos e protestantes. “Não porque os cétricos procurassem questionar a fé, mas porque a negação protestante da autoridade da Igreja latina e da Tradição geraram uma larga discussão acerca do critério da interpretação bíblica” (COSTA, 2012, p.22). Mas, seja como for, o ceticismo se espalhou para muito além das discussões religiosas.

Com relação à escrita histórica, já que naquele momento não havia a historiografia tal como no século XIX, e muito menos como nos dias de hoje, La Mothe Le Vayer, por exemplo, “argumentou que as obras de história não eram confiáveis porque os mesmos acontecimentos pareciam diferentes de outros pontos de vista, tanto nacionais como religiosos” (BURKE, 2003, p.177). Essa era uma das questões mais discutidas dentro dessa escrita histórica, principalmente, porque naquele momento as bases do campo estavam começando a ser definidas. O próprio Bayle no *Dicionário Histórico e Crítico* chegou a argumentar que lia alguns historiadores

mais para se informar de seus preconceitos do que para ter outras informações. De fato, com as disputas religiosas do momento e as inúmeras refutações feitas entre católicos e protestantes, de diferentes níveis e regiões, não era de se espantar que a parcialidade das análises históricas se tornasse um tema polêmico dentro da história.

Outro problema para a história durante o século XVI e XVII, apontados por alguns autores⁷, era a distinção de textos genuínos e textos falsificados, como saber se determinados personagens gregos, egípcios ou romanos eram fábulas ou realmente existiram? Os próprios textos gregos estavam sob desconfiança, eram originais os ditos clássicos ou apenas seleções do que interessava para quem os reproduzia?

Essas questões acabaram por ajudar o ceticismo do século XVII a se tornar cada vez mais pragmático e aceitável, questionavam-se as autoridades sobre os conhecimentos produzidos e cristalizados já há algum

⁷Como: TÉTART, Philippe. **Pequena História dos Historiadores**. SP: EDUSC, 2000. - e - CARBONEL, Charles Olivier. **Historiografia**. Lisboa: Teorema, 1992.

tempo, apontavam-se os erros e os motivos de dúvida em sua confiabilidade. Nem os antigos, mesmo os mais famosos, como Aristóteles e Platão, escaparam. Um ponto que pode ajudar nessa percepção foi a transformação do termo “crítico”. Segundo Peter Burke (2003), antes ele era algo negativo, se usava quando um paciente ou algo estava à beira da morte ou prestes a ter um fim, a partir de então ele passou a ser algo próximo do que é hoje, de verificação e de análise criteriosa. De certa forma, ele ganhou certo “modismo” nesse período, pois foram publicados alguns livros com o termo no título, inclusive o próprio *Dicionário Histórico e “Crítico”* de Pierre Bayle.

Outros fatores também ajudaram no desenvolvimento do dicionário. Segundo Joan DeJean (2005, p.27), a partir de 1660 a Europa começou a viver um momento inédito até então em sua história. “Uma aceleração prodigiosa na velocidade da comunicação – tanto a possível quanto a desejada” e que deu origem ao que chamaríamos de tempo moderno e que tiraria a França da percepção quase única dos chamados quatro tempos da terra. Naquele momento, começou a ganhar

força uma nova demarcação de tempo, a palavra *siècle*(século) começou a ser empregada tal como conhecemos hoje para marcar o fim do que a autora denomina de Guerras Culturais. Essas guerras foram provocadas pelo envolvimento da população em assuntos que antes ficavam apenas dentro dos círculos acadêmicos e acabaram causando uma divisão dentro da sociedade, modernos e antigos. Os primeiros chamados de modernos por defenderem visões mais progressistas sobre determinados assuntos, os segundos por guardarem posições ditas tradicionais há muito tempo enraizadas na sociedade, tais como a participação das mulheres na sociedade, o tabaco e os males do chocolate.

Esses debates foram incentivados pelo desenvolvimento da imprensa e dos jornais que se multiplicaram depois da invenção da prensa tipográfica, e que, conforme visto no capítulo anterior barateou o livro e possibilitou o acesso a um número muito maior de pessoas. Dessa forma, elas podiam comparar as versões e referências de livros diferentes e que, em alguns casos, contavam a “mesma história” diferente, ou descreviam “verdades” sobre fenômenos completamente distintos.

Pela primeira vez, segundo Joan Dejean (2005), desenvolveu-se um sentido de opinião pública dentro da sociedade francesa, o que acabou criando uma visão de mundo completamente diferente para o novo século que se iniciaria, como até aonde as novas descobertas poderiam chegar e como a filosofia natural alcançava determinados resultados, além de que postura tomar perante essas discussões cada vez mais presentes na sociedade francesa.

Dentro do campo que hoje entendemos por ciência, esse seria o momento que, conforme Thomas Kuhn (1962), as ciências ainda não tinham criado seus paradigmas, sendo muito comum se explicar os mesmos fenômenos de forma completamente diferente e com métodos diferentes. Pois era preciso se justificar, mostrar todas as etapas do método, os testes e como se chegou aos resultados, de modo a escapar das refutações de outros estudiosos. Por isso em muitas ocasiões os leitores tinham versões muito diferentes de vários assuntos, criando a ideia de confusão.

Essas críticas tiveram um grande peso principalmente sobre os relatos de viagens. Durante os

séculos XVI e XVII era muito comum viajantes publicarem livros sobre como tinham sido suas experiências, como a língua local, a natureza, o humor e a aparência das pessoas que encontravam. “À medida que mais viajantes para lugares distantes publicavam o relato do que tinham visto, as contradições entre eles ficavam claras” (BURKE, 2003, p. 179). Alguns criticavam as impressões de viagens, perguntando até se eles tinham realmente ido para aqueles locais, muitos foram inclusive denunciados como ficções nos jornais e nas revistas eruditas, que naquele momento começavam a se espalhar pela Europa. Esses jornais, por sua vez, também foram responsáveis por um alcance maior do ceticismo para as pessoas comuns em seus cotidianos. A todo momento surgiam informações de fatos próximos no tempo com informações variáveis e conflitantes, mas apresentadas como verdades, o que fazia ficar exposto o problema de confiabilidade nas informações e como chegamos a elas.

Pode-se dizer então que se vivia, dentro da pretensão do conhecimento histórico e da filosofia natural, uma certa crise, ou pelo menos, uma sensação de crise, de não se ter certeza sobre a verdade e como

verificá-la. Essa crise ou sensação de crise ficou mais latente depois do descobrimento das coisas que extrapolavam a aparência dos fenômenos. Essas dúvidas acabavam por fortalecer, por mais contraditório que possa parecer, as visões religiosas sobre o mundo, pois achava-se que as limitações de conhecimento tinham como respostas finais Deus. Se lermos obras conhecidas do período, mesmo dos grandes defensores da ciência, não é difícil verificar essa afirmação, como por exemplo, *O discurso do método* (1637) de René Descartes, ou mesmo o *Dicionário Histórico e Crítico* de Pierre Bayle (1696). O que não significa, porém, que não se buscavam respostas para esse ceticismo, ao contrário, apenas se viam limitações para o conhecimento que o ser humano poderia alcançar. Evidentemente isso tem ligação com o momento em que se vivia, a Igreja tinha um poder de influência enorme sobre a vida das pessoas, e muitos pensadores e alfabetizados da época tinham relações fortes com ela.

Perante essas dúvidas, respostas foram buscadas, uma das mais conhecidas foi o método geométrico, formulado por René Descartes em seu *Discurso sobre o*

Método (1637), em que ele, baseado na sua própria crise cética, formulou um método baseado em axiomas para se aproximar da verdade em ciências. Pensava-se mesmo que esse método poderia ser aplicado a outras ciências, inclusive as humanas, conforme afirma David Hume, em seu *Ensaio sobre o entendimento Humano* (1690), uma vez que elas eram as mais atacadas do momento. Basta observar como Descartes refere-se à história e aos historiadores:

Até mesmo as histórias mais fiéis, se não falseiam os assuntos completamente, ou exageram sua importância para fazer a sua conta mais merecedora de estudo, omitem, pelo menos às circunstâncias auxiliares; consequentemente resulta que o remanescente não resulta a verdade, e os que regulam sua conduta por exemplos tirados desta fonte estão aptos a cair na extravagância dos cavaleiros andantes de romance e entreter projetos que excedem seus poderes. (DESCARTES, 2011, p.17)

Ele comparava os historiadores aos escritores de romance, que serviriam apenas para entreter as pessoas com seus contos. Já a matemática era o contrário, em seu ponto de vista, ela encantava pela “certeza e evidência de

seus raciocínios” (DESCARTES, 2011, p.17), que, portanto, poderiam ultrapassar os limites das construções e ser aplicada em quase todas as gamas de conhecimentos.

Outras formas de respostas ao ceticismo também surgiram, e é nesse contexto que a obra *Dicionário Histórico e Crítico* de Pierre Bayle se faz necessária, não como fundadora de um método específico, mas como indicadora de caminhos de como o conhecimento em ciências humanas poderia ser confiável. Como afirma Fernando Bahar (2010), o *Dicionário* não era só uma alternativa ao ceticismo, mas principalmente uma resposta às supostas certezas das afirmações matemáticas, como únicas “ciências confiáveis”, enquanto as outras, principalmente a história, não teriam essa confiança por não conseguirem certezas nas suas afirmações.

Dessa forma, suas ideias viraram base para muitos campos das ciências humanas, seu dicionário foi leitura básica inspiradora dos iluministas, como Berkeley, Hume, Voltaire, Diderot e foi também responsável por inúmeras dores de cabeça para vários pensadores do

período, especificamente os defensores da matemática como base de quase todos os conhecimentos.

3.1 PIERRE BAYLE E O DICIONÁRIO HISTÓRICO E CRÍTICO

Segundo Camilo Jiménez e Hernán D. Caro (2007), Bayle nasceu no ano de 1647 em um pequeno vilarejo francês chamado Carla (hoje Carla-Bayle), local de fronteira com a Espanha. Era filho de um pastor calvinista e viveu desde a infância os problemas de intolerância religiosa que assolaram a Europa durante o período, e que também o perseguiram depois de adulto segundo Emmanuel Le Roy Ladurie (1994), isso aconteceu principalmente depois da revogação do Editto de Nantes, em 1685, que retirava os direitos dos protestantes na França, que haviam sido concedidos em 1598 pelo rei Henrique IV. Seu letramento inicial foi feito pelo seu pai, e ao que tudo indica deveria ter seguido a carreira religiosa, tal como seu irmão mais velho Jacob.

Porém, por conta da sua curiosidade acima do normal (BAHAR, 2010) e uma rígida educação protestante focada na interpretação bíblica individual, acabou seguindo um caminho diferente. Ao que parece, em 1669 se tornou católico, por ter sido convencido por um bispo de que essa era a religião verdadeira, posição mudada em agosto do ano seguinte, 1670, pelas mesmas razões. Portanto, conhecia bem não só a bíblia, mas também os dois lados das religiões em conflito naquele momento. No entanto, essa mudança de religião, naquela época, era considerada crime grave, podendo ser punido com o exílio forçado. Para evitar isso, Bayle se mudou para Genebra, onde entrou em contato com a filosofia cartesiana e com os chamados libertinos eruditos, especificamente “Gabriel Naudé e François La Mothe Le Vayer, onde aprendeu que o ceticismo poderia ser um aliado da fé” (BAHR, 2010, p.8), e que de modo geral a erudição compunha um campo fascinante de estudos e discussões.

Em 1674 retornou para a França, conseguindo um cargo de professor de Filosofia na academia calvinista de Sedan. Ali conheceu pessoas importantes, uma das mais

destacadas foi Pierre Jurieu, ministro calvinista poderoso, que o ajudou nas suas primeiras publicações. Essa fase durou cerca de seis anos, até que em 1681, depois de sofrer inúmeras ameaças religiosas, ele se mudou para Rotterdam, onde lhe ofereceram um cargo de professor de Filosofia e História. E foi ali que ele começou a sua vida de escritor propriamente dita. O local era naquele momento seguro das disputas religiosas, se comparado a outros lugares da Europa, e Bayle conseguiu certo sucesso nas suas primeiras publicações. Mas o seu maior sucesso, e o que lhe rendeu grande fama durante todo o século XVIII e XIX, foi o seu *Dicionário Histórico e Crítico*, objeto de estudo do restante desse capítulo.

O empreendimento de elaboração do *Dicionário Histórico e Crítico* começou no ano de 1689, quando os irmãos Arnout e Reinier Leers, grandes editores do período e amigos de Bayle, propuseram para ele “corrigir a última edição do *Grand Dictionnaire Historique*, do Católico Louis Moréri, cuja publicação estava projetada para acontecer na Holanda” (BAHAR, 2010, p.16-17). O plano não chegou a dar certo e a obra foi interrompida, mas o que chamou a atenção de Bayle foi a grande

quantidade de erros achados, além de inúmeras faltas de informações essenciais sobre os assuntos discutidos. Os editores lhe sugeriram então que fizesse um empreendimento diferente, um dicionário que englobasse todas as faltas em obras semelhantes às de Louis Moréri, como as de “Charles Etienne, Nicholas Lloyd e Johan Jacob Hoffman” (BAHAR, 2010, p.17). A princípio, eles ficaram inseguros sobre o possível sucesso da obra e lançaram um projeto de 34 artigos mostrando faltas e erros comprovados de outros autores, no entanto, com a boa aceitação por parte dos eruditos da época, resolveram prosseguir e completar o *Dicionário*. Bayle pensava aqui, especialmente por não possuir uma das bibliotecas mais completas da época, que a obra poderia ser completada por outros autores, o que não aconteceu. Mas ele não desistiu e continuou sua análise minuciosa colocando todas as referências de onde ele tirava as informações e mostrando o porquê desses erros. O dicionário objetivava ser uma pedra basilar para outros livros, uma fonte segura na qual procurar informações, com a eliminação máxima de erros.

Segundo Fernando Bahar (2010), a obra era uma continuidade ao cartesianismo, mas não como cópia. Em termos diretos, o que o cartesianismo pretendia fazer no plano metafísico, o *Dicionário* pretendia fazer no plano histórico, uma resposta ao ceticismo, mostrando que a história podia ser mais confiável que as ciências exatas, e que esses métodos (matemáticos) não eram aplicáveis a todos os campos com a mesma precisão, ou seja, que a história, assim como o plano cartesiano, poderia ter métodos que assegurassem a sua confiabilidade e dessem certa garantia de que determinados fatos aconteceram, não eram pura invenção de quem os descrevia. Mas, para superar o ceticismo, era necessário combater um problema que, como já dito, se abatia sobre a historiografia do período: a parcialidade histórica, não só do historiador, mas do leitor e em consequência da confiabilidade dos testemunhos históricos.

Esse ponto nos leva às suas primeiras contribuições à História. Primeiro a questão da relatividade das opiniões. Pierre Bayle, como visto, era oriundo de uma família religiosa e sofreu inúmeras perseguições por conta de suas escolhas e, uma vez que

tenha adotado tanto o protestantismo quanto o catolicismo, isso o fez discutir e refletir muito sobre a questão religiosa. Suas primeiras deduções são que nossas opiniões dependem de nossos locais de nascimento, do que aprendemos desde crianças até quando chegamos ao período adulto. Por isso era muito difícil convencer os religiosos de que suas escolhas poderiam estar erradas, pois era uma questão de costume, hoje, diríamos de cultura, ou para Pierre Bourdieu (2007), *habitus*. Por *habitus*, o autor entende que o indivíduo molda seus gostos conforme a sociedade, ao mesmo tempo em que a influencia, ele nasceu e cresceu ouvindo determinadas coisas, aprendendo de determinada forma e transmite boa parte desses costumes para seus descendentes. O que o leva a uma das primeiras funções do conhecimento histórico, reconhecer a multiplicidade de costumes, de crenças e ter tolerância com o próximo. Isso evitaria as perseguições e mortes pelo “conhecimento” verdadeiro sobre Deus, de quem estava errado ou certo sobre determinado livro religioso. De certa forma, era para Bayle uma questão moral para o ser

humano e função da História mostrar que as opiniões são relativas e que devemos respeitá-las.

Se essas falas fossem ditas por historiadores atuais e Bayle não tivesse sido referenciado, muito provavelmente não nos espantaríamos com a atualidade de algumas de suas ideias e, se consultássemos alguns historiadores brasileiros, mesmo que brevemente, como Durval Muniz de Albuquerque Junior (2012), verificaríamos que este escreve algo bem parecido. É evidente que Pierre Bayle, como dito, refere-se especificamente a questões religiosas e hoje essas discussões foram expandidas e englobam uma série de outros pontos, como as étnicas e políticas, por exemplo.

O segundo ponto também faz referência à parcialidade, no entanto, sobre como a história poderia escapar dela e transmitir mais confiabilidade ao leitor. Ou seja, tratava-se de fazer com que a história quebrasse com a mera opinião relativista, tomando contornos mais confiáveis e que o autor pudesse passar essa confiança aos seus leitores, uma vez que a palavra e o trabalho dos historiadores tinha caído em descrédito, pois não havia como saber se suas afirmações eram confiáveis.

Acreditava-se que essa discussão tinha se resolvido durante o século XIX, pois os historiadores metódicos, liderados por Leopold Von Rank, como mostra Antoine Prost (2008), se esforçaram para dotar a história do status de ciência. Para eles, depois de provados, os fatos não mudavam independente da opinião do historiador, desde que se esgotassem todas as fontes sobre esse fato, e era sua tarefa reproduzir o que as fontes diziam. No começo do século XX, com a escola dos Annales, a noção de fonte se ampliou, bem como a relatividade do historiador passou a ser mais aceita. Era quase obrigação de o historiador sê-lo, sem deixar de se apoiar nas fontes, que agora já não se esgotavam, mas podiam ser lidas e questionadas de inúmeras formas diferentes, dependendo da pretensão do historiador. Mas, mesmo depois desse período, a discussão continuou e a relatividade do historiador foi colocada em xeque. As obras de Hayden White, Michel de Certeau e Paul Veyne, na década de 70, causaram uma séria crise dentro da historiografia, exatamente pelas supostas dificuldades de distinguir a História de outras formas de narração, em que os escritores criam uma realidade fictícia de acordo

com a sua vontade e que também utilizam o passado para fazê-lo.

Pierre Bayle já pensava nessa questão e tentou remediá-la. Nesse quesito, o *Dicionário Histórico e Crítico* foi um dos principais modelos seguidos por sua forma de impressão e organização, em que boa parte ainda hoje é seguida pelos historiadores. Ele é dividido em artigos e notas sobre os artigos, mas o que chama mais a atenção e enche os olhos de qualquer historiador são as suas notas de rodapé. No primeiro instante, pelo tamanho e quantidade, pois elas são maiores que a própria descrição dos artigos, que geralmente são curtos, não passando de uma página e meia. Em um segundo momento, é nítida a distinção entre duas formas de notas. Uma onde se poderia achar as informações citadas, muito próximas às formas atuais para referências de textos e documentos primários, com indicações de páginas e autores. E uma segunda, onde Bayle tenta racionalizar porque determinadas informações são verdadeiras ou falsas, além de quem teria afirmado e onde estavam os possíveis erros. Nesse segundo tipo de nota percebe-se também uma distinção no tratamento dos autores,

Baylenão se preocupava em indicar os erros e falar escancaradamente sobre eles, o que raramente acontece na historiografia atual. Essas notas, por sua vez, ficavam no final da página, eram notas de rodapé, diferentemente das primeiras que indicavam de onde ele tirava as informações e se localizavam na parte lateral do texto.

Por exemplo, no verbete sobre Pirrón, um dos mais conhecidos do Dicionário, o autor inicia sua apresentação da seguinte maneira:

Pirrón, filósofo grego, nascido em Élis na região do Peloponeso, foi companheiro de Anaxarco e o acompanhou até as Índias^a (...) seus pareceres apenas diferiam das opiniões de Arcesilao(A), posto que faltou muito pouco para ensinar, tal como este, a incompreensibilidade de todas as coisas. (p.255)

As duas letras “A” destacadas em negrito são as citações. No primeiro “a”, o minúsculo, é informado de onde foi retirada aquela informação, tal como acontece nas notas de rodapé atuais, com livro, página, autor e capítulo. Já no segundo “A” aparecem as discussões teóricas. No caso dessa nota ela é quase do tamanho de

todo o verbete sobre Pirrón, em que ele explica a diferenças entre os denominados pirrônicos e acadêmicos, duas escolas céticas antigas, da qual a distinção era e, ainda é, considerada confusa, exatamente pela falta de documentos sobre ambas. É nítida a tentativa de primeiro mostrar os documentos que comprovam as informações mais básicas e depois, nas partes que geram mais problemas nas interpretações, tentar mostrar quais seguir e porque segui-las. Essas notas se espalham por quase todos os verbetes, e dependendo do verbete podem ir até quase o Z, daí o tamanho das notas superarem e muito os verbetes e terem explicações das mais variadas dentro do dicionário.

Esse ponto, para a historiografia atual e para a metodologia da história, talvez, seja um dos seus maiores legados. Segundo Anthony Grafton (1998), ele foi um dos primeiros a utilizar as notas de rodapé para indicar de onde vinham as informações, sendo possível para o leitor verificar por si mesmo o local do qual o autor tirou as informações citadas, além de poder fazer seus próprios julgamentos sobre elas. Hoje essa prática é muito comum, todos os historiadores para serem aceitos dentro

da academia e do campo historiográfico precisam indicar de onde tiraram as informações citadas. No entanto, Anthony Grafton (1998) indica um problema para a historiografia atual, que ao longo dos anos foi se modificando. Desde Pierre Bayle, até os historiadores do início do século XX, havia uma preocupação muito grande para que os discursos não se encaixassem nas provas, ou seja, que eles fossem indícios de algo que aconteceu, e não apenas o que interessasse ao historiador, por isso a grande preocupação de Bayle com a parcialidade do leitor, para que ele pudesse ver e comprovar o que o historiador descreveu. Hoje o contrário é mais comum. Segundo Grafton, inúmeros historiadores, ao invés de usarem as notas de rodapé como apoio para as suas obras, apenas citam autores aleatoriamente, encaixando os pedaços que lhes interessam, sempre dos mesmos textos, não importando sobre o que discutam. “No fim a produção de notas de rodapé, por vezes, assemelha-se menos ao trabalho habilidoso de um profissional que exerce uma função precisa com vistas a um fim mais alto do que a produção

e ao arranjo descuidado de objetos inúteis” (GRAFTON, 1998, p.17).

Nesse contexto, ele é um dos primeiros a afirmar o que Carlo Ginzburg (1989) chama de história por indícios. Ao descrever o temor de alguns sobre o pirronismo nas escolas dominicais e nas igrejas, ele relata uma conversa entre um bispo e um abade filósofo, em que fica evidente como a verdade poderia ser buscada dentro do conhecimento histórico e mesmo para a vida no dia-a-dia das pessoas.

Em primeiro lugar a verdade pode certamente reconhecer-se por certos indícios, indícios que se chamam comumente de *Criterium Veritatis*. Mantém e com razão que a evidência é o caráter seguro da verdade, posto que se não for a evidência nada será. E, as vezes, se responderá que as coisas rechaçadas como falsas, erros, contam como a maior evidência. (BAYLE, 2010, p.260).

Ou seja, coletam-se provas, eliminam-se os erros e a partir de deduções consegue-se chegar o mais próximo possível da verdade. É importante também observar que os princípios dessa forma de pensar já

estavam presentes na vida das pessoas comuns muito antes disso. Os chamados indícios, como mostra Carlo Ginzburg (1989), já eram usados em caçadas na tentativa de achar animais, ou nos primórdios da medicina para se descobrir determinadas doenças. Mas apenas isso não era o suficiente, era necessário que o leitor conseguisse verificar por si mesmo esses erros, que observasse as diferenças, por isso as notas de rodapé. De modo geral, o leitor poderia observar um conjunto de causas que levavam aos erros e tentar não repeti-los, ou pelo menos colocar em dúvida inúmeras afirmações que poderiam ser aceitas de primeira mão apenas pela suposta autoridade do autor.

E é pelo poder da verificação que Pierre Bayle acreditava que a crítica dos humanistas apresentava mais benefícios do que demonstravam os matemáticos, ou defensores das ciências exatas. As verdades históricas, por se ocuparem do que as coisas aparentavam ser, deixavam de lado a questão acerca de si, ou do que é o objeto, já que ele (Pierre Bayle) acreditava, bem como muitos pensadores do período, que os objetos fora do nosso espírito são apenas o que nos parecem ser, nunca

poderiam passar desse limite. Aliás, nesse ponto ele nunca deixou de ser cético, ou um pirrônico e, ao mesmo tempo, religioso. Na sua terceira aclaração sobre o Pirronismo, afirmou:

O que foi dito sobre o Pirronismo não afeta em nada a religião pois o Cristianismo pertence a ordem do sobrenatural e que seu componente básico é a autoridade suprema de Deus o único ser que não pode ser enganado... (BAYLE, 2010, p.449).

Para ele, Deus era a resposta final para as questões das quais os seres humanos não conseguiam achar as respostas, e a ciência cartesiana sempre que chegava a esses problemas sem respostas provava mais uma vez a existência de Deus e a sua grandiosidade. Desse modo, a religião compartilharia uma das questões básicas do pirronismo, e poderia utilizá-la contra a própria ciência, a suspensão de juízo. Esse termo não significa para ele e para os pirrônicos não ter deduções formadas ou não acreditar em algo, mas não achar que o seu conhecimento é o único verdadeiro ou superior aos demais, que podem existir respostas não pensadas ou que não podemos alcançar no momento e que só Deus

poderia dar. Esse último ponto refere-se especificamente às ciências exatas, que no período sempre chegavam a questões sem respostas. Por isso, o conhecimento histórico estaria sempre na frente, pois se ocupa do que as coisas aparentam ser, que não ultrapassam o ser humano e a sua compreensão. Trata-se de humanos que estudam humanos e podem pelo menos tentar deduzir o que eles fariam em determinadas ocasiões.

Raciocínio parecido com o de Pierre Bayle acerca da diferença entre os conhecimentos matemáticos e das ciências humanas, principalmente do conhecimento histórico, é apresentado na contemporaneidade por Isaiah Berlin (1998). Segundo ele, um dos principais objetivos da ciência é definir as entidades de quais tratam, como, por exemplo, na química – moléculas e valências –, de maneira que se elimine tudo o que é irrelevante, de modo que “cada molécula contenha o princípio estrutural de uma molécula” (BERLIN, 1998, p.272).

Assim, pode-se englobar o maior número de casos possíveis dentro de uma mesma definição de molécula, por mais variedades que possam existir entre elas, ou seja, são criados padrões e o que escapa é deixado muitas

vezes de lado em prol de uma generalização e sensação de exatidão.

Isso não acontece com o conhecimento histórico, apesar de em muitas ocasiões usarmos termos que tentem generalizações, como “revolução” ou “antigo regime”, por exemplo. Todo historiador tenta mostrar que os acontecimentos que narra são únicos na história e que não poderiam ser recriados com exatidão de maneira alguma. Desse modo, a história mostra o que parece ser e não omite suas faltas sobre as conjecturas do que um objeto poderia ser. Mas essa falta de generalização faz com que a história tenha um amplo leque de estudos, o que não acontece com as outras ciências. Evidentemente que Isaiah Berlin não faz cópia das ideias de Pierre Bayle, e nem há uma ligação direta entre elas, mesmo que na inspiração, mas a base delas é a mesma, a história mostra o que pode mostrar, enquanto as ciências exatas mostram o que nem sempre tem condições de mostrar ou, para Bayle, o que extrapola a compreensão humana.

Aliás, o ponto de suspender o juízo, no sentido de Bayle e dos pirrônicos, vai perseguir a História, mesmo que em muitos casos seja sem querer, ou sem ligação

direta com as ideias do período. Raramente usamos os termos “todas” ou “todo mundo”, por exemplo, pois sabemos que existem variedades de respostas que não podemos abranger e que não sabemos exatamente. Por isso os historiadores, desde as suas introduções e o seu texto num todo, tentam mostrar a especificidade do trabalho histórico que se está fazendo, apresentando sua metodologia e os problemas que podem impedi-lo de achar determinadas respostas, seja o tempo, o espaço, ou os recursos financeiros.

A distinção feita por Pierre Bayle em seu Dicionário entre ciências humanas e exatas, e a tentativa de combate apenas ao método matemático como conhecimento de verdade universal, fazia parte de um medo seu, como aponta Fernando Bahr (2010), e que se fazia crescente no período. Ele via pouco a pouco as ciências exatas tomarem conta da Europa e se fazer, como já dito anteriormente, um conhecimento supostamente seguro, pois possuía métodos mais confiáveis que outras formas de conhecimento, incluindo a História e, portanto, superior. Achava que por as ciências exatas, incluindo aqui principalmente as

engenharias, construir algo palpável e visível, os outros conhecimentos ficariam relegados ao segundo plano. Ele viu o processo em que a ciência começava a se dogmatizar e tinha medo não só pela História e as ciências humanas, mas também pela fé.

Isaiah Berlin (1997) mostra como essa pretensa falta de utilidade da história ao longo do século XVIII fez com que os historiadores, ou historiadores filósofos, como se caracterizou a historiografia do período, se esforçassem em dar um sentido de utilidade maior para a história. Segundo ele, é nesse período em que a noção de consciência histórica vai começar a tomar forma, tendo destaque o historiador Edward Gibbon e o filósofo que também era historiador, Voltaire. Ambos achavam que a história não podia limitar-se à descrição de datas e fatos, mas deveria servir para algo mais, uma utilidade prática que era a formação do espírito. Mas vai ser apenas no século XIX, segundo Arthur Alfaix Assis (2014), com o trabalho de Johann Gustav Droysen, que a discussão sobre uma utilidade maior para a história vai ganhar força. Ele se esforçou em mostrar que a História criaria em seus estudiosos o que ele chamou de “consciência

histórica”, que ajudaria a tomar decisões para a vida de seus praticantes em momentos decisivos. Essa noção ainda hoje é muito difundida na historiografia brasileira, principalmente a partir dos estudos de Jörn Rüsen (2009), que parte dos mesmos princípios de Droysen⁸ para discutir a consciência histórica. Esse pequeno percurso da possível “serventia da História” nos mostra o quanto as preocupações de Bayle eram legítimas, e como outros historiadores tentaram dotar a história dessa utilidade imediata que as ciências exatas possuem.

Mas essa questão ainda hoje é um problema para historiografia ficando ainda mais evidente quando se é professor de História e perante as novas tecnologias. A cada período de tempo surge a tão detestada questão: “mas professor, para que serve mesmo a História?”. A princípio ela parece ingênua, mas ela é reflexo de um desafio que se abate sobre a historiografia atual e, como mostrado, foi esforço de alguns historiadores por muito

⁸O que não significa que eles possuíam a mesma concepção da História. Ambos concordavam sobre a cientificidade, porém Bayle estava preocupado em mostrar os métodos que tornavam a história confiável enquanto tal. Já no período de Droysen (século XIX) essa metodologia já estava consolidada e seu foco era na serventia da História.

tempo em superá-la. Essa também é a afirmativa que faz Hans Ulrich Gumbrecht (2011). Para ele, as pessoas já não se interessam mais pela História, muitos têm interesses em curiosidades, em saber datas, gostam dos filmes com personagens e fundos chamados de “históricos”, mas não acham que a História terá serventia para as suas vidas. Então existe um interesse pela história, mas por uma história que já não serve mais para nada, que é interessante exatamente porque passou, porque é exótico, a História como fetiche e não acadêmica.

Essa mesma preocupação tem Boaventura de Souza Santos (2003). Segundo ele, vivemos uma crise de “degenerescência”. Essas são crises do paradigma científico, crises que atravessam todas as disciplinas, ainda que de um modo desigual, e que as atravessam em um nível mais profundo.

Significa o pôr em causa a própria forma de inteligibilidade do real que um dado paradigma proporciona e não apenas os instrumentos metodológicos e conceituais que lhe dão acesso. Nestas crises que são de ocorrência rara, a reflexão epistemológica é a consciência

teórica da precariedade das construções assentes do paradigma em crise, e por isso, tende a ser enviesada no sentido de considerar o conhecimento científico como uma prática de saber entre outras, e não necessariamente a melhor. (SANTOS, 2003, p.28)

Essa crise tem ligação direta com a epistemologia científica. Epistemologia é entendida aqui como a reflexão sobre os métodos, o como e o porquê das ciências existirem. Essa reflexão só existe hoje no campo científico e não é feita pelas pessoas comuns, aquelas que usam os produtos advindos dessa ciência. Esse problema afeta as ciências humanas em um nível mais profundo que as ciências exatas, porque as humanas não possuem um produto imediato como seu final, portanto tendem a ser mais desvalorizadas e sua utilidade posta em xeque. Hoje, não há mais justificativas e nem reflexões sobre os processos científicos, as suas justificativas são apenas os seus finais e se determinada ciência não produz nada, em consequência não tem como justificar a sua produção perante essa sociedade. Esse problema diz respeito à dogmatização da ciência que, ao longo de seu desenvolvimento, acabou afastando essas pessoas de sua

reflexão com a pretensa desculpa de que ela seria um conhecimento superior ao conhecimento comum e que nem todos poderiam entendê-la.

Então como resolver essa crise que se abate sobre a ciência da História? Penso que a resposta esteja no ensino de História e na indicação feita por Boaventura de Souza Santos no que pode ajudar a solucionar o problema, aproximar as pessoas comuns da epistemologia da História. Pois não existe lugar mais oportuno para a reflexão sobre a sua epistemologia e para pessoas que não serão historiadoras do que a sala de aula. Mas, segundo Paulo Knauss (2005), essas reflexões não acontecem e o conhecimento dos professores de História, muitas vezes, aproxima-se do conhecimento dos alunos, um conhecimento imediato, baseado nas datas e fatos. Isso é ainda mais acentuado com o fato de muitas escolas, especificamente as particulares, focarem seus estudos em vestibulares, ou seja, datas e fatos para responder uma prova, além dos problemas de estrutura e de administração que as escolas públicas geralmente sofrem.

Portanto, apesar de pensar que o ensino de História seja o caminho, sabemos que não é fácil e demanda tempo para melhorar essa questão. Nesse sentido, se vivemos uma crise epistemológica dentro da ciência da História a tal ponto de muitos questionarem a sua forma de dar sentido ao mundo, quais são os seus princípios epistemológicos que valem a pena serem discutidos? Sabemos que a História é muitas coisas ao mesmo tempo, por isso também em muitas ocasiões há dificuldades em distinguir os seus princípios científicos, mas penso que a resposta esteja na crítica, e nada mais razoável do que retornar as suas origens e, em consequência, a obra de Pierre Bayle e seu *Dicionário histórico e crítico* para ajudar a solucionar o problema.

Vale lembrar que, apesar de já dito, quando Bayle elaborou seu dicionário, a História e o discurso dos historiadores estavam desacreditados, e a sua formulação de crítica, de verdade por indícios, assim como de outros, ajudou a dar mais confiança à disciplina e a criar a origem do seu paradigma científico que se consolidaria no século XIX, além dos métodos que a legitimariam e que foi fundamental para o seu desenvolvimento. Além

disso, um bombardeio de informações começava a se destacar no período e fazia as pessoas terem dificuldades de achar a verdade e diferenciar o que de fato aconteceu e o que era ficção. Evidentemente, hoje a situação tem suas diferenças, a história já é consolidada no campo e a tecnologia atual induz à diferenças ainda mais marcantes, principalmente na recepção e diferenciação do conhecimento histórico perante aos outros conhecimentos. Porém, algumas coisas que Bayle indicava como relevantes para achar as verdades estão mais acessíveis. Como achar fontes, citações, comparar versões, tudo a um clique e, em consequência, os professores de história podem usar isso de maneira mais fácil dentro das salas de aula e levar os alunos a refletir sobre os processos da história, o que a torna diferente perante os outros conhecimentos.

É dentro desse contexto, de reflexão epistemológica sobre a origem científica da história, que se propôs a produção de um jogo que tenha o potencial de levar os alunos a refletir sobre as fontes históricas e como analisá-las, que as pessoas fora do campo histórico consigam refletir sobre um dos principais processos

históricos, aquele que dá validade a todo o resto, a verificação nas fontes. Por isso também se optou por um jogo digital, para mostrar que mesmo ali a História pode ser valorizada e servir à vida não só como distração, mas também reflexão, podendo dessa forma, pelo menos, ser o início da discussão do problema. E as questões que Pierre Bayle apontava já no século XVII, e que a historiografia atual ainda usa em muitas ocasiões, podem ajudar nas discussões básicas sobre as fontes e como achar os indícios da verdade na vida, para além das salas de aula de História.

4 JOGOS DIGITAIS E A PRODUÇÃO DE “OS REVOLTOSOS”

Os jogos não são uma novidade para os seres vivos, tanto para os humanos quanto para os animais. “Cachorros ou gatos já vivenciam situações dos jogos, e os homens, desde o seu nascimento, vivem o universo do jogo em suas interações com o outro – haja vista que a maioria das pessoas possui ao menos uma imagem de alguém que jogue ou tenha jogado um jogo digital” (ARRUDA, 2012, p.46). Os jogos são quase uma regra dentro da maioria das civilizações humanas, e mesmo que os encaremos como ócio e pura brincadeira para passar o tempo, não gostamos de perder, é quase instinto humano, jogar e querer ganhar.

A tecnologia atual permite que jogos dos mais variados sejam criados, além de quase sempre indicarem a possibilidade de outros ainda mais avançados surgirem, como os de realidade virtual, por exemplo. Como escrevem Max Horkheimer e Theodor W. Adorno (2002), a alimentação dessa necessidade pela indústria, difundindo a ideia de que sempre se pode criar algo

melhor, mais avançado, acaba gerando um público consumidor cada vez maior, dando um poder gigantesco para esses dominadores da indústria cultural. Em consequência, tem-se um mercado girando milhões de dólares, sendo que essas empresas, na maioria das vezes, não se preocupam com os impactos sociais que eles causam, mas apenas com o termo que lhes interessa: negócio.

Enquanto isso acontece, com novidades quase diárias para os jogadores, e pela falta de preocupação dessas empresas sobre os impactos da maioria dos jogos, começa-se a criar lacunas acerca dos significados desses jogos na formação intelectual dos agentes que os utilizam. De modo prático, existe uma preocupação com a suposta massificação que eles causam nos jogadores. Tal preocupação relaciona-se com o local social que os jogos digitais ocupam em nossa sociedade. De um ponto de vista, eles são relacionados ao lazer e à infantilidade, como se apenas crianças e adultos sem “ter o que fazer” jogassem, ou seja, vistos de um modo negativo. De outro ponto, eles são vistos como um dos sintomas máximos do desenvolvimento tecnológico humano, de um

movimentador de mercado e de inúmeras oportunidades de negócios e, evidentemente, associados diretamente ao mundo adulto e suas preocupações.

Desse modo, existe um aparente paradoxo dentro da recepção dos jogos digitais, que para Arruda (2012) tem relação com a historicidade dos jogos e das novas mídias digitais, especificamente por ser algo novo e, conseqüentemente, muito diferente das formas de comunicação com que a geração passada estava habituada. Aliás, essa questão de geração é também fundamental para ajudar a compreender a eclosão dos jogos digitais nos últimos anos e esse aparente paradoxo. O jovem nascido nos últimos anos da década de 1990, a chamada geração Z, possui “um conjunto de características próprias que o difere das demais gerações, tais como o individualismo, o hedonismo e o fato de ter crescido em contato com a mídia digital” (KRÜGER; CRUZ, 2004, p.1). Diferentemente do que acontece com a geração anterior, que teve de se habituar a elas e presenciou o rompimento com as formas de comunicação passadas. Para essa geração, nascidos antes de 1977, o ponto ápice da tecnologia era a televisão, meio de

comunicação unilateral onde o narrador insere os espectadores conforme a sua vontade na narrativa. Já para a geração Z, isso não é mais suficiente, eles tem o desejo de interagir, criar, fazer eles mesmos, o que com as tecnologias atuais é possível. Além do mais, essas gerações se encontram hoje na situação, muitas vezes, de pais e filhos, que se relacionam e discutem sobre essas tecnologias, o que muitas vezes pode evidenciar ainda mais essas diferenças geracionais. Não à toa, dentro dessa gama de jogos os que mais se destacam pós anos 2000, quando a microeletrônica alcançou o seu topo, foram aqueles que dão a opção ao jogador de simular partes da vida real, ser personagens que na suas vidas não poderiam ser e onde eles criam interações com seus colegas, através de chats, grupos no *facebook*, clãs, etc.

Veen e Wrakking (2009) chamam a atenção para alguns aspectos da geração Z, ou, homo Zapiens, destacando-se exatamente o poder que essa tem em atuar no meio da cibernética. No entanto, um dos pontos que mais chama a atenção nela é a diferença na sua relação com a escola em comparação com as gerações passadas. Entre elas:

a) Reconhece a escola como um dos interesses, entre muitos outros, como redes de amigos, trabalho de meio turno, encontros sociais; b) considera a escola desconectada do seu mundo e da vida cotidiana; c) demonstra comportamento ativo, em alguns casos hiperativos; d) concede atenção ao professor por pequenos intervalos de tempo; e) quer estar no controle daquilo com que se envolve e não aceita explicações do mundo apenas segundo as convicções do professor; f) aprende por meio dos jogos, de atividades de descoberta e investigação, de maneira colaborativa e criativa. (CAIME, 2014, p.167)

Logo, significa que o contato com as novas tecnologias influenciou diretamente o comportamento dessa geração, como mostram Veen e Wrakking (2009). Para esses jovens, as informações que procuram estão ao acesso de um clique, bem como eles têm uma visão positivada da possibilidade de obter informações de diversos lugares, filtrando-as das redes de amigos que geralmente acham mais confiáveis, como o *facebook* e o *twitter*, ou daqueles com que se comunicam com frequência.

Pesquisas recentes têm apontado “que existem cerca de 35 milhões de jogadores brasileiros apenas no espaço virtual”, mas o que chama mais atenção nessas pesquisas são os tempos dedicados a esses jogos, “os jogadores pesquisados ocupam mais de 11 horas semanais na internet, sendo 10,7 delas dedicadas aos jogos” (ARRUDA, 2011, p.241). Mesmo uma avaliação superficial pode nos mostrar “que um jogador (pesquisado) caso seja aluno da educação básica brasileira, dedica mais tempo às mídias digitais do que à própria escola ou às mídias impressas, como o livro didático, por exemplo” (ARRUDA, 2011, p.241).

Dentro desses jogos, vem se destacando aqueles com temáticas históricas, ou seja, aqueles que usam algum acontecimento dito histórico, ou são baseados nesses para o desenvolvimento de seus roteiros, como, por exemplo, *Assassin's Creed*, em que, baseado em ficção e em eventos históricos determinados, o jogador pode viajar no tempo através de suas memórias e mudar determinados acontecimentos que poderiam ser ruins para humanidade. Ou ainda *Godofwar*, baseado na mitologia grega, que dá a possibilidade do jogador

ultrapassar o poder dos deuses. Ambos os jogos são de console⁹, podendo ser jogados em rede e são dos mais conhecidos e vendidos atualmente. Mas existem também outros que não são feitos diretamente para consoles, como o RPG *Warcraft*, baseado em temas associados ao Medievo. Interessante notar que todos esses estão transcendendo os jogos e invadindo outras mídias, tamanho o seu sucesso; quase todos já têm suas datas de estreia no cinema definidas.

Junto com a disseminação dos jogos no meio da sociedade, vem se desenvolvendo também inúmeras pesquisas sobre os seus impactos. No campo historiográfico, elas ganharam força após os anos 2000, acompanhadas de estudos sobre as novas mídias digitais. Ao mesmo tempo, também se verificam “métodos do ensinar e aprender a história na educação básica, de modo a torná-los congruentes com o nosso tempo” (CAIME, 2014, p.169), tentando implementar essas novas tecnologias. Porém, dentro do campo historiográfico, ainda existe pouco interesse pelos seus estudos, principalmente se comparado a outros temas de

⁹Termo usado para identificar um vídeo game de mesa.

pesquisa. Por isso, segundo Armand Materlat, visões equivocadas, muito próximas às do senso comum, variando entre a possível alienação que os jogos podem causar e o seu endeusamento, são perpetuadas dentro do campo acadêmico. Partindo dessa perspectiva de que a historiografia ainda dá seus passos iniciais nos estudos sobre as novas tecnologias e, principalmente sobre os jogos digitais, o envolvimento dos historiadores na produção desses jogos é praticamente nulo, quando muito eles ficam responsáveis pela crítica, que na maioria dos casos não ultrapassa os limites da academia, não alcançando a maioria do seu público utilizador.

Dessa forma, são poucas as possibilidades estudadas para o ensino de História, pois professores/historiadores tem participado pouco de suas produções, porém elas são muitas. Eucidio Pimenta Arruda e Lana Maria de Castro Simam (2009) destacam as seguintes perspectivas, com base na análise de alguns jogos disponíveis no mercado: tempo e espaço, narrativa, imaginação, além de outros conceitos específicos dentro do campo. É pensando nessas possibilidades de ensino-aprendizagem e na aceitação e interesse dos estudantes

que a proposta de desenvolvimento de “Os Revoltosos” surgiu, pois praticamente inexistem jogos feitos por ou com participação direta de historiadores voltados ao ensino de História. Assim, existe todo um campo que pode ser explorado e que pode ajudar a pensar a História, ultrapassando os vieses distrativos presentes nessas mídias, além de levar à reflexão sobre as diferentes formas de história existentes. Como observado nos capítulos anteriores, um dos problemas identificados e pouco trabalhados dentro das salas de aula é precisamente a crítica de verificação, de identificar o que é verdadeiro e falso dentro do universo de tantas notícias e versões sobre determinados fatos eclodindo, que é um dos primeiros passos para uma elaboração e utilização da história nas decisões para vida.

Essas possibilidades, no entanto, também trouxeram um desafio enorme, pois não existiam modelos a serem seguidos. Mas, desde já, é importante ficar claro que entende-se que o jogo não é a solução final para as questões que ele pretende levar à reflexão. Como escreve Robert Ben (2005), é preciso que os professores subvertam os currículos tradicionais

instituídos pela tradição, não excluindo conteúdos, mas propondo problemas históricos e assumindo os riscos das tentativas de implantações dessas novas práticas. Assim, a partir de agora, assumindo os riscos das possíveis faltas e problemas na implantação do jogo proposto, discutirei as fases da sua elaboração e as potencialidades que se espera que ele desperte em seus jogadores, além das motivações na escolha do tema e a sua relação com a crítica histórica, discutida no capítulo anterior.

4.1 A ELABORAÇÃO, AS EXPECTATIVAS E A CRÍTICA HISTÓRICA EM “OS REVOLTOSOS”

Articular conceitos históricos em um jogo digital não é tarefa fácil, principalmente pelo conhecimento técnico que geralmente falta aos historiadores, o que resulta em não saber até que ponto o que foi pensado pode ser realizado tecnicamente. Quando o projeto foi pensado, a ideia inicial era que os jogadores, baseados em fontes históricas, construíssem seu caminho e cenários sozinhos, a exemplo do que acontece com o jogo *Manicraft*, onde praticamente tudo parte dos

jogadores. No entanto, seria muito difícil pensar um jogo que honrasse os compromissos educacionais com o ensino de História que se pretende, ao mesmo tempo em que se proporcionam tantas liberdades, pois isso traria dificuldades nas discussões de conceitos históricos específicos, e do foco principal, a análise de fontes históricas. Ao mesmo tempo, a ideia não era, e não é, que o jogador tivesse todos os caminhos delimitados, mas que se preservasse boa parte das liberdades e desafios, tornando também o jogo mais atrativo. Ou seja, ele teria que estar nesse entremeio de não deixar o jogador completamente solto e delimitar demais suas ações, não perdendo os compromissos educacionais que se propõem e não perder em atratividade.

Diante disso, a primeira questão a ser resolvida era o tema do jogo, logo, antes de qualquer coisa era necessário escolher um que possibilitasse a discussão de fontes e de outros conceitos históricos, e ao mesmo tempo estivesse disponível online. Além disso, ele também deveria despertar o interesse dos jogadores, não ser algo abstrato, e que ajudasse a gerar um problema histórico a ser resolvido, ou pelo menos refletido pelos

alunos. Foram pensados desde a Revolução Francesa, os conflitos religiosos dos séculos XVI e XVII, até as guerras mundiais, mas decidiu-se pela Revolta da Chibata, e isso se deu por alguns motivos, tanto conceituais quanto técnicos.

Um dos primeiros liga-se à quase exclusão do conteúdo da revolta nos livros didáticos para o ensino de História. Segundo Jorge Antonio Dias (2010), ele só começou a ser colocado regularmente nos livros didáticos e currículos a partir do ano de 2004, com efeito da obrigatoriedade do ensino e da inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos, em acordo com a lei 10.639. No entanto, mesmo com a inclusão do conteúdo, as suas abordagens ainda demonstram inúmeros problemas, que também são frutos das disputas existentes pela memória que prevaleceria sobre a revolta.

O autor citado analisou os livros mais bem avaliados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) entre os anos de 2004 e 2009, um total de sete livros diferentes, e dentre eles algumas informações se destacaram de forma preocupante. Nos primeiros, não é

citada nenhuma fonte histórica sobre a revolta e sobre o período, bem como o texto dá um destaque maior para a morte dos marinheiros brancos do que para as motivações e todo o contexto anterior à revolta e da população negra naquele momento. Apenas nos dois últimos as motivações da revolta, a contextualização do Brasil no período e o destaque de que os principais personagens da revolta eram negros em luta pelo fim das práticas discriminatórias e torturas que permaneciam, mesmo mais de 20 anos após o término da escravidão no Brasil, começaram a ser destacadas. Portanto, ainda são poucos os livros que abordam mais profundamente a revolta e que a inserem nas discussões historiográficas atuais e, sobretudo, dentro das lutas por direitos iguais na sociedade brasileira, além de pouco propiciar a análise de fontes sobre o movimento.

Aliás, esses dois últimos pontos foram de suma importância para a escolha da Revolta da Chibata como tema principal do jogo. Somos eurocentristas; segundo Amilcar Araújo Pereira (2013), a moderna ideia de raça – que associa as diferenças culturais e morais a características biológicas, genótípicas e fenotípicas,

hierarquizando os diversos grupos humanos – foi uma construção do pensamento científico europeu e norte-americano de meados do século XVIII, que se consolidou durante a segunda metade do século XIX. E foram baseados nessas pseudo teorias científicas que o estado brasileiro incentivou o branqueamento da população e criou seus heróis brancos para perpetuar a ideia de uma civilização superior, tal como a europeia. Logo, estudar a revolta ajuda a romper com a noção que justificou a escravidão no Brasil e que ainda hoje é um dos principais responsáveis pelos racismos na sociedade brasileira. Além disso, essa noção de herói branco também é perpetuada pelas histórias em que, na maioria das vezes, também tem o papel central, não só nos games, mas principalmente nos filmes hollywoodianos.

Dessa perspectiva, a Revolta da Chibata é, segundo Silvia Capanema P. de Almeida (2011), um dos marcos iniciais da luta contra o racismo no Brasil. Enquanto o movimento negro a reafirma e demonstra a necessidade de lembra-la e de se estudá-la profundamente nas escolas, a Marinha tenta esquece-la, pela suposta vergonha de deixar seus principais navios

dominados por marujos de “segunda classe” e ainda pela quebra de hierarquia, odiada pelas forças armadas de um modo geral. Assim, os movimentos que tentam dar destaque e relembrar o movimento são vistos com péssimos olhos pelos altos comandos da Marinha, pois expõem os problemas e controvérsias do período. Além disso, como se trata de um jogo que tem por base a reflexão sobre fontes históricas, era essencial que tivessem fontes disponíveis, de preferência online, para facilitar a vida dos jogadores que desejarem se aprofundar no tema, e que elas pudessem ser usadas diretamente no jogo.

No caso da Revolta da Chibata, existem fontes das mais variadas, desde mensagens, recortes de jornais e documentos primários, sendo que a grande maioria está disponível online, nos arquivos históricos do Rio de Janeiro e de São Paulo. Fora a grande produção de textos acadêmicos, como dissertações e teses, que geralmente também trazem anexadas várias fontes. Outro ponto técnico importante foi que essa disponibilidade facilitou o desenvolvimento do jogo se levado em conta o tempo de produção, uma vez que poupou o trabalho de ir

pessoalmente aos arquivos, otimizando o tempo disponível.

Logo, o problema de poder discutir outros conceitos históricos para além da análise de fontes históricas também foi resolvido, pois a Revolta da Chibata permite um extenso campo de discussões de extrema relevância para a sociedade, especificamente nas questões de direito e as suas aplicações na vida real, além da já destacada questão racial, que no Brasil é causa de inúmeras discussões ainda nos dias de hoje. E, evidentemente, o foco principal também seria facilitado já que como destacado pode-se escolher no meio de uma gama enorme de fontes, todas disponíveis digitalmente e de acesso fácil.

Diante disso, já com a ideia principal do jogo formulada, a análise de fontes históricas e o tema da Revolta da Chibata escolhido, passou-se para a próxima etapa, o estudo da revolta e das fontes disponíveis que poderiam ser usadas no jogo. Nessa análise, logo de princípio percebeu-se que não era possível abarcar toda a revolta, decidiu-se então pelo começo, mais especificamente, discutir as condições dos marinheiros,

os motivos que os levaram à revolta e os dois primeiros dias do movimento, com possibilidade de continuação posterior. Pois, apesar dela parecer temporalmente curta, por ter durado cerca de 10 dias, ela tem inúmeros acontecimentos que são descritos minuciosamente pela historiografia, possibilitando a criação de pequenos minigames dentro do jogo, criando interatividade e ao mesmo tempo levando a reflexões históricas amplas.

Depois do tema e a duração aproximada definidos, foi a hora de pensar a plataforma em que o jogo seria feito, ou seja, como, de que meios e de que jeito ele seria acessado pelos jogadores, além dos gráficos que seriam implantados. Evidentemente que se tinha uma ideia de começo, ela teria que ser de acesso fácil, de preferência gratuita e que possibilitasse o máximo de ações possíveis aos criadores e jogadores. Além de que também não poderia ser algo economicamente inviável, uma vez que os custos dela poderiam ficar elevados demais. O plano inicial era que fosse um jogo em rede, que o jogador acessasse pela sua conta de e-mail ou *facebook*, e que fosse jogado *online*, portanto, bastaria acesso à internet e um computador ou

celular e se conseguiria jogar. Mas, por questões técnicas e práticas, isso não foi possível. No primeiro momento, porque se fosse em plataforma online, ele teria que ser atualizado constantemente, o que o tornaria muito caro. Outro fator é que muitas escolas não tem acesso à internet para os alunos, outras, por sua vez, têm uma de qualidade muito baixa, o que impossibilitaria que o jogo rodasse. E por último, isso limitaria o acesso apenas as salas informatizadas, que em muitos casos também é sucateada e, possivelmente, muitos alunos só o acessariam na escola, o que não é a intenção, mas sim que ele extrapole as salas de aula. Por isso se definiu o sistema androide para celulares, sem a necessidade de internet para se jogar e sem a entrada pelo *facebook* ou outra conta pessoal, basta fazer o download do aplicativo no Google Play. Isso possibilita que o jogador baixe na escola ou em qualquer lugar que tenha internet e depois possa jogar em qualquer lugar, com apenas um celular em mãos.

Essa escolha também foi feita baseada em dados. Estima-se, segundo pesquisas feitas até 2013 pelo IBGE, que existem no Brasil mais de 115 milhões de usuários de

telefone celular, dos quais cerca de 53 milhões de crianças menores de 10 anos. Segundo essa mesma pesquisa, os celulares são os principais meios de acesso à internet no país, logo a sua escolha faz com que o jogo tenha um alcance ainda maior, já que os aplicativos são gratuitos, fazendo também com que as aulas e usos do jogo sejam independentes das salas de informática escolares que, como já dito, muitas vezes têm sérios problemas para a sua utilização. Com o tema definido, as fontes analisadas e a plataforma escolhida já era possível fazer o roteiro, pois como escreve Marcello PanizGiacomoni (2013), é impossível começar a produção de qualquer jogo, em mídias digitais, ou não, sem primeiro definir o roteiro e as regras que se estabelecerão no seu decorrer.

O roteiro de um jogo digital tem os mesmos princípios dos roteiros de cinema, as falas, ações e cenários têm que ser expostos detalhadamente, de modo a não deixar nenhuma confusão nos jogadores e expressar a intenção de seus produtores. Porém, por ser um jogo digital e focado no ensino de História, ele tem algumas especificidades e preocupações que o tornam

diferenciado de qualquer outro roteiro, tanto dos de cinema, quanto dos próprios jogos digitais. A primeira diferença entre eles e os de cinema é de cunho técnico, pois os jogos tem a preocupação de criar regras e inserir os jogadores nas suas dinâmicas internas, que farão os jogadores quererem jogar. Outra diferença importante, não só em comparação com os roteiros comuns de cinema, mas com a grande maioria dos jogos digitais, são as questões ligadas ao ensino de História e à historiografia que se pretende que o jogo discuta, e que no roteiro tem que ficar o mais nítido possível, principalmente porque o público alvo são estudantes do ensino fundamental e médio que, portanto, não são especialistas em História.

Com relação à historiografia e o ensino de História, teve-se um cuidado especial em tentar não passar para os jogadores a ideia de que o jogo recriaria a realidade tal como ela teria acontecido. Como mostra Isaiah Berlin (2009), isso é impossível mesmo na linguagem, o que podemos fazer, aliás, essa é uma especificidade das Ciências Humanas, é imaginar e tentar nos colocar na situação de determinados humanos, pois

compartilhamos, apesar das diferenças temporais e culturais, o fato de sermos seres humanos, logo, podemos tentar nos colocar no lugar deles. Assim, mesmo que a tecnologia nos permita recriar digitalmente o que teria acontecido na revolta, o jogo ainda é um exercício imaginativo. E nesse ponto cabe uma observação: hoje, sabe-se que História é interpretação aliada à análise de fontes históricas, mas a tecnologia atual faz com que inúmeros fatos sejam recriados virtualmente, seguindo o que os principais estudos descrevem ou a vontade de seus produtores, o que muitas vezes causa dificuldades de diferenciar um do outro. Isso também pode levar os jogadores a incorrer na ideia de que as coisas foram exatamente da forma tal como essas tecnologias mostram, sem a possibilidade de mudanças, incorrendo em anacronismos exagerados e sem consciência pelos jogadores. Como, por exemplo, as atrações que são colocadas apenas para dar mais dinâmica ao jogo: roupas, armas, cenas, etc. O que tenta-se quebrar aqui com ferramentas dentro do próprio game.

Assim, o desenvolvimento do jogo teve que andar nessa linha tênue, tomando o cuidado de não acreditar

que se pode recriar o passado exatamente como ele teria sido, mas ao mesmo tempo sem deixar de ser atrativo. Por isso, logo de princípio nos desprendemos da ideia de poder recriar a revolta exatamente como ela teria sido, ou seja, da história factual, prendendo-se às discussões que ela pode suscitar. Com isso escrito, exponho a partir de agora as linhas gerais do jogo e as ideias de discussão que se espera que ele suscite em detalhes, esclarecendo que processos são esses sobre os quais se quer que os jogadores reflitam, além de algumas questões referentes ao roteiro e sua criação que também se ligam às questões historiográficas. Nesse contexto cabe citar algumas das obras usadas a fim de mostrar quais foram as bases do jogo.

4.2 A HISTORIOGRAFIA BÁSICA USADA PARA A CRIAÇÃO DO JOGO

Duas obras serviram de base factual, uma o livro de Edmar Morel, *A Revolta da Chibata*, clássico dos anos 50 e que renomeou a revolta. Pois foi um dos primeiros a dar enfoque na luta dos marinheiros negros e os motivos

que levaram ao movimento. Principalmente as punições, maus tratos e o racismo contra os marinheiros, além de dar grande destaque à figura de João Cândido pela primeira vez, o que não acontecia nas obras anteriores, vistas como conservadoras, já que davam enfoque maior na Marinha e nas quebras de hierarquia cometidas pelos marinheiros. A outra obra foi o capítulo do livro, e que posteriormente virou artigo, de José Murilo de Carvalho, *Os Bordados de João Cândido*. Nessa obra, o autor destaca o impacto do movimento na população do Rio de Janeiro, e como ela e os membros da Marinha de fora do Brasil ficaram admirados com a perfeição dos movimentos feitos pelos marinheiros revoltados, a maioria negra, uma vez que era comum a visão, associada à ideia de superioridade das raças, de que eles não conseguiriam controlar os navios dominados. Além disso, ele dá detalhes dos navios, e os ataques feitos por eles na Bahia da Guanabara, inspirando os desenhos e os games finais.

Outras obras também foram usadas, não só factualmente, mas delas foram retiradas fontes e as discussões sobre a inserção da revolta no ensino de

História. Duas das mais importantes nesse sentido foram as de Jorge Antonio Dias – *O Movimento Reivindicatório Dos Marinheiros De 1910 E Os Livros Didáticos De História: Representações No Ano Do Centenário* - Pós-Lei 10.639/03 – e de Silvia Capanema P. de Almeida – *Do marinheiro João Cândido ao Almirante Negro: conflitos memoriais na construção do herói de uma revolta centenária*. Ambas as obras foram produzidas pós 2010, em função da comemoração do centenário da revolta, e trouxeram algumas contribuições importantes para a discussão. A primeira, já citada aqui, discute como apenas recentemente a Revolta da Chibata foi incluída nos livros didáticos, mais precisamente a partir de 2004, mas ainda com vários problemas, principalmente nas abordagens e na falta de fontes históricas sobre o período. Na segunda, é discutido como esse esquecimento, não só nos livros didáticos, mas na imprensa de forma geral, é fruto das disputas de memória pela revolta. De um lado, é interessante para a Marinha e membros do governo esquecerem da revolta pela quebra de hierarquia que ela teria causado, e de outro os movimentos negros, desde a década de 60 pelo menos, a

reivindicam como fundadora da luta contra o racismo no Brasil. As discussões suscitadas por eles serviram de inspiração básica para as discussões sobre racismo e direitos sociais apresentadas no jogo.

E por fim, uma das obras mais importantes foi a dissertação de Álvaro Pereira do Nascimento, *Do Convés ao Porto: a experiência dos marinheiros e a revolta de 1910*. Segundo o autor a revolta da Chibata não foi a única a ocorrer no início do século XX, mas foi a única que ameaçou a capital federal Brasileira, o Rio de Janeiro, e que alcançou grande notoriedade por exigir o fim dos castigos corporais. No entanto, não podemos entendê-la apenas como uma reação aos castigos corporais, ela é mais complexa que isso, e o próprio significado dos castigos físicos eram diferentes do que pensamos ser hoje. Eles se ligavam diretamente à realidade social completamente diferente em que os marujos e oficiais se encontravam dentro da marinha brasileira, eles acreditavam que os castigos serviam pra impor limites e delimitar hierarquias. Essa prática era muito comum durante toda a primeira metade do século XIX, e só começou a ser questionada na segunda metade,

com a vinda de movimentos abolicionistas e da circulação das ideias de direitos humanos. Mas, se manteve nos códigos da marinha até 1910, ou seja, durante muito tempo era vista como normal, e o questionamento muitas vezes não era sobre o castigo, mas em seu exagero.

Além disso, ele também tenta mostrar um pouco da vida desses marujos que começaram a revolta e a relação deles com seus familiares, e como as suas histórias de vida influenciaram na revolta. Evidenciando que a revolta foi preparada antes e que não foi apenas momentânea, e que os marujos tinham noção de que se revoltar poderia levá-los à morte, já que segundo os códigos da marinha essa era a pena para amotinados. Assim a revolta, apesar do nome, não pode ser entendida apenas como uma resposta à chibata e aos castigos físicos, mas outros motivos ajudaram a levar à sua explosão.

Outros trabalhos serviram para a retirada de algumas fontes que não estavam disponíveis online. Destaque especificamente para a dissertação de mestrado de Claudio Barbosa de Sousa, *Marinheiros em Luta: a*

revolta da chibata e suas representações, em que o autor analisa a imprensa da época, tanto as notícias que apoiavam, quanto as que eram contra o movimento. Logo, existem inúmeros recortes de jornais citados, e que foram usados no jogo.

E por fim, é importante destacar a obra *João Candido e a luta pelos direitos humanos*, em que é evidenciado como a revolta da Chibata foi um dos primeiros movimentos do século XX a reivindicar melhores condições de vida para marinheiros pobres e negros, em uma sociedade marcada pela desigualdade social ao longo de sua história, tema que também tem grande destaque no jogo. Esse livro faz parte do projeto memória, financiado pelo Banco do Brasil, e que visa destacar personagens que teriam sido importantes na construção dos direitos humanos no Brasil. E nessa edição pela primeira vez um negro foi homenageado: João Candido. Essa obra foi espalhada pelas bibliotecas de escolas públicas brasileiras e demonstra quanto tempo demorou para que a revolta alcançasse projeção na memória nacional e escolar. O que também evidencia a importância do jogo, não só focando em João Candido,

mas em todo o contexto da revolta e o que levou à ela, principalmente na luta pelos direitos dos marinheiros e da população negra.

4.3 A IDEIA BASE DO JOGO

O jogador controla o personagem central, João. Em determinado momento chave aparecerão duas opções de fonte para o jogador escolher, uma produzida no período e outra criada por mim. Dependendo da fonte que o jogador escolher, ele seguirá por um caminho diferente. E, baseado na sua interpretação das fontes o resultado final muda, tal como acontece com os historiadores, que dependendo das fontes e de como ele as interpreta é levado para um resultado diferente no seu trabalho. Desse modo, o foco é que o jogador perceba que essas relatividades existem, mas que também existem fontes confiáveis a respeito, as quais eles devem saber diferenciar. Além disso, os finais diferentes também possibilitam que o jogo seja jogado mais de uma vez, deixando os jogadores mais interessados com finais

diferentes. No entanto, apesar dessa ideia ser simples, dentro do jogo existem várias outras discussões que ficam nesses entremeios das análises de fonte e do restante do jogo, o que são complicadores, principalmente para o roteiro e os produtores técnicos, mas apesar de parecer contraditório, no jogo eles ficam mais óbvios, exatamente pelo poder de transformar esses conceitos em coisas visuais.

Uma das primeiras questões problemáticas nesse sentido para o roteiro foi a linguagem. Conforme Nicole Loraux (1992), é impossível que o historiador fuja dos anacronismos, mas também é importante ter consciência dele e de seus limites. Logo a dúvida ligava-se em colocar ou não a linguagem do período, uma vez que o português da época era bem diferente do falado atualmente. A ideia de colocá-lo como no período seria de remontar a um suposto “clima” do momento da revolta, ou seja, que os jogadores identificassem as diferenças temporais passadas no jogo por essa diferença na linguagem. No entanto essa ideia esbarrou em problemas técnicos e em certos receios. Os técnicos ligam-se ao fato de que para fazer isso, era preciso um

estudo linguístico profundo e adaptar todas as falas do jogo, não apenas algumas, como um simples “vosmicê”, por exemplo. Logo não haveria tempo para tal adaptação. E os medos eram com relação aos exageros, criar algum possível estereótipo, exatamente por não ter um estudo linguístico aprofundado. Mas, evidentemente, sabe-se que mesmo sem a adaptação da linguagem ainda é um anacronismo, pois é o português de hoje inserido no período que remonta a 1910, além disso, ainda existem outros mini games onde ele aparece.

Então como levar os alunos a refletir sobre esses anacronismos, sem que aconteça como em outros jogos digitais, em que na maioria das vezes eles passam despercebidos? Tentou-se resolver isso dentro do próprio jogo, inserindo o conceito de anacronismo em várias ocasiões e deixando-o de maneira escancarada para que o jogador perceba o que ele é, e como ele está inserido em quase todos os jogos digitais que lidam com a história. Para dar esse efeito, o mercado em que o jogador irá comprar coisas dentro do jogo com “DIREITOS”¹⁰ chamou-se de “mercado anacrônico”. Ali o jogador

¹⁰No sentido de direitos sociais e políticos.

encontra inúmeras coisas que podem auxiliá-lo no jogo, e que são escancaradamente de outro período, como espadas samurais, lança mísseis, chapéu de Napoleão, etc. Com esses dois artifícios, espera-se que os alunos pensem sobre essas questões anacrônicas, observando-as não só no jogo que aqui se apresenta, mas também em outras situações de suas vidas. Além dessas duas formas diretas colocadas acima, o personagem principal, João, em alguns momentos do jogo, indica anacronismos na sua fala, dizendo que aquilo não existia naquele período, tentando também dar indicações a respeito dessa questão.

O termo “DIREITOS” também se aproveitou de um jogo de linguagem para indicar ao jogador outro aspecto da história. Como dito nos capítulos anteriores, ela é muitas coisas, não só fontes e a sua interpretação, e uma das suas maiores facetas é a política. A ideia de que os alunos devem lutar pelos seus direitos é recorrente nos discursos de professores de História. Logo, esse termo “DIREITOS” foi usado para dar nome aos *golds* (moedas para comprar coisas dentro do próprio jogo). Quanto mais você luta, mais direitos tem, e em consequência mais avança no jogo. Portanto, apesar das fontes e a

análise crítica serem os pontos fundamentais do jogo, ele tem todo um conjunto de conceitos que podem ser discutidos, de modo que não podem ser entendidos separados.

Ainda nesse contexto de extrapolar a análise de fontes, incluem-se os “mini-games”¹¹. Eles são pequenos jogos que formam o todo do “game” e servem para se avançar dentro dele. Cada um tem objetivos específicos, ligados à revolta e aos motivos que fizeram com que ela eclodisse, já outros são ligados a conceitos históricos, que por sua vez também devem ficar claros no roteiro, o que gerou certos problemas para a produção.

4.4 A PRODUÇÃO DOS MINI-GAMES E AS FONTES

Um dos primeiros desafios encontrados na produção dos mini-games e dos conceitos históricos foi a relação com a equipe produtora do jogo. Nessa equipe constavam quatro pessoas além de mim. Um

¹¹Os roteiros com todos eles descritos estão disponíveis nos apêndices.

especializado em sons, outros dois desenhistas digitais e programadores, e um roteirista. Essa equipe se reunia via Skype todas as semanas para discutir dúvidas, sugestões, além das entregas dos materiais que cada um tinha feito. Evidentemente eu fiquei responsável por todo o roteiro “histórico”¹², as discussões e as análises de fontes que o jogo apresentaria, além de decidir como ficariam todas as animações, personagens e games finais.

A formação desses técnicos ajuda a denunciar alguns problemas de comunicação, pois suas preocupações não eram com questões históricas, de que a maioria não tinha noção, mas se preocupavam com a jogabilidade e o que interessaria aos jogadores. Logo, o roteiro inicial que eu havia produzido teve inúmeras alterações, pois muitos termos e articulações que são específicos do campo historiográfico e do ensino de História, em muitos casos, ficavam abstratos, de onde a necessidade das reuniões semanais e de um relacionamento e linguagem direta com a equipe produtora. Além disso, também foi feito um

¹²O termo roteiro histórico foi usado para diferenciar esse roteiro dos outros existentes.

cronograma¹³ com todos os prazos de entrega definidos no começo do trabalho, de modo que todos pudessem verificar o desenvolvimento, aumentar ou diminuir a velocidade de sua produção. Outro fator com que teve de se ter muito cuidado foram as questões legais, com a atribuição de cada um devendo ficar o mais claro possível e as proteções jurídicas estabelecidas. Outra medida de segurança foi a forma do salvamento dos arquivos, todos eles foram salvos em uma *Dropbox* compartilhada, no computador pessoal de todos, além de no *Google Drive*.

Após discussão com esse corpo técnico, de modo a não ter nenhum problema de interpretação, foi decidido que existiriam três roteiros¹⁴ diferentes. Um inicial onde aparecem todas as descrições e conceitos históricos pretendidos e que serviu de base para os outros. Um segundo, onde aparecem todo o cenário descrito, as falas e as ações práticas, ou seja, o que o jogador faria naquela cena e cenário. E, por último, um roteiro em que aparecem os mini-games. Com esses três roteiros

¹³Disponível nos apêndices.

¹⁴Todos estão disponíveis em apêndice para melhor visualização.

articulados pensa-se que o jogo alcançou um nível de excelência que causará atração e ao mesmo tempo discutirá questões históricas, além de ficar o mais nítido possível, pois eles lidam diretamente com três pontos que, segundo Carlos Fabricatore (2007), são fundamentais para que um jogo digital dê certo. Ao fazer pesquisas sobre as preferências e o que faziam um jogo ser atrativo entre seus jogadores, ele apontou: o contexto do jogo, se ele fica nítido entre os jogadores, as atividades que eles devem realizar de modo a chegar ao fim do jogo e, por fim, o quão bem o jogo permite a realização do que deve ser feito, sem “bugs”, ou problemas funcionais. Ele também destaca que antes do jogador aprender com o jogo, ele aprende sobre o jogo, portanto, ele precisa entender a mecânica e, sem todos esses pontos estarem alinhados, é impossível se aprofundar no foco principal. Nesse sentido, espera-se que fique claro o contexto que levou à revolta, que os games ajudem a discutir e mostrar esses pontos e as questões históricas, e que se evitem os problemas técnicos. Ainda sobre os mini-games, é importante demonstrar qual a sua relevância e o que se pretende com

os principais, e eles só podem ficar nítidos se descritos com as partes do jogo em que eles aparecerão, além de como as fontes históricas se articularão nesse meio, é o que se fará nos próximos parágrafos.

O jogo começa mostrando os dois primeiros dias da Revolta da chibata e as motivações que levaram ao movimento, que também se ligam ao contexto brasileiro do período. Desse modo, ele se inicia com os acontecimentos dentro do encouraçado navio Minas Geraes, no fim de tarde do dia 21 de novembro de 1910, com a tortura realizada no marinheiro Marcelino Rodrigues Menezes que, segundo Claudio Barbosa de Souza (2012), teria sido o estopim da revolta e exprimia as discriminações acometidas sobre as populações negras do período. Apesar da escravidão já ter sido abolida há mais de 20 anos na constituição brasileira, os negros eram excluídos socialmente e nos quadros da marinha, sempre recaíam sobre eles os maus tratos, como a chibata, os trabalhos indevidos, as humilhações e as discriminações, que ainda eram previstas nos seus códigos. Além disso, segundo Silvia Capanema P. de Almeida (2011), a Marinha muitas vezes parecia a rota de

fuga e oportunidade de ascensão para a população mais pobre, que naquele momento era na maioria formada por negros. Ilusão essa que era desfeita logo na entrada, pois os soldos eram baixos e dificilmente algum marinheiro que não fosse branco ascendia a um grande cargo.

Logo após passada essa cena, feita em *stop motion*, como se fossem cenas de quadrinhos com o objetivo de localizar o jogador no tempo, entra o personagem principal em cena: João. Durante o jogo ele falará e dará dicas ao jogador, além de falar com os outros personagens dependendo da ocasião. Nos seus primeiros diálogos ele aparece reclamando com o comandante do navio dos maus tratos e da discriminação sofrida por seus companheiros, além de iniciar os movimentos com seus companheiros para a tomada do navio e início da revolta. Nessa parte aparece um dos primeiros mini games, João é forçado a limpar o lado de fora do navio, pendurado apenas por uma corda. O jogador tem um tempo para fazer esse serviço, caso contrário perde e o jogo reinicia. Ele visa mostrar os tratamentos recebidos pelos marinheiros no período e a discriminação racial, aparente também na fala do capitão.

Logo depois, aparece a primeira fonte histórica e tentativa de reflexão que se espera que os jogadores façam, um fragmento da lei Aurea. João compara a sua data de publicação e o que ela diz com a realidade que eles estavam passando, falando que aquilo é absurdo e que eles deveriam lutar por seus direitos, ou seja, que apesar de existir leis que mostram o término da escravidão, os tratamentos eram bem diferentes do que ela dizia. Essa é a única em que o jogador não faz uma escolha para seguir no jogo baseado em sua análise sobre a fonte, pois ele poderia escolher não prosseguir no jogo.

Após esses acontecimentos, João prossegue a luta por seus “DIREITOS” e vai enfrentar o capitão, outro mini-game, após derrotá-lo, caso o jogador consiga, aparece a próxima análise de fontes, a primeira em que o jogador decide qual escolhe para seguir o jogo. Ele fica diante de duas mensagens que deveriam ser enviadas via rádio. Uma verdadeira, que os marinheiros realmente enviaram durante o movimento, em que eles explicam sua situação e o porquê do movimento, logo, está ligada a todo o contexto que os jogadores passam até chegar ali. Junto com ela, aparece uma mensagem falsa criada por

mim, onde o jogador, devido a todos os problemas, decide abandonar o país. Após a escolha da cena, o jogador pode seguir dois caminhos, a um mini-game de luta de navios, para sair do país, caso escolha a fonte errada, ou a um mini-game de luta no corredor da prisão, caso escolha a certa, com o objetivo de libertar seus colegas doentes. Após essa luta, o jogador fica diante de uma pesquisa como proposta, pois ele não é obrigado a fazê-la, mas caso não faça perde DIREITOS. Ele deve descobrir qual a doença de um de seus amigos presos, em função das condições precárias que eles passavam no período.

Passada essa parte, aparece a terceira escolha de fonte, nessa são apresentados dois recortes de jornais, um do período em que a imprensa relata os motivos e a força do movimento, destacando as doenças que acometiam os marujos e os maus tratos, apoiando o movimento, inclusive com depoimentos médicos. E outro, criado por mim, que relata exatamente o contrário do primeiro, desencorajando o movimento dos marinheiros e com uma data diferente. Caso escolha a errada, o jogador se encaminha para um fim onde ele é preso por não lutar

pelos seus direitos. Se escolher a certa ele vai para outro mini-game onde dá tiros de aviso na Bahia da Guanabara e pode ganhar mais “DIREITOS”. A ideia é que o jogador perceba a influência da imprensa e que contextualize os motivos que levaram à revolta, a partir das fases que ele passou no jogo até então. Cabe destacar que o jogo tem outros mini-games, aqui foram descritos aqueles que se articulam com as fontes diretamente, mas eles também tem relação com a revolta, e ficam nítidos nos roteiros e no próprio jogo.

As fontes, a princípio, podem parecer poucas, e não foram inseridas mais não por falta delas, ou vontade, mas sim por questões técnicas. Se fossem inseridas mais o jogo teria possibilidades de fim quase impensáveis, além de que não haveria tempo para a produção de todo o game, caso ele tivesse muitas fontes. Havia também o medo de que, caso o jogo se inflasse com fontes, ele pudesse perder em jogabilidade e ter o efeito contrário do que se pretendia, que é atrair público. Mas isso não significa que se perde em análise ou discussão pretendida, mas se focou em pontos específicos na crítica e nos conceitos que já foram descritos, e se tem muitas

pretensões, com relação a suas potencialidades nas salas de aula e fora delas.

4.5 A CRÍTICA HISTÓRICA EM “OS REVOLTOSOS”

O grande objetivo com relação ao alcance do jogo é que ele seja jogado, tanto dentro como fora das salas de aula, ele é feito para que suscite discussões e problemáticas por si só, independentemente do ambiente em que ele esteja. Assim, qualquer pessoa, de qualquer faixa etária, pode refletir sobre o que ele propõe, a crítica sobre as fontes que ele indica também é de alcance de qualquer tipo de pessoa. Com relação a elas, seguiram-se os princípios que Pierre Bayle e o que a base da historiografia atual indicam como fundamentais: os indícios. Evidentemente, por ele estar ao alcance de todos, essas análises também tinham que aparecer de forma simples, e ser dedutíveis em observações no decorrer do jogo.

Nesse contexto, as fontes disponíveis no jogo tentam indicar um caminho ao jogador, ao mesmo tempo

em que ele pode e deve analisar todo seu contexto, de modo a verificar as informações disponíveis na própria fonte, como: autor, data, linguagem do período, e tentar escolher a certa. Os conceitos inseridos no jogo, de certa forma, também auxiliam nesse processo, também são indicadores de qual fonte escolher, como, por exemplo, o anacronismo, se comparar as fontes do período e as criadas por mim pode-se verificar as diferenças da linguagem e inserções para ajudar o jogador a escolher uma das fontes, ligando-se tanto ao conceito de dicionário de anacronismo, como o acadêmico. Ao mesmo tempo, outros mecanismos tentam indicar que apesar da interpretação das fontes serem relevantes e poderem minimizar os erros, não significa que elas sejam a verdade absoluta e que elas representam exatamente o que aconteceu. É o que se intenta mostrar na primeira análise de fontes, quando o jogador fica diante da lei áurea. Ali ele pode perceber que, apesar da fonte indicar o término da escravidão há mais de 20 anos, as práticas escravistas ainda persistiam, ou seja, existem interesses em mostrá-las de um jeito ou de outro.

Essas reflexões podem ser feitas por qualquer jogador que tenha acesso ao jogo, porém, é importante destacar que, apesar dele poder ter um público amplo e, como já dito, poder ser jogado em qualquer espaço, suas principais potencialidades são as salas de aula. O professor, tendo acesso ao jogo e utilizando-o dentro da sala de aula, pode fazer que todos esses conceitos sejam ampliados e discutidos mais profundamente, tornando o jogo uma porta de entrada para os mesmos. Com relação a qual deles e como ele pode trabalhar isso, as possibilidades são muitas, não há uma receita específica. Ele pode focar nas fontes e procurar outras disponíveis online, discutindo como analisá-las, as intencionalidades, sua materialidade. Pode, se quiser, focar apenas na revolta e nas questões que giram em torno dela, como o racismo e as lutas das populações negras no Brasil, ou ainda, nos conceitos, aplicados às fontes, como o anacronismo, ou luta de classes, e se quiser pode estudar apenas as concepções históricas, como a simultaneidade, a relatividade das interpretações, os finais que poderiam ser diferentes, além das questões temporais e as suas relatividades. Com destaque para este último ponto, que

se abre como um dos mais promissores em função do carácter que se apresenta em meio ao mundo digital. Pois como escreve Hans Ulrich Gumbrecht (2010), ele cria esteticamente uma ideia de “passado presente”, ou seja, de um acontecimento do passado que visualmente parece estar presente entre nós. É o que acontece com o jogo, existe a relação do passado, pois se trata de uma revolta do início do século XX em que tenta-se remeter a um contexto do período, tudo isso por meio de uma tecnologia atual e uma linguagem facilitadora, intermediados pela relação jogador, avatar e o mundo digital. Relação que é difícil de perceber sem um intermediário, nesse caso o professor. Abre-se, portanto, uma gama imensa de possibilidades de discussões, que não se pretende e nunca se pretendeu limitar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: RESULTADOS PRELIMINARES DO JOGO

Cabe ressaltar aqui, antes de qualquer coisa, que não houve tempo para verificar se os objetivos do jogo foram alcançados plenamente, e se as discussões pretendidas foram, pelo menos na maioria dos casos, suscitadas com ele. Assim, aqui se apresentará algumas observações de experiência com utilizações minhas do jogo em sala de aula, sem entrevistas com os alunos e sem a formulação específica de questionários que pudessem dar respostas mais precisas sobre ele. Logo, será destacado o que mais chamou a atenção dos alunos, tanto no sentido positivo, quanto no sentido negativo. Essa pequena experiência foi feita com alunos dos terceiros anos do ensino médio, período escolar em que a Revolta da Chibata é estudada, segundo as indicações dos currículos de História, encaixada no início da República brasileira. Ressalto ainda que essa experiência foi feita de maneira simples, foi pedido para os alunos jogarem aleatoriamente e falassem sobre o que acharam, com o objetivo de verificar os efeitos do jogo por ele mesmo,

sem a intervenção direta dos professores, assim como acontece com outros jogos disponíveis online.

Umas das primeiras questões apontadas, que de certa forma era esperada, é com relação à duração do jogo, ele é relativamente curto se comparado ao que os alunos estão habituados. Se o jogador escolhe determinado caminho e o segue unicamente, independentemente de escolher as fontes corretas, ele pode terminar mais rápido. No entanto, a intenção é que ele possa ser jogado algumas vezes, exatamente pela possibilidade de finais diferentes, ponto esse que contrastou com a crítica de um jogo rápido. Boa parte dos alunos retratou que os finais diferentes fizeram com que eles jogassem pelo menos duas vezes o jogo, acessando dois finais diferentes. E, de certa forma, a ideia era essa, na produção sabia-se que ele não ficaria do tamanho de um jogo de grande produção, pois não havia condições financeiras e nem tempo para isso, mas que os finais diferentes compensariam.

Outro ponto destacado pelos alunos, e que liga-se ao objetivo principal do jogo, foi com relação à análise de fontes. A primeira fonte foi a mais destacada por eles,

eles conseguiram perceber o motivo dela estar ali, e um dos principais motivos que levaram à revolta, as discriminações raciais e os maus tratos sofridos pelos marujos, que também se ligam ao contexto do período no Brasil como um todo.

Apesar da primeira fonte ter sido a mais destacada, as outras também foram ressaltadas. Pelo fato do jogo se tornar mais curto se o jogador escolher a fonte errada, alguns alunos voltaram e leram a fonte pela qual apenas tinham passado aleatoriamente e escolheram outro caminho, destacando a relatividade. No entanto, alguns alunos relataram que simplesmente escolheram um caminho aleatório, sem ler direito o que estava passando. Isso também era previsível, e apesar das fontes terem sido diminuídas, exatamente pensando nessas questões, não há como controlarmos todos os usos que os alunos fariam e farão.

Outros questões também foram apontadas. Primeiro o conceito de anacronismo, desconhecido pela maioria que, quando viu o nome da loja, procurou saber o que era, entendendo o que se tentava passar, especificamente pelos artefatos exagerados que podiam

ser comprados. O outro foi a pesquisa proposta indiretamente ao jogador, quando ele tem que procurar a doença de um de seus companheiros que estava preso. Boa parte procurou se informar a respeito, mas mesmo para os que escolheram aleatoriamente até achar a doença, o sentido principal foi alcançado, que os jogadores percebessem as condições precárias pelas quais passavam os marinheiros.

Como dito no começo, essa sondagem foi apenas inicial, logo é impossível fazer afirmações absolutas, mas as observações foram animadoras no que se pretendia que o jogo causasse. Assim, apesar das possíveis críticas que surgirão, por parte de jogadores e professores, têm-se ambições enormes quanto a seu potencial para com o ensino de História, com públicos cada vez mais amplos, de locais cada vez mais variados.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, M. de A.; ROCHA, H.; REZNIK, L.; MONTEIRO, A. M. (Orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 21-39.

ALMEIDA, S. C. P. de. Do marinheiro João Cândido ao Almirante Negro: conflitos memoriais na construção do herói de uma revolta centenária. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 61, p. 61-84, 2011.

Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v31n61/a04v31n61.pdf>>.

Acesso em: 10 de junho de 2016.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARRUDA, E. P.; SIMAN, L. M. de C. Jogos Digitais, Juventude e as Operações da Cognição Histórica. In: FONSECA, S. G. **Ensinar e Aprender História: formação saberes e práticas educativas**. Campinas, SP: Alínea. 2009. p. 229-252.

_____. **Aprendizagem e jogos digitais**. Campinas: Alínea, 2011.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BAHR, Fernando. Introdução. In: Bayle, P. **Diccionario Histórico y Crítico**. BuenosAires: Facultad de Filosofia y Letras Universidad de Buenos Aires, 2010.

BAYLE, P. **Diccionario Histórico y Crítico**. BuenosAires: Facultad de Filosofia y Letras Universidad de Buenos Aires, 2010.

BERLIN, I. A Marcha da História. In: BERLIN, I. **Ideias políticas na era romântica**. Ascensão e influência no pensamento moderno. São Paulo: Cia. das Letras, 2009. p. 270-322.

BITTENCOURT, C. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25-26, set.92/ago.93. p. 193-221.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento**: de Gutemberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Orgs.). **A Sociedade em Rede**: do conhecimento à ação política; Conferência. Belém: Imprensa Nacional, 2005.

CASTILLO GOMEZ, A. Leer y escribir en La era de Internet: problemas y desafíos de la cultura escrita. **Educación e Realidade**. v. 29, n. 2, p. 41-53, jul/dez, 2004.

CAIMI, F. E. Geração homo zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, M.; ROCHA, H.; RIBEIRO, J. F.; CIAMBARELLA, A. (Orgs.). **Ensino de História**: usos

do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 1, 2014. p. 165-183.

CARBONEL, C. O. **Historiografia**. Lisboa: Teorema, 1992.

CHARTIER, R. **Os Desafios da Escrita**. São Paulo: Unesp, 2002.

COSTA, R. S. Notas curtas sobre o ceticismo moderno e contemporâneo. **Ensaio Filosóficos**, v. 5, abr., 2012.

DARNTON, R. História da leitura. In: BURKE, P. **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 199-232.

DEJEAN, J. **Antigos Contra Modernos**. As Guerras Culturais e a construção de um *fin de siècle*. Rio De Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

DIAS, J. A. O Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910 e os Livros Didáticos de História: Representações no Ano do Centenário - Pós-Lei 10.639/03. **Revista Caminhos da História**. v. 6, 2010. Disponível em:

<<http://editorauss.uss.br/index.php/RCH/article/view/595/538>>. Acesso em: 08 de janeiro de 2016.

DUMONT, J.-P. **Scepticisme**. Publicado na EncyclopaédiaUniversallis France, 1986. p. 509-513.

FABRICATORE, C. **Game and Game Mechanics Design: A Key to Quality in Videogames**. (S.l.): OECD, 2007.

FERRY, L. **Aprenderaviver**: Filosofia para os novos tempos. Tradução Vera Lucia dos Reis. São Paulo: Objetiva, 2006.

FRAGO, A. V. Por uma História da Cultura Escrita. Observações e Reflexões. **Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância**. n. 77. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, 2001.

GABRIEL, C. T. **Um objeto de ensino chamado História**. A disciplina de História nas tramas da Didatização. 403 f. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. **Escola S. A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (Org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GUMBRECHT, H. U. Depois de “depois de aprender com a história”, o que fazer com o passado agora?. In: NICOLAZZI, F.; MOLLO, H. M.; ARAUJO, V. L. de (Orgs.). **Aprender com a história?** O passado e o futuro de uma questão. Rio de Janeiro; FGV, 2011. p. 25-42.

_____. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro, Contraponto, PUC-Rio, 2010.

HENRY, J. **A Revolução Científica e as origens da ciência moderna**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

HOBSBAWN, E. **A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. In: LIMA, L. C. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 169-214.

JIMÉNEZ, C.; CARO, H. D. Pierre Bayle Pirróndel Diccionario Histórico y Crítico. **Ideas y Valores**, Bogotá (Colômbia), v. 56, n.134, ago.,2007.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

KNAUSS, P. O Desafio da Ciência: Modelos científicos no ensino de História. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 de Abril de 2015.

KRUGER, F. L.; CRUZ, D. M. Jogos (virtuais) de simulação da vida (real): o *The Sims* e a geração Y. In: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM, 4., 2004, Porto Alegre. **Anais...Porto Alegre**: PUC-RS, 2004. Disponível em: <www.uff.br/ciberlegenda/fernandokrugerdulcecruz.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2016.

LADURIE, E.L. R. **O Estado monárquico, França, 1460-1610**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LORAUX, N. Elogio do anacronismo. In: NOVAIS, A. (Org.). **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LORIGA, S. O eu do historiador. **História da historiografia**, Ouro Preto, n. 10, dez., 2012.

MATTELART, A. Sociedade do Conhecimento e Controle da Informação e da Comunicação. In: ENCONTRO LATINO DE ECONOMIA POLÍTICA DA INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E CULTURA, 5., 2005, Salvador. **Anais...** Salvador, Bahia, 9-11 de novembro de 2005. (Conferência).

MOREL, E. **A Revolta da Chibata**: subsídios para a história da sublevação da Esquadra pelo marinheiro João Cândido em 1910. Rio de Janeiro: Pongetti, 1959.

MOREL, Marco. **João Cândido e a luta pelos direitos humanos**, livro fotobiográfico. Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2008

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. **Do convés ao porto**: A experiência dos marinheiros e a experiência de 1910. Campinas, UNICAMP, 2002. Tese de Doutorado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

PEREIRA, A. A. **O mundo negro**. Relações raciais e a constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas; FAPERJ, 2013.

PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre as ciências e as artes**. Tradução por Néelson Jahr Garcia. [S.I]: Ridendo Castigat Moraes, [S.d.]. Edição eletrônica. Disponível em: <<http://www.eBooksBrasil.com>>. Acesso em: 10 de Outubro de 2015.

RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **Revista História da Historiografia**, n.2, mar., 2009.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. São Paulo: Graal, 2003.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI**: no loop da montanha russa. São Paulo: Cia das Letras. 2001.

SOUSA, C. B. **Marinheiros em Luta**: a revolta da chibata e suas representações. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Uberlândia/MG, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/12890/1/ClaudioBarbosa.pdf>>. Acesso em: 10 de outubro de 2015.

TÉTART, P. **Pequena História dos Historiadores**. São Paulo: EDUSC, 2000.

TODOROV, T. **Memória do mal, tentação do bem**: indagações sobre o século XX. São Paulo: Arx, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A: PERSONAGENS DO JOGO

Marinheiros enfermos - todos negros

- a. 01 - Paulo
- b. 02 – Cleber
- c. 03 – Dorival

Personagem principal – negro

João

Capitão – branco

Capitão Batista

Marinheiros coadjuvantes - todos negros

- 01 - José (convés)
- 02 - Francisco (convés, cockpit)
- 03 - Afonso (convés, corredor das celas, enfermaria)

Marinheiros inimigos (5) - todos brancos

- 01 - Carlos
- 02 - Militar Ricardo
- nome xxx
- nome xxx
- nome xxx
- nome xxx

APÊNCICE B:ROTEIROS COM AS CENAS E AS FALAS DESCRITAS

CENA 01 (NAVIO CONVÉS – LIMPEZA DO MG) EXTERNA

Na tarde do dia 21/11/2010, no Navio MG, da Marinha Brasileira, no litoral do Rio de Janeiro, então Capital Federal, o marinheiro Marcelino está sendo torturado com chibatadas, a contagem já está em 247, 248, 249 e 250. Enquanto ele é torturado está cercado por marinheiros brancos e o capitão, onde apenas se ouve gemidos de dor entre as chibatadas diferidas.

João chega no convés e vê o capitão conversando com raiva com um colega marinheiro. Não gostando da situação, João se aproxima para falar com o capitão.

JOÃO

Acho esta punição injusta capitão Batista, não há nada que ele possa ter feito para merecer isso!

CAPITÃO BATISTA

Estás achando ruim João? ele mereceu, assim como todos vocês sempre mereceram.

JOÃO

Nós não somos escravos pra sermos tratados assim, vamos lutar por nossos “DIREITOS”!!

CAPITÃO BATISTA

Se você acha tão ruim assim, porque não vai esfriar a cabeça limpando o navio do lado de fora... Hahaha.

GAME 01 - João vai limpar o navio MG na parte de fora, pendurado por uma corda.

COADJ. JOSÉ

Você está bem João?

JOÃO

Não, estou revoltado, estamos falando há tempos dos maus tratos e preconceitos contra a marujada, isso não pode continuar, nossos pais e avós lutaram para que tivéssemos direitos iguais, está na hora de lutarmos organizadamente, mesmo que isso possa nos custar a vida!! João fala sobre a revolta

COADJ. FRANCISCO

O que faremos então?

JOÃO

Devemos tomar o navio MG, mostrar a força que temos e lutar por nossos DIREITOS!!

COADJ. AFONSO

Concordo contigo João, não somos escravos! Vamos chamar o pessoal e lutar a qualquer custo!

JOÃO

Obrigado Afonso, veja que absurdo, a lei áurea foi feita há mais de 20 anos e ainda somos tratados assim.

JOÃO

A LEI Nº 3.353, DE 13 DE MAIO DE 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembleia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte: Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil. Princesa Imperial Regente.

JOÃO

Olhe que essa lei foi assinada depois da luta de tantos companheiros que resistiram lutando contra escravidão. Não foi uma dádiva, mas resultado do esforço, mas mesmo com a lei seguem nos tratando como escravos. Devemos pegar nossos direitos à força!

João fala com todos os marinheiros presentes no convés do navio MG sobre a revolta que irão criar devido à discriminação racial e castigos. Onde a maioria, 80%, concorda. Os que não concordam, saem do local de encontro.

CENA 02 (NAVIO COCKPIT - LUTA COM CAPITÃO)
INTERNA

João chega no cockpit onde o capitão Batista está com seus colegas marinheiros.

CAPITÃO BATISTA

Sei o que você quer João, mas não vai conseguir. Sou mais forte que você, desista!

JOÃO

Apenas estou lutando por nossos direitos, em nome de todos os nossos ancestrais que resistiram aos desmandos. Se você quiser se render, ninguém se machucará, pois não é nossa intenção Capitão.

CAPITÃO BATISTA

Jamais me renderei a um bando de marujos rebeldes. Você precisa aprender uma lição que nunca esquecerá.

A luta pela liderança do navio MG inicia quando João combate o Capitão e seus companheiros (GAME 02). Derrotado o capitão, ele, ainda machucado, fala com João.

CAPITÃO BATISTA

Você não conseguirá mexer esse navio do lugar. Não tens capacidade para isso!

JOÃO

É o que veremos Capitão Batista.

MARINHEIRO CARLOS - INIMIGO 01

Não vamos desistir do navio assim tão fácil, João!

COADJ. FRANCISCO

Nós os encontraremos, podem fugir seus covardes!

Francisco questiona o jogador sobre qual mensagem irão enviar ao governo. João examinará as fontes, e precisa escolher a correta para continuar o jogo.

COADJ. FRANCISCO

Precisamos enviar uma mensagem ao governo para avisarmos da nossa situação e os motivos da nossa revolta, qual delas você acha melhor?

APARECE A SELEÇÃO DE FONTE 01. Se selecionar a mensagem A, o jogo segue a história normal abaixo.

COADJ. FRANCISCO

João, temos três colegas doentes e presos nas celas do navio. Tome estas chaves e vá, liberte-os por favor!

João recebe um item (3 chaves das celas dos prisioneiros), o qual ficará em seu inventário rápido.

JOÃO

Obrigado Francisco, irei libertá-los sim. Fique aqui por favor.

COADJ. FRANCISCO

Tudo bem.

CENA 03 (NAVIO CORREDOR DAS PRISÕES - LUTA PELOS COMPANHEIROS) INTERNA

Coadjuvante Afonso e João estão frente ao corredor que os leva para as celas de seus companheiros presos, porém à frente existem marinheiros que não lhes deixam passar.

COADJ. AFONSO

João, estes marinheiros não nos deixam passar, para salvar nossos colegas. O que vamos fazer?

JOÃO

Fique tranquilo Afonso, tiraremos eles destas celas a qualquer custo!

GAME 04 - João luta contra todos os marinheiros no corredor das celas para salvar seus amigos doentes.

EM CASO DE DERROTA

CARLOS - INIMIGO 01

Como o capitão Batista havia falado antes, vocês nunca conseguirão o que desejam. HAHA, não são fortes

o suficiente, além disso vocês sabem que a pena para motim na Marinha é a morte?

JOÃO

Sabemos dos riscos, mas não desistiremos de nossa causa e continuaremos lutando para que a marinha cumpra a lei, não aguentamos mais sermos tratados como escravos.

Interface de derrota

EM CASO DE VITÓRIA

JOÃO

Tá vendo Afonso, falei que iríamos salvá-los? Me ajude a abrir estas celas e a levar nossos companheiros para a enfermaria.

COADJ. AFONSO

Ajudo sim João. Vamos lá, acho que sei onde eles estão.

Interface de vitória

CONTINUAÇÃO DO GAME

COADJ. AFONSO

Aqui estamos João. Estas são as celas que precisamos abrir.
Você tem as chaves?

JOÃO

Tenho sim, vamos tentar abrir então! Só preciso usar a chave nacela certa e girar para abrir.

GAME 05 - João tenta abrir as celas com as chaves de seu inventário.

COADJ. AFONSO

Gire a chave para direita e abra a porta para esquerda João, e tome cuidado para não quebrar a chave.

Transição (FADE-OUT / FADE-IN)

Após libertarem os colegas, João e Afonso levam os colegas para a enfermaria do navio MG.

CENA 04 (NAVIO ENFERMARIA - EM BUSCA DA CURA) INTERNA

João conversa com os enfermos na enfermaria junto do Coadj. Afonso, onde os enfermos agradecem por salvá-los e fala sobre o doente que poderá morrer se não tiver a cura logo.

ENFERMO DORIVAL

Obrigado por nos salvar pessoal, achei que iríamos apodrecer nacela. Não sei se Paulo vai aguentar muito tempo.

COADJ. AFONSO

Precisamos saber sobre sua doença para podermos fazer um remédio para curá-lo, acho que

você pode nos ajudar, talvez seus avós tenham te ensinado.

ENFERMO DORIVAL

Vá até nossa cela e veja o que ele escrevia nas paredes escuras, talvez encontrará alguma coisa que possa lhe ajudar.

COADJ. AFONSO

Vai dar uma olhada na cela dele, João?

João tem a escolha (VOU AGORA, VOU DEPOIS) de buscar pelos sintomas do enfermo na prisão solitária ou ir para o cockpit conversar com o Coadj. Francisco

EM CASO DE * VOU AGORA....

JOÃO

Tudo bem, farei o possível!

CENA 04-1 (NAVIO PRISÕES - EM BUSCA DA SOLITÁRIA) INTERNA

João vai verificar a solitária onde o enfermo estava para descobrir pistas de sua doença (GAME 06). Durante a procura na sala escura, João interage com o jogador no chat.

JOÃO

Preciso de uma lanterna, está muito escuro aqui.

JOÃO

É tudo tão confuso o que ele escreve.

João pode escolher a qualquer momento se vai retornar para a enfermaria através de botão de interface.

CENA 04-2 (NAVIO ENFERMARIA - PÓS RESGATE) INTERNA

Toda vez que o jogador for na enfermaria e ainda não tiver resolvido o enigma da doença, Afonso irá pedir a João se ele já descobriu qual é a doença.

COADJ. AFONSO

João, você já descobriu qual é a doença que Paulo tem? Ele está muito mal, precisamos fazer um remédio o quanto antes.

Interface com escolhas (Acho que sei, Ainda não sei).
Escolhendo

ACHO QUE SEI, João terá que escolher uma das doenças que Afonso falará, para fazer um remédio. Escolhendo Ainda não sei, Afonso pede pressa para João.

COADJ. AFONSO

Acho que deve ser uma destas doenças João, o que você acredita ser? (GAME 07)

Se o jogador quiser tentar solucionar a doença que Afonso sugere nas opções é só selecionar uma das opções.

RESPOSTA ERRADA

COADJ. AFONSO

O remédio não teve efeito João... o Paulo infelizmente não resistiu e faleceu.

JOÃO

É realmente uma pena, meus pêames pessoal. Mas precisamos terminar o que começamos!

RESPOSTA CORRETA

COADJ. AFONSO

João, o Paulo melhorou!! O remédio deu certo!!

Que bom Afonso, fico feliz por termos ajudado nossos colegas. Agora precisamos terminar o que começamos!

CONTINUAÇÃO/ EM CASO DE ESCOLHER VOU DEPOIS

COADJ. AFONSO

O marinheiro Francisco precisa falar com você urgente lá no Cockpit.

JOÃO

Obrigado por me avisar Afonso, vou correndo pra lá!

CENA 05 (NAVIO COCKPIT - PÓS ENFERMARIA)
INTERNA

Coadj. Francisco fala para João que chegaram notícias da imprensa pelo rádio, sobre o que está acontecendo. João pede para ler as anotações do coadjuvante.

COADJ. FRANCISCO

João, João, chegaram notícias da imprensa, estão falando de nosso movimento!

JOÃO

Que bom! Isso é muito importante, já que a imprensa poderá fortalecer ainda mais nosso movimento ou manipular a população... Mas vamos ver o que eles estão falando!

COADJ. FRANCISCO

Temos duas notícias de jornais diferentes, não sei se são verdadeiras, leia para nós, pois a maioria de nós não sabe ler, veja só!

Análise de (FONTE 02) são as mensagens lidas pelo Coadj. Francisco. João terá que acreditar em uma ou outra.

COADJ. FRANCISCO

A) Esse relato feito por um médico da Marinha a um jornal sobre os castigos injustos – “Geralmente depois do castigo, sobrevêm a Tuberculose, completando a

sua obra de destruição – melhor diria: consumando o crime iniciado pelo abuso da autoridade”. SUBLEVAÇÃO na Esquadra. O Commercio de São Paulo. São Paulo, n. 1634, 2 dez. 1910. Capa b. (APESP).

B) Não haviam punições, isso é uma farsa, estão todos bem – eles devem abandonar a revolta, são vândalos que lutam contra a ordem da Marinha, devem ser mortos depois que isso acabar. Jornal G2 – Nov de 1955.

JOÃO

Preciso entender o que se encaixa no contexto de nossa revolta até agora e lembrar-me de outros acontecimentos.

OPÇÕES aparecem após cada mensagem

- Acredito
- Não acredito
- Ver outra mensagem

AÇÕES

- **Acreditando na mensagem A**, João envia mensagem de aviso por rádio para o governo, onde o presidente Hermes da Fonseca aparece de costas em cena.

A mesma coisa acontece quando o jogador escolhe ver outra mensagem.

Acreditando na mensagem B, João fala com toda a equipe de marinheiros para desistirem da rebelião, por que são uma minoria perante o povo que acredita na imprensa e governo e que não estarão lutando junto com os marinheiros.

RESULTADO

- **Mensagem A:** O jogo muda para a CENA 06 na Baía de Guanabara com o game de tiro de aviso e FIM;
- **Mensagem B:** O jogo muda para a CENA 07 na Baía de Guanabara com a prisão dos marinheiros e FIM;

CENA 06 (BAIA GUANABARRA - TIRO DE AVISO) EXTERNA

Após a seleção das mensagens na FONTE 02, inicia-se o (GAME 08). João comenta que tem balas de canhão limitadas para acertar o alvo na Baía e que deve recrutar novos navios para se unirem à rebelião.

JOÃO

Precisamos dar um sinal ao governo de que estamos no controle da frota e que não iremos parar com nosso movimento sem termos nossos direitos reconhecidos, mas cuidado não queremos ferir ninguém, devemos atirar em locais desocupados.

JOÃO

Vamos dar um tiro contra a Baía de Guanabara só como aviso...

JOÃO

Depois recrutaremos outros navios para ganharmos mais força contra esta injustiça!

Após o GAME 08, entra (CUTSCENE) do navio MG indo embora para o horizonte do mar, em direção ao pôr do sol.

CENA 07 (BAIA GUANABARRA - RENDIÇÃO A PRISÃO) EXTERNA

João e seus marinheiros colegas de rebelião saem do navio para se entregar aos militares do governo no porto da Baía de Guanabarra. Nesse momento, João reclama para o jogador sobre a escolha errada e os militares dão sermão no João e companheiros.

JOÃO

Se tivesse acreditado na fonte certa não estaríamos nos entregado e falhado com nossa causa!

MILITAR RICARDO

Quem mandou se revoltarem contra a nação!
Agora vão pagar caro!

FIM ERRADO.

APÊNCICE C: MINI GAMES DENTRO DO JOGO

Game 01: Limpeza do navio MG

Introdução

CAPITÃO BATISTA

Se você acha tão ruim assim, porque não vai esfriar a cabeça limpando o navio do lado de fora... Hahaha.

Mecânica

Com a movimentação do touch sobre a parte externa do Navio MG, o jogador estará limpando a sujeira que está fixada. Se possível, precisará passar duas vezes pelo mesmo local para limpar.

Dificuldade

O jogador terá um tempo de 30 segundos para limpar.

Vitória

- Ao limpar o navio dentro do tempo hábil, o jogador ganhará 150 moedas de respeito com base no tempo que sobrou, o qual é apresentado na interface de vitória.

Derrota

- Não conseguindo limpar todo o navio dentro do tempo hábil, o jogador perde, não ganha

moedas e deverá refazer o jogo, o que é apresentado na interface de derrota.

Continuação

João se encontra com os coadjuvantes José, Francisco e Afonso no convés do navio e conversam sobre a revolta.

Game 02: Luta com o capitão

Introdução

João chega no cockpit onde o capitão Batista está com seus colegas marinheiros, para disputar o cargo de capitão do navio MG.

Mecânica

Após os diálogos entre João e Batista, inserir transição(FADE OUT - FADE IN). No ambiente de combate, já com a interface alterada, temos no lado esquerdo João e à direita Batista. Apenas João possui interface de luta tática (ataque fraco, ataque forte, defesa).

Mecânica da luta:

1. O jogador inicia a luta, selecionando uma das opções (ataque fraco, ataque forte, defesa) e passa o turno para Batista;

2. Batista aleatoriamente selecionará uma das opções similares ao do jogador;
3. O resultado da luta será decidido através de quem perder toda a vida;

Game 04: Lute pelos companheiros presos

Introdução

JOÃO: Temos que salvá-los a qualquer custo
Afonso, eles estão mal alimentados e doentes!

Mecânica

1. Posições dos inimigos:

I - As posições onde os inimigos aparecem na cena será randômica entre quatro caixas, a porta do fundo e close da câmera do personagem.

II - São cinco inimigos com 6 posições diferentes;

2. Reações dos inimigos:

I - Reação de aparição

II - Inicial: 0,3 seg.

III - final: 0,1 seg.

IV - Reação de tiro do inimigo: 2 seg.

V - Reação de morte: 0,3 seg.

Vida

Inimigo: Ao receber 1 (um) tiro do jogador este inimigo morrerá naquela posição forçando aparecer outro inimigo em outro local exceto esse;

Jogador: Ao receber 5 (cinco) tiros o jogador morrerá. Cada tiro remove um item da vida na interface do jogador;

Dificuldade: A evolução de tempo de respawn e tempo de disparo dos inimigos.

Vitória

- Diálogos entre João e coadjuvante Afonso;
- Aparece a interface de vitória (bounce-in) parabenizando o jogador, exibindo as moedas de respeito ganhas (15 moedas para cada inimigo morto);
- Cada tiro recebido descontará (45 moedas das que o jogador poderá ganhar na batalha);
- Após ganhar a luta, na interface terá opção de Lutar novamente (farm de moedas), Continuar e Sair;

Derrota

- Carlos fala com João;
- Jogador não ganha moedas de respeito, mas também não perde as que possui;
- Aparece a interface de derrota (bounce-in) fornecendo as opções de Recomeçar, Sair;

Continuação

Continuando a partir da luta, transição (fade-out/fade-in), o jogador está em frente às celas com Afonso que fala com João.

Game 05: Liberte os companheiros presos

Introdução

Jogador precisa abrir as celas com as chaves de seu inventário para libertar os marinheiros que estão presos para levar até a enfermaria.

Mecânica

1. Para abrir cada cela, o jogador precisa selecionar a chave, escolher a cela para inserir e em seguida girar no touch do celular com a instrução na interface pelo coadjuvante.
2. Afonso instrui João ao redor da chave;
3. Precisa girar 90 graus para direita até fazer um som de aberta;
4. Transição (fade-out / fade-in);
5. A cela se abre sozinha

Dificuldade

Girar com método pinça no touch com 90 graus para direita

Vitória

- Diálogos entre João e Afonso;
- Aparece a interface de vitória (bounce-in) parabenizando o jogador, exibindo as moedas de respeito ganhas (100 moedas para cada enfermo solto);
- Após abrir todas as celas, na interface terá opção de Continuar e Sair.

Derrota

- Não tem derrota neste game

Continuação

João leva um marinheiro enfermo, transição (fade-out / fade-in), Afonso acompanha os outros dois até a enfermaria, transição (fade-out / fade-in) mudança de cena.

Game 06: Descubra qual é a doença do prisioneiro

Introdução

O marinheiro enfermo Paulo está muito mal. Dorival pede para João ir na cela dele ver o que ele escrevia nas paredes, talvez isso possa ajudar a entender o que houve ou o que ele tem. Para descobrir qual doença Paulo tem, o jogador estará em uma cela

totalmente escura onde só poderá ver textos rabiscados na parede por meio de uma lanterna que o jogador precisa comprar com o mercador anacrônico utilizando suas moedas.

Mecânica

1. A lanterna terá um pequeno foco de visão para ler os textos;
2. Se o jogador se prolongar muito na sala a pilha poderá acabar e então um fantasma poderá aparecer;
3. Se acabar as pilhas o jogador precisará comprar mais no mercador com suas moedas;
4. Na cela haverá escritas rascunhadas nas paredes de todos os tipos, muitas sem sentido, créditos, etc... e outras que tratam de sintomas de doenças aleatórias;
5. João falará com o jogador com frases padrão que, dependendo do tempo, poderão se repetir.
6. Saindo da cela e voltando na enfermaria, Afonso pede se João sabe que doença é.

Dificuldade

Entender o motivo de buscar por palavras em uma sala escura, sem interação de interface, para buscar fora do jogo a respeito de doenças.

Vitória

- Não tem vitória, é apenas uma pesquisa de curiosidade;

Derrota

- Não tem derrota, é apenas uma pesquisa de curiosidade;

Continuação

Afonso fala com João para saber se ele descobriu algo sobre a doença.

Game 07: Salve o enfermo da doença

Introdução

Responda ao Afonso, qual é a doença que Paulo tem.

Mecânica

1. Afonso pergunta se João sabe que doença é.
2. Vem a interface com as opções “Acho que sei” e “Ainda não sei”.
3. Escolhendo Acho que sei, Afonso pergunta:
4. Acho que deve ser uma destas doenças João, o que você acredita ser?

- a) Nome da doença
 - b) Nome da doença
 - c) Nome da doença
 - d) Nome da doença certa
 - e) Estou em dúvida
5. Escolhendo uma doença, Afonso pede um tempo para preparar o remédio e ver o resultado;
6. Ao escolher Estou em dúvida ou Ainda não sei, Afonso pede pressa a João e a pergunta é cancelada;

Dificuldade

Só poderá responder uma única vez no jogo para tentar salvar Paulo e ganhar o bônus

Vitória

- Afonso fala com João que o remédio deu certo e Paulo melhorou;
- Dorival agradece João e Afonso;
- Aparece a interface de vitória (bounce-in) parabenizando o jogador, exibindo as moedas de respeito (1000 moedas) com as opções de Continuar ou Sair;

Derrota

- Afonso fala com João que o remédio não teve efeito e Paulo não resistiu;

- Aparece a interface de derrota transição(BOUNCE-IN), com as opções de Continuar ou Sair;
- O jogador não ganha moedas, também não perderá moedas e não poderá refazer o jogo;

Continuação

Afonso fala que Francisco precisa falar com João no cockpit

Game 08: Acredite em uma mensagem

Introdução

Ao receber as mensagens por rádio (fonte 02), João precisará acreditar em uma delas para continuar no jogo e prosseguir para o final. Acertando a mensagem, inicia-se este jogo, no qual terá que disparar três balas de canhão na Baía de Guanabara como aviso.

Mecânica

1. XXXXXXXX

Dificuldade

Com uso de uma movimentação constante na mira, o jogador precisa acertar os alvos exatos.

Vitória

- Aparece a interface de vitória (bounce-in) parabenizando o jogador, exibindo as moedas de respeito (100 moedas por alvo) com as opções de Repetir, Continuar ou Sair;

Derrota

- Aparece a interface de derrota transição(BOUNCE-IN), com as opções de Repetir, Continuar ou Sair;
- O jogador não ganha moedas, também não perderá moedas anteriores a este game;

Game 09: Fuga do país

Introdução

Enquanto o navio MG foge do país em alto mar, precisam combater os demais navios que não desistiram da causa.

Mecânica

1. Três camadas de inimigos;

2. Cada navio em sua camada diferente de profundidade tem um spot de disparo diferente dos outros para não sobrepor;

Dificuldade

Com uso de uma movimentação constante na mira, o jogador precisa acertar os alvos exatos.

Vitória

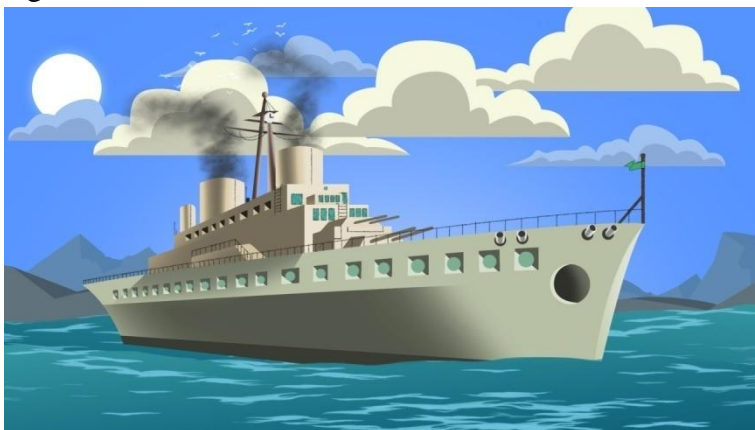
- Aparece a interface de vitória (bounce-in) parabenizando o jogador, exibindo as moedas de respeito (100 moedas por alvo) com as opções de Repetir, Continuar ou Sair;

Derrota

- Aparece a interface de derrota transição(BOUNCE-IN), com as opções de Repetir, Continuar ou Sair;
- O jogador não ganha moedas, também não perderá moedas anteriores a este game.

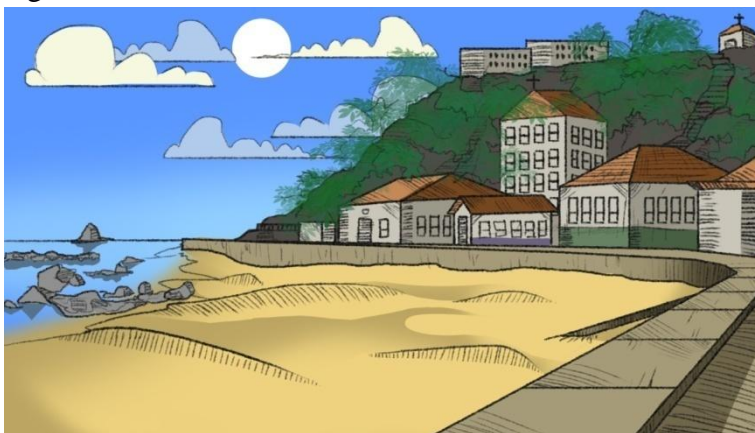
APÊNDICE D: IMAGENS DE ALGUNS CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO DO JOGO

Figura 1 - Conceito do navio Minas Geraes



Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Figura 2 - Conceito da Baía da Guanabara



Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Figura 3 - Conceito da enfermaria do Navio



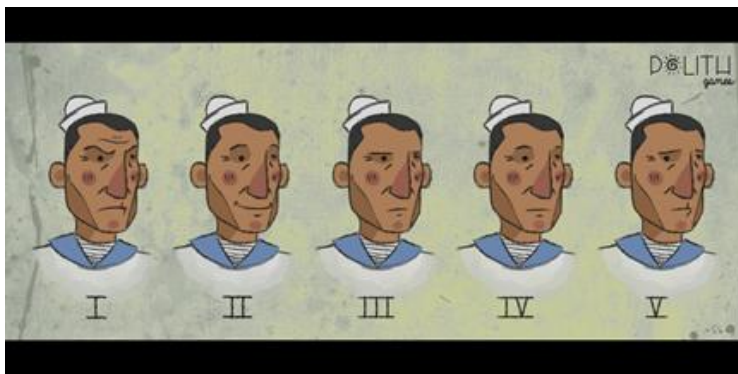
Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Figura 4 - Conceito de visão do navio nos games de combate marítimo



Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Figura 5 - Algumas expressões dos personagens e o seu desenvolvimento
Fonte: Dados da Pesquisa (2016).



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)