



*Universidade Regional
do Cariri - URCA*



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS – GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (ProfHistória)

LIVING HISTORY: APRENDENDO ATRAVÉS DE REENACTMENT HISTÓRICO

WILDERSON ALVES LEITE

CRATO-CE

2021

WILDERSON ALVES LEITE

LIVING HISTORY: APRENDENDO ATRAVÉS DE REENACTMENT HISTÓRICO

Dissertação apresentada à Universidade Regional do Cariri – URCA, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Ensino de História, para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Titus Benedikt Riedl.

CRATO-CE

2021

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA
Bibliotecária: Ana Paula Saraiva de Sousa CRB: 3/1000

Leite, Wilderson Alves.

L5331 Living history: aprendendo através de reenactment histórico/
Wilderson Alves Leite. – Crato - CE, 2021
181p.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de
Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da
Universidade Regional do Cariri – URCA.

Orientador: Prof. Dr. Titus Benedikt Riedl.

1. Ensino e aprendizagem da história, 2. Atividades lúdicas, 3.
Recriação, 4. História viva; I. Título.

CDD: 907

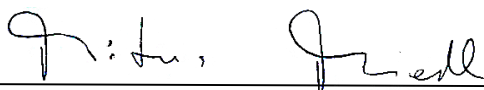
LIVING HISTORY: APRENDENDO ATRAVÉS DE REENACTMENT HISTÓRICO

Dissertação apresentada à Universidade Regional do Cariri – URCA, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Ensino de História, para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de Concentração: Ensino de História

Aprovado em: 15 de Maio de 2021.

Aprovado por:



Titus Benedikt Riedl (Orientador)



Cícero Joaquim dos Santos



Jucieldo Ferreira Alexandre

CRATO – CE

2021

*Dedico o presente trabalho a todos que de alguma
forma contribuíram para essa conquista.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, Criador e Senhor, que habita nos corações de cada ser, que o professa, neste imensurável universo. Que nos deu o fôlego de vida e que semeou em meu íntimo a curiosidade para questionar e a determinação para buscar no conhecimento a esperança de um futuro melhor.

A Beatriz Alves Leite, minha esposa, o melhor presente que eu sequer pensei que um dia fosse receber de Deus. Pelo qual tento buscar o merecimento em um esforço diário. A pessoa que escutou os lamentos e comemorou as conquistas, aquela com quem eu tenho a honra de dividir a vida. Minha amiga, amada e porto seguro.

Ao Programa de Mestrado ProfHistória, pela oportunidade única que me foi concedida de encontrar novos conhecimentos que com certeza me tornaram um professor melhor, mais preparado para enfrentar as adversidades da profissão, capaz buscar novos meios, ferramentas e tecnologias para transformação de antigas práticas em novas perspectivas educacionais.

Aos colegas e professores que influenciaram a busca pelo saber, em especial, ao professor e orientador do presente trabalho Dr. Titus Benedikt Riedl, onde a conduta profissional e acadêmica tornou-se fonte de inspiração, e cuja paciência e dedicação tornaram possível a conclusão do presente trabalho.

Aos colegas do curso de mestrado, o qual tive a honra de integrar por dois anos, que me proporcionaram aprendizagem para além do conhecimento histórico. Ao professor Ms. João Assis da Cruz Neto, amigo de longa data que me ajudou inúmeras vezes no decorrer deste percurso.

A minha família, por acreditar e investir tempo e recursos em um sonho coletivo. Em especial aos meus pais, José Hermano Bezerra Leite e Maria Edilânia Taveira de Sousa, porque sem eles, simplesmente, este que vos escreve, sequer existiria.

Ao nós do autor corresponde aquele dos verdadeiros leitores. O público não é o verdadeiro destinatário do livro de história mesmo que seja o seu suporte financeiro e moral. Como o aluno de outrora falava à classe tendo por detrás dele seu mestre, uma obra é menos cotada por seus compradores do que por seus — pares e seus — colegas, que a apreciam segundo critérios diferentes daqueles do público e decisivo para o autor, desde que ele pretenda fazer uma obra historiográfica. (CERTEAU, 2015, p. 56)

RESUMO

Este trabalho surge de uma indagação ancorada nas maneiras pelas quais os estudantes podem aprender os conteúdos curriculares da disciplina de História, participando de atividades lúdicas com resultados educacionais. Busca-se, primeiramente, compreender o processo - de formas diversas das tradicionais - da aprendizagem histórica através do lúdico; e segundo, em aprender sobre a história praticando-a. O termo *living history* refere-se, entre outros, ao encenar o fato/momento histórico na perspectiva *reenactment* (recriação). Em todo o mundo, a *living history* é considerada um passatempo popular, pois a história está sendo (re)construída como uma atividade de lazer contemporâneo. Diante deste cenário investigou-se como os alunos podem aprender história através desta modalidade, além de propor possibilidades didáticas e interações lúdicas ao ensino-aprendizagem da história, fomentando estudos iniciais que procurem examinar os processos de aprendizado informal. Portanto, a pesquisa proporciona contribuições para formas de aprendizagem da história que podem ocorrer através do entretenimento, valorizando a criatividade e inovação dos envolvidos no processo. Desta forma, analisa principalmente o processo de apropriação dos conteúdos curriculares da disciplina de História pelos envolvidos no processo *reenactment*. Como produto desta discussão foi elaborado um *Manual de possibilidades didáticas da living history no ambiente escolar e fora dele*, contemplando estratégias educacionais que ajudar professores e alunos a resolverem dificuldades encontradas na execução desta proposta. A construção e resultado deste *manual* surgiu a partir da acumulação de conhecimento sobre o assunto em questão e obtido por meio da observação, planejamento e execução de várias experiências, que ao longo do tempo, se mostraram válidas e dialogam entre si através do anseio de dar vida a história. Para divulgação e feedback do *manual* e suas propostas, foi elaborado um *website* (foram elaborados um website e um aplicativo para celular) com domínio próprio, www.historiaviva.ga, que funciona como rede social para professores que adotarem estas metodologias em sua prática pedagógica, trocarem experiência e aperfeiçoarem suas habilidades.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem da História. Atividades lúdicas. Recriação. História viva.

ABSTRACT

This work arises from a question anchored in the ways in which students can learn the curricular contents of the discipline of History, participating in recreational activities with educational results. First, it seeks to understand the process - in different ways from the traditional ones - of historical learning through playfulness; and second, to learn about history by practicing it. The term living history refers, among others, to staging the historical fact / moment in the perspective of reenactment (recreation). Throughout the world, living history is considered a popular pastime, as history is being (re) constructed as a contemporary leisure activity. Given this scenario, it was investigated how students can learn history through this modality, in addition to proposing didactic possibilities and playful interactions to the teaching-learning of history, encouraging initial studies that seek to examine the processes of informal learning. Therefore, the research provides contributions to ways of learning history that can occur through entertainment, valuing the creativity and innovation of those involved in the process. In this way, it analyzes mainly the process of appropriation of the curricular contents of the History discipline by those involved in the reenactment process. As a result of this discussion, a *Manual of didactic possibilities of living history in the school environment and outside it* was elaborated, contemplating educational strategies that help teachers and students to solve difficulties found in the execution of this proposal. The construction and result of this manual arose from the accumulation of knowledge on the subject in question and obtained through the observation, planning and execution of various experiences, which over time, proved to be valid and dialogue with each other through the desire to give life the story. For the dissemination and feedback of the manual and its proposals, a website was created (a website and a mobile application were created) with its own domain, www.historiaviva.ga, which works as a social network for teachers who adopt these methodologies in their pedagogical practice. , exchange experience and perfect your skills.

Keywords: Teaching and learning history. Playful activities. Reenactment. Living history.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - <i>Reenactors</i> alemães no desfile no 900º aniversário de Oerlinghausen, 1936.	51
Figura 2 - O Ministro da Educação do Reich, Bernhard Rust, em Oerlinghausen na cerimônia de abertura do desfile de 1936.	53
Figura 3 - Peça Oerl Bark: A nova imagem germânica como propaganda para o mundo.	54
Figura 4 - <i>Feierstätte der Schlesier</i> no Annaberg na Silésia, Polônia (1940).	55
Figura 5 - Imagens do centro de pesquisa arqueológico o <i>Slawen-und Wikingersiedlung</i> , em Wolin, durante o festival.	57
Figura 6 - O “clube da luta viking”.....	58
Figura 7 - Dois escudos do grupo <i>Ulfhednar</i> apresentados em eventos internacionais de museus.....	59
Figura 8 – Representação indígena de Tim.....	61
Figura 9 – Atriz Alessandra Negrini no pré-carnaval de 2020.	64
Figura 10 - Harry Hornblower II na reconstrução da Plantação de Plimoth, 1957.	74
Figura 11 - Oficiais do Alto Comando Britânico em Colonial Williamsburg.....	76
Figura 12 - Atividade de <i>reenactment</i> em Colonial Williamsburg.	77
Figura 13 - Fazenda Plimoth Plantation.	80
Figura 14 - Abrigos indígenas construídos durante o Projeto Pamunkey.....	82
Figura 15 - <i>Rendezvous buckskinners</i>	85
Figura 16 - Alunos em <i>Norlands-Washburn</i> durante um programa curto de 4 horas.	89
Figura 17 - Revista <i>Cariri</i> , do Japão para o Sertão.	109
Figura 18 - Design de material pedagógico.	135
Figura 19 - Métodos de transposição de conteúdo.....	137
Figura 20 - Diagrama da técnica de Feynman.....	139
Figura 21 - Diagrama do conceito de Ensinagem segundo Feynman.	140
Figura 22 - Estrutura organizacional do Manual de possibilidades didáticas.	141
Figura 23 - Fases de desenvolvimento do conceito visual.	143
Figura 24 - <i>Pregnância</i> nas imagens que compõem o manual.....	146
Figura 25 - Princípio de unidade nas páginas que compõem o manual.	147
Figura 26 - Exemplo de figura fundo.	148
Figura 27 - Qualidade responsiva do <i>website</i>	153
Figura 28 - Mural de experiências didáticas no <i>Website</i>	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABREVIATURA	SIGNIFICADO
CAPES	Coordenação Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional Em Ensino de História
URCA	Universidade Regional do Cariri
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LH	Living History
PC	Personal computer/ Computador Pessoal
Trad.	Tradução
ed.	edição, editor
Ed.	editora
et al.	mais de três autores
f.	folha
il.	ilustração
n.	número
org.	organizador, organizadores
p.	página
p & b.	preto & branco
rev.	revisada
s. l.	sem localização
s. n.	sem editora
t.	tomo
v.	volume
apud.	citado, por, conforme

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 CONCEITUAÇÃO E ANÁLISE DE METODOLOGIA PROPOSTA.....	24
2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – ANÁLISE SOBRE A HISTÓRIA VIVA.....	24
2.1.1 Três modalidades de reenactment.....	29
2.2 RELAÇÕES ENTRE O LÚDICO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	30
2.3 O CONCEITO DE <i>LIVING HISTORY</i>	37
2.3.1 Experiências do passado.....	42
2.3.2 Limitações para a reconstrução do passado.....	46
2.3.3 Limites ao recriar sujeitos históricos do passado.....	47
2.3.4 <i>Living History</i> e ideologias.....	48
2.3.5 <i>Living History</i> e apropriação cultural.....	60
2.4 <i>LIVING HISTORY</i> E A EMPATIA HISTÓRICA.....	65
2.4.1 Empatia histórica através da <i>living history</i>	68
2.5 A <i>LIVING HISTORY</i> NA APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA.....	69
2.6 OS MUSEUS DE WILLIAMSBURG COLONIAL E PLIMOTH PLANTATION.....	70
2.6.1 Evolução de <i>reenactment</i> nos museus Colonial de Williamsburg e Plimoth Plantation.....	75
2.7 A ARQUEOLOGIA EXPERIMENTAL: O PROJETO PAMUNKEY, BUCKSKINNERS E A FAZENDA WASHBURN-NORLANDS.....	80
2.8 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE <i>REENACTMENTS</i> , CINEMA, <i>REALITY SHOWS</i> E JOGOS DIGITAIS.....	90
2.8.1 <i>Living history</i> e a indústria cultural.....	93
2.9 ELEMENTOS DE <i>REENACTMENT</i> NA CULTURA <i>GEEK</i> DO CARIRI CEARENSE: O CASO <i>COSPLAY</i>	107
3 O <i>REENACTMENT</i> E SEU DIÁLOGO COM A TEORIA DA HISTÓRIA.....	112
3.1 CONSIDERAÇÕES DE NIETZSCHE SOBRE A HISTÓRIA E AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA <i>LIVING HISTORY</i> PARA A VIDA.....	112
3.2 CONTRIBUIÇÕES DE KOSELLECK SOBRE AS TEMPORALIDADES.....	118
3.3 CONSIDERAÇÕES DE RICOEUR A RESPEITO DE CONSTRUÇÕES NARRATIVAS.....	121
3.4 O CONCEITO DE MIMOSE APLICADO AO ENTENDIMENTO DE <i>REENACTMENT</i>	122
3.5 OBSERVAÇÕES DE RÜSEN SOBRE A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	129
3.6 PASSADO HISTÓRICO E PASSADO PRÁTICO, HAYDEN WHITE E A NARRATIVA HISTÓRICA.....	130
4 MANUAL DE POSSIBILIDADES DIDÁTICAS DA <i>LIVING HISTORY</i> , <i>WEBSITE</i> E APLICATIVO.....	134
4.1 ELEMENTOS ESTRUTURAIS DO MANUAL DE POSSIBILIDADES DIDÁTICAS.....	134
4.1.2 Comunicação visual e <i>designer</i> instrucional do Manual.....	142
4.2 DA IMPORTÂNCIA DO <i>WEBSITE</i>	149
4.3 DA IMPORTÂNCIA DO APLICATIVO DA HISTÓRIA VIVA.....	155
4.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	158
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	168

1 INTRODUÇÃO

O ensino de História no Brasil e no mundo têm se preocupado em desenvolver novas pesquisas que busquem melhor entendimento das relações existentes entre a historiografia tradicional¹ e os novos mecanismos de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Estes são compreendidos como um processo amplo, que possui como principal característica, a inserção do aluno/estudante como agente principal responsável pela sua aprendizagem, comprometendo-se com seu aprendizado. De acordo com Silveira:

[...] novas abordagens sobre o ensino de História - desapegadas da História tradicional que privilegia os grandes acontecimentos de personagens heroicos em datas marcantes - revelam que os conteúdos históricos que não estiverem alinhavados com a atualidade podem dificultar a compreensão do aluno, impossibilitando-o de sentir-se como agente dessa História. A nova tendência privilegia uma “História viva”, ou seja, uma História que desperte no aluno a curiosidade para conhecer a sua vida, a realidade que o rodeia, ligando o presente ao passado. (SILVEIRA, 2012, p. 204)

Atualmente o ensino de História busca romper barreiras e ampliar seus horizontes, expandindo-se da interpretação restrita das fontes, para experimentação de várias possibilidades de construções e reconstruções narrativas, através de metodologias inovadoras, onde as modalidades ativas e lúdicas² se encaixam.

Esta tendência visa superar a preocupação conteudista, modelo em que se valoriza uma enorme quantidade de informações (conteúdos) para os alunos, sem que haja preocupação com o desenvolvimento do raciocínio, com a cultura geral ou com a formação para cidadania. Diante disso, as metodologias ativas buscam retirar o aluno do polo passivo do processo de ensino-aprendizagem, para torná-lo polo ativo, com metodologias que se preocupam com aspectos motivacionais para uma

¹ Refiro-me à tradição historiográfica de influência positivista, com apego formal ao documento escrito. De acordo com Ricardo Barros (2005, p. 10) “[...] talvez essa tradição, que marcou boa parte da produção historiográfica do século XX, tenha deixado uma herança perversa também nos cursos de formação de professores de história das universidades brasileiras.” Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde25042007114906/publico/DissertacaoRicardoBarros.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

² O lúdico é um termo bastante abrangente, mas que, de modo geral, dialoga bastante com os conceitos de brincadeiras, jogos e interatividade. Por isso, o seu uso na educação pode causar polêmicas devido a interpretações errôneas que reduzem seu significado apenas a seara do entretenimento.

aprendizagem significativa³. Busca-se a “[...] importância de um ensino que responda às expectativas dos alunos e contribua para uma formação humanística dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem” (SILVEIRA, 2012, p. 205).

Desta forma, se faz essencial que os futuros profissionais da educação se mantenham atualizados, dentro de um processo de formação continuada, que permita vislumbrar novas possibilidades didáticas, para proporcionar o desenvolvimento de educadores capazes de enfrentar os novos desafios que são inerentes à profissão.

A motivação para a realização deste trabalho surgiu antes dos eventos que desencadearam a pandemia de COVID-19 e da quebra da normalidade. Por mais de dez anos de profissão, discuti problemas educacionais com meus pares, busquei refletir sobre minhas inquietações e as socializei com colegas de trabalho, os problemas da educação local e nacional sempre foram assuntos preferidos de debates de todas as salas de professores das diversas escolas nas quais trabalhei.

Observava, no entanto, uma demasiada preocupação com problemas mais tradicionais do cotidiano profissional. Discutia sobre uma série de condicionantes que afetam o desempenho e a capacidade de inovação de meus colegas de profissão: falta de tempo para se atualizar, por conta da longa jornada de trabalho; escassos recursos financeiros para investir em um material didático adequado (livros, *notebook*, data *show*, caixas de som e etc.), em virtude dos baixos salários⁴; pouco estímulo para formação continuada, por conta da falta de valorização social do seu saber; aumento dos casos de violência contra professores; políticas educacionais descontinuadas (decorrentes da troca de governos e das conseqüentes mudanças nos ministérios e secretarias da educação, além das sucessivas crises econômicas), entre outros. É possível perceber que esses fatores vêm afetando de forma negativa a motivação profissional.

No decorrer de minhas atividades laborais, percebi que estes e outros fatores afetaram o comportamento e a postura em sala de aula, de uma boa parcela de professores que conheci. Estes procuraram meios para facilitar sua vida profissional, alguns passaram a encarar o livro didático não mais como material de

³ Entende-se aqui o conceito de aprendizagem significativa a partir das teorias da aprendizagem de David Ausubel (1918-2008), psicólogo da educação estadunidense.

⁴ Dados obtidos com base em pesquisas realizadas pela TALIS. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/resultados/2018/TALIS2018_VOL_II_Notas_Estatisticas.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2020.

apoio a ser complementado por outros instrumentos pedagógicos, mas como uma verdadeira *tábua de salvação*. Com o passar do tempo acabei também adotando essa mesma prática.

Antes, me sentia confortável sabendo que o livro didático é um material produzido em outro lugar, de responsabilidade das editoras e do Estado que os aprovou, seu conteúdo se apresenta de forma pronta e acabada, no qual foi conduzido por outro profissional, professores universitários, com prestígio e titulação acadêmica reconhecida no cenário educacional.

Esta foi a forma encontrada para obter fôlego para enfrentar a longa jornada de trabalho ao qual estava submetido, e afastar-me de polêmicas que poderiam pôr em dúvida minha postura de sala de aula. Refiro-me a algo que ainda afeta de forma significativa a postura de muitos professores em sala de aula: o patrulhamento sobre o saber científico do professor⁵.

A educação nacional enfrenta um período turbulento, em que a escola e a imagem social do professor estão sendo posta em xeque. Até mesmo autores clássicos, como Paulo Freire, referência para a formação de professores, está sendo atacado por uma onda de falsas informações divulgadas, principalmente, em redes sociais, as chamadas *fakenews*, proveniente de grupos negacionistas⁶, com pretensões políticas, que tentam se firmar pelo discurso.

No “conforto” fornecido pelo livro didático, pouco inovei em minhas aulas, o que trouxe consequências, pois passei a perceber que tanto eu quanto meus alunos não participávamos de maneira ativa do processo de desenvolvimento das narrativas históricas, apenas às reproduzia. Diante deste fato, comecei a pesquisar e progressivamente a incorporar as chamadas metodologias ativas em minha prática pedagógica, e assim, a perspectiva lúdica me despertou a atenção. Percebi que o livro didático não pode ser uma *tábua de salvação* do ensino público.

Não se trata de tecer críticas ao papel do livro didático no cotidiano escolar. Atualmente os debates sobre a pertinência do uso do livro didático para a produção de conhecimento encontram-se consolidados, as contribuições dessa ferramenta para a construção do saber são evidentes, e em alguns casos, para alunos provenientes

⁵ Refiro-me aos conflitos de caráter político-ideológico que permeiam a educação e que não se expressam exclusivamente como um fenômeno de sala de aula.

⁶ A escolha de negar a realidade dos fatos para sustentar uma teoria ou doutrina, mesmo que esta possua em sua estrutura contradições lógicas.

de famílias de baixa renda é a única ferramenta de pesquisa que dispõe, como apontam Freitag, Costa e Motta (1997) e Mendes (2013) apoia ao escrever que:

O livro didático faz parte do ambiente escolar há pelos menos uns duzentos anos. Já foi chamado de manual escolar, e vem cumprindo com muitas funções desde sua emergência até os dias de hoje. Pode ser considerado um material didático cultural de complexa definição. (MENDES, 2013, p. 2)

Esta realidade se tornou mais evidente com o aparecimento da COVID-19 no mundo. Como parte importante da formação dos professores, o debate crítico sobre o uso do livro didático sempre ganhou destaque, a quantidade de trabalhos acadêmicos que trazem o tema é considerável. Deste modo, os programas de formação de professores percebem futuros educadores essencialmente como autores/produtores que, pelo contato com a historiografia e a pesquisa, desenvolvem competências e habilidades, que possibilitam a troca de experiências e conhecimentos teórico-práticos com seus alunos.

No entanto, resumir as questões didático-pedagógicas à figura do livro didático é avançar pouco, tendo em vista as novas demandas das instituições escolares e o surgimento de novos problemas. Os debates mais profundos a respeito desse tema fazem perceber sua necessidade, mas reconhecem que não são mais suficientes. A escola enfrenta novos tempos e desafios, e estar conectada com as mudanças atuais e busca transformar as maneiras de lidar com o ensino, para atravessar e superar as dificuldades atuais é fundamental.

Ao observar o cenário e buscar superar, em algum nível, as dificuldades já citadas, este trabalho dissertativo visa apresentar uma reflexão acerca do diálogo entre as diversas formas narrativas da história e o trabalho do professor para a construção do conhecimento no espaço escolar e fora dele. Trata particularmente sobre a inserção de metodologias ativas em perspectivas lúdicas, e em especial sobre a *living history* para o ensino de História, tema pioneiramente levantado por Robin George Collingwood (1889-1943). A metodologia já é muito conhecida e utilizada nos EUA e na Europa, mas no Brasil existem poucas experiências deste tipo. Acima de tudo este trabalho, visa discutir metodologias ativas de ensino-aprendizagem e algumas propostas lúdicas, para apoiar o trabalho do professor no ensino da disciplina de História.

A reflexão sobre novas possibilidades de ensino da História e a contribuição de formas ativas e lúdicas para acesso ao conhecimento histórico vêm ganhando a atenção dos profissionais da área, principalmente daqueles que se dedicam à difícil tarefa de dar luz a questões didático-pedagógicas. Por essa razão, este trabalho, tem o objetivo de enfatizar a necessidade de melhoria do processo de ensino-aprendizagem, isto é, aprofundar a discussão a respeito da incorporação das práticas ativas e lúdicas para ensino de História. Conhecer as novas formas de ensino-aprendizagem, produção/difusão de conhecimento e aperfeiçoamento de habilidades sociais, é fundamental para uma nova abordagem da prática docente.

Portanto, através desta proposta, os conteúdos antes abordados exclusivamente pelo livro didático, serão problematizados e trabalhados de modo que o aluno interprete de forma ativa, através de metodologias lúdicas e performáticas⁷ o conteúdo da aprendizagem. Pretende-se acrescentar, mais um suporte pedagógico, uma alternativa de transformação dos aspectos essenciais e “perversos” dos processos de ensino-aprendizagem mais conservadores.

Vale ressaltar que tanto as formas de aprendizagem, quanto a metodologia de ensino *living history*, devem passar por ajustes e adaptações diante da realidade do atual cenário educacional brasileiro. Esta proposta entre outros, inspirada em experiências didático/metodológicas realizadas por outros países deve ser adequada às particularidades nacionais.

Neste contexto, cabe apresentar breve abordagem sobre o processo de ensino-aprendizagem. Do ponto de vista gramatical a palavra aprender é classificada como verbo, logo, trata-se de um termo que indica ação e movimento. O ato de aprender, não é algo estático. De acordo com Freire e Faundez (1985, p. 51) trata-se da “[...] necessidade de estimular permanentemente a curiosidade”. Porém, uma problemática é evidenciada ao se deparar com os percursos do processo de ensino e aprendizagem, por onde ocorre, ou melhor, como ocorre.

A aprendizagem como ação decorrente do ato de aprender está relacionada a um aspecto processual, implica tempo e experiência de quem aprende, trata-se de singularidades. Cada pessoa desenvolve em seu próprio tempo a

⁷A abordagem performática produz uma dialética sobre Quem “EU” sou e Quem “ESTOU” representando. Ou seja: Os sujeitos que participam desta dinâmica pedagógica são estimulados a atuarem para além do “EU”, deixando de lado a tradicional concepção de personalidade como algo “estático” ou “definitivo”.

aprendizagem e a experiência. É necessário considerar que a aprendizagem se dá de forma contextualizada, em que fatos, leituras e vivências, constituem-se como conhecimentos prévios. De acordo com Freitas (2003):

[...] caso se queira unificar os desempenhos (nível elevado de domínio para todos), há que se diversificar o tempo de aprendizagem. Para tal, é preciso permitir que cada um avance a seu ritmo usando todo o tempo que lhe seja necessário. (FREITAS, 2003, p. 19-20)

Vale acrescentar ainda que a influência do ambiente, dos aspectos culturais, como mobilizadores do ato de aprender é concebida como importante, e que de todo modo interfere na aprendizagem. Pode-se dizer que a aprendizagem não diz respeito apenas à aquisição intelectual de conhecimentos, mas aos aspectos motivacionais do indivíduo em relação ao ambiente social em que ele transita. A motivação é atrelada aos estímulos e desafios existentes, que de formas distintas, podem mobilizar o desejo de aprender. Sob os aspectos motivacionais Anami e Lima (2004, p. 99) apontam que “[...] a emoção bloqueia ou abre os canais para que se efetive o conhecimento.” (2004, p. 99).

Conseqüentemente, aprender significa a relação de sentidos entre aquele que aprende e o que lhe é significado, isto é, o aprendiz tem de encontrar um sentido relacionado com o aprendido, pois se esse sentido for completamente alheio ao ato de aprender nada acontecerá. De acordo com Alves (2016):

O diferencial surge mediante a construção de práticas de atribuição de sentidos que valorizem a autonomia e a autoria dos sujeitos aprendentes, aproximando-se dos seus desejos e demandas, para resgatar o prazer de aprender no universo da escola. (ALVES, 2016, p. 581)

Da preocupação com as dificuldades e possibilidades didáticas do ensino de História floresceu este estudo. Pretendo propor a *living history* como uma possibilidade de aprendizagem, para tornar a produção da narrativa histórica, uma experiência prazerosa e colocar professor(es) e aluno(os) como protagonistas neste processo.

Alunos costumam reclamar dizendo que a escola é “chata”, o que interfere no seu rendimento escolar e na motivação para os estudos⁸. Este tipo de reclamação

⁸ Pesquisa realizada pelo Programa internacional de avaliação de alunos. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/dino/29-dos-alunos-tem-baixo-rendimento-escolar-por-falta-de-motivacao-segundo-pesquisa,6a490e8e71ab718419b2e1955f97c317io2iyuu1.html>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

é considerado válido, pois, a transmissão do conhecimento até pouco tempo tinha majoritariamente seu espaço de produção nas escolas e nos lares, e estava baseada em um modelo centralizado, em que professores, pais e responsáveis detinham a responsabilidade de todo o saber que se transmitia.

No entanto, com o novo ambiente tecnosocial⁹ proporcionado pela indústria cultural, a simulação e a virtualidade estão produzindo mudanças substanciais na transmissão dos conhecimentos. Se passou de um conhecimento centralizado, tanto nas pessoas quanto nos lugares à aquisição do conhecimento de maneira difusa a partir de mídias (virtuais e não palpáveis); de um conhecimento acessado com a permissão ao conhecimento acessado de forma direta. Em muitos casos os pais ou responsáveis não possuem conhecimento, ou o controle total aos conteúdos acessados pelos filhos; de um conhecimento delimitado pelo tempo (o tempo de se estar na escola), para uma informação rápida e sem limitações temporais, resultado da massificação das tecnologias de informação e comunicação; de um conhecimento linear, para um conhecimento multilinear. Estas transformações chegam até a escola e exigem, demandam por novas metodologias de ensino.

A introdução massiva da informática no cotidiano levou a um “pluralismo nos estilos de utilização. Oferecem coisas diferentes a pessoas diferentes; permitem o desenvolvimento de diversas culturas da computação” (TURKLE, 1997, p. 66). Desenvolvem-se novas possibilidades de projeções da subjetividade humana, onde em ambiente virtual, os chamados *avatars* são capazes de construir novas comunidades de interação no ciberespaço das redes sociais, e um simples jogo digital possibilita incluir:

[...] uma representação gráfica de um modelo estrutural de corpo (presença de braços, tentáculos, antenas, etc.), modelo de movimento (o espectro de movimento que esses elementos, juntos, pode ter), modelo físico (peso, altura, etc.), e outras características. Um avatar não necessita ter a forma de um corpo humano, pode ser um animal, planta, alienígena, máquina, ou outro tipo e/ou figura qualquer. Alguns sistemas interativos no ciberespaço, que incorporam o conceito de avatar, foram criados a partir de 1995, em função da tecnologia VRML (Virtual Reality Modeling Language), e são conhecidos como MUD (Multi-Users Domains). São espaços virtuais onde estabelecemos contatos sensoriais com outros indivíduos, de diferentes partes do mundo, e

⁹ O termo *tecnosocial* é entendido aqui como um ambiente em que as tecnologias da informação e comunicação possibilitaram uma reestruturação da dimensão individual na esfera social, desenvolvendo novos canais de relacionamento. A fundamentação teórica para o conceito de ambiente *tecnosocial* baseia-se em autores como: Lévy (1999, 2011) ao tratar das representações dos sujeitos no ciberespaço e Kenski (2007) a respeito do uso de redes sociais, como ferramenta e metodologia de ensino-aprendizagem.

que estão se transformando também em palco de experimentações artísticas (PRADO; ASSIS, 2019, p. 5).

Lynn Rosalina Gama Alves, em seu artigo *De Vygotsky à cultura da simulação – a emergência de novas formas de compreender o mundo*, aponta que é “através da mixagem das linguagens oral, escrita e digital, bem como do próprio corpo, que muitos jovens comunicam os seus desejos, raivas e frustrações.” (ALVES, 2011, p. 2), e continua destacando que “estes sujeitos aprendem, desde cedo — primeiro por imitação e depois por assimilação e acomodação —, a linguagem que permeia as suas relações familiares” (ALVES, 2011, p. 3). A simulação, nesta perspectiva, não é considerada uma mera cópia da realidade, que apenas reproduz modelos e padrões repetidos, mas sim como elemento constitutivo do indivíduo, que estabelece conexões e amplia percepções de mundo através daquilo que se imita, desenvolvendo novas relações de compreensão, aprimoramento do intelecto, funcionamento e capacidades de intervir no mundo material.

A simulação do “EU” no ciberespaço proporciona a criação de uma sociedade de avatares, onde qualquer pessoa pode se projetar da maneira que quiser, definindo-se e redefinindo-se, ampliando suas possibilidades. A cultura da simulação apresenta características próprias que quando atingem a esfera escolar, exigem dos professores planejamento e inovação, um desafiante protagonismo para se transformarem em agentes de mudança no ambiente escolar. Favorecer a formação inicial de professores pode fomentar o desenvolvimento de novas metodologias para abordagem da História.

Atendidos a estes critérios pode-se incentivar a criatividade, busca por quebra de paradigmas, ampliar novas possibilidades de ensino-aprendizagem, consciência crítica, diálogo com os novos espaços da produção de saberes, prazer em aprender, inovação, entre outras habilidades e competências. De acordo com Moran (2003):

A forma como organizamos em grupo, em salas, em outros espaços: isso também é tecnologia. O giz que escreve na lousa é tecnologia de comunicação, e uma boa organização de escrita facilita – muito – a aprendizagem. A forma de falar, gesticular, de falar com os outros: isso também é tecnologia. O livro, a revista, o jornal, o gravador, o retroprojeter, a televisão, o vídeo são tecnologias importantes e muito mal utilizadas em geral. (MORAN, 2003, p.153)

O novo ambiente não pode despertar temor, e sim, deve ser visto como

desafio à renovação das práticas metodológicas. Não se deve aplicar somente o método linear de ensino, livro didático, quadro, pincel e as aulas expositivas, apesar de Moran (2003) ter destacado que também representam tecnologias. Diante desta conjuntura, entende-se que a melhoria das condições educacionais, precisará de professores capacitados para a construção de redes interativas de aprendizagem. De acordo com Ramal (2000):

Agora sim, está em nossas mãos a derrubada dos muros para fazer conexões com o mundo, a criação do espaço para a arte e a poesia, o tempo para o diálogo amigo, o trabalho cooperativo, a discussão coletiva, a partilha dos sentidos. Está em nossas mãos a construção de uma escola mais feliz. Feita por mestres e alunos que saibam, juntos, propor links e janelas para a sala de aula. Onde aprender não seja uma tarefa árdua e penosa, mas, sim, uma aventura (RAMAL, 2000, p. 02).

Os eventos que se seguiram ao anúncio da pandemia da covid19 em 2020, transformaram a realidade educacional. Aulas passaram a ser transmitidas de forma *online*, a mais de um bilhão e meio de estudantes em 160 países¹⁰. No decorrer da redação deste trabalho ainda não há a disposição de dados suficientes para uma análise segura dos impactos dessa mudança, ou um consenso sobre seus efeitos.

A nova realidade devido às limitações da pandemia propiciou a diversos alunos a participação em um processo de ensino-aprendizagem remoto e totalmente diferente, fora dos muros físicos da escola. Houve uma quebra da rotina como um *novo normal*, em que, de forma abrupta, as escolas foram fechadas pelo risco de contaminação. Este fenômeno obrigou professores a transformarem suas metodologias de ensino e sua forma de pensar a educação. Novos desafios surgiram, os professores embarcaram assustados, com dúvidas e dificuldades, em um processo de imersão a um desconhecido ambiente tecnossocial.

Apesar de se tratar de um momento trágico, esta realidade trouxe a prova, que professores brasileiros possuem grande capacidade de adaptação e transformação de suas práticas pedagógicas, enfrentando com criatividade as necessidades do momento. Este exercício de adaptação e readaptação metodológica revela que não é impossível transformar e adequar antigas práticas para novas metodologias de ensino, inclusive no que se refere às metodologias ativas e ao lúdico.

¹⁰ Dados disponíveis em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2020/08/04/secretario-geral-da-onu-alerta-que-mundo-encara-catastrofe-geracional-na-educacao.htm>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

No entanto, vale ressaltar que mesmo tratando-se de possibilidades lúdicas para o ensino de História, observa-se que, em muitos casos, a *living history*, bem como *reenactment's* históricos, não se encaixam como metodologia viáveis em momentos de home-office. Tratar-se de metodologias aplicadas em grupo, onde a sociabilidade e interação direta entre os participantes são fundamentais a sua execução. Contudo, refletir sobre a importância e o potencial de atividades lúdicas, mesmo em um momento tão difícil, me fez perceber o quanto a *living history* pode tornar minhas aulas mais atrativas. Portanto, este trabalho vislumbra aplicações em um período pós-pandemia, onde o contato pessoal possa ser restabelecido sem riscos à saúde.

Proponho, portanto, uma investigação sobre possibilidades didáticas de aplicação metodológica da *living history* e suas formas de *reenactment's* históricos, adaptadas à realidade do cenário educacional brasileiro, a partir das minhas experiências pedagógicas antes e durante a pandemia do COVID-19. Mesmo compreendendo que a realidade educacional será transformada após a pandemia, este é o único referencial seguro que disponho como ponto de partida para análise de seu potencial pedagógico.

Não proponho a *living history* como solução definitiva aos atuais problemas do ensino da História, mas como um suporte pedagógico que possa trazer ao ambiente escolar, pelo viés do encantamento e diversão, uma aproximação do aluno com vários aspectos da disciplina, ampliando horizontes que possibilitem desenvolver as competências e habilidades exigidas ao discente.

Esta proposta de trabalho poderá ofertar novas abordagens metodológicas, porque além de fomentar possibilidades didáticas e pedagógicas, permitirá que o campo de estudo sobre a construção da narrativa histórica seja, mesmo que em pequena escala, ampliado.

Rubem Azevedo Alves (1933-2014), educador e teólogo brasileiro, em entrevista intitulada *aprender para quê?* realizada pela revista *Época* no ano de 2004, lançou críticas ao modelo educacional brasileiro afirmando que “não é de hoje que a escola é chata. Ela sempre foi assim e isso acontece porque as coisas são impostas às crianças”. Ele embasou sua afirmação na observação de um comportamento comum à maior parte das crianças que estão na escola, “prova de que uma criança gosta de ir à escola é se, na hora do recreio, ela está conversando com os amigos sobre as coisas que a professora ensinou. E não se vê isso”, e termina afirmando que “fica evidente que elas gostam da escola por causa da sociabilidade, dos amiguinhos,

por causa do recreio. Mas elas não estão interessadas naquilo que se ensina na escola”.

Essa realidade que Rubem Alves (2004) descreve de forma provocativa é nada mais que um aviso aos novos tempos: novas formas de se pensar a escola são emergentes, demanda-se novas reflexões sobre o papel da escola. Análises sobre esses novos tempos, observam que não se deve ensinar gerações diferentes dentro de um mesmo modelo e renegar os novos caminhos da sociedade brasileira. O pós-pandemia precisa revalorizar e revisar o cotidiano presencial dos alunos na escola.

A readaptação e revisão do cotidiano escolar exige uma rediscussão, sobre o que de fato é o espaço escolar, visto que a atual realidade extrapolou fronteiras e ampliou o espaço escolar para além de seus muros. A escola agora tornou-se a casa, a rua e o espaço virtual. Logo, superada a pandemia, proponho uma experiência educacional, no qual a *living history* desempenhe papel importante como metodologia de ensino, a fim de possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades, essenciais à aprendizagem da História.

Portanto, este trabalho surge de uma indagação ancorada nas maneiras pelas quais os estudantes podem aprender os conteúdos curriculares da disciplina de História, desenvolver competências e habilidades, e participar de atividades lúdicas com resultados educacionais. Ana Diaz Fritz escreve:

O lúdico é de suma importância para a vida das crianças, pois é através de jogos e brincadeiras que as crianças podem vivenciar suas fantasias, e colocar em prática suas ilusões. Quando brincam suas imaginações fluem, como se de fato elas estivessem vivendo aquele momento na “vida real”. Montam todo um cenário e criam e recriam funções para determinados objetos ou brinquedos, transformando-os em outros meios, como por exemplo, em uma brincadeira lúdica. (FRITZ, 2013, p. 11)

Busca-se, compreender o processo (não-tradicional) da aprendizagem histórica através do lúdico; fortalecer a aprendizagem da História através de atividades que colocam o aluno com postura ativa no processo de ensino-aprendizagem, privilegiando sua criatividade e inovação. O termo *living history* refere-se, segundo uma definição comum ao ato de encenar o fato/momento histórico na perspectiva *reenactment* (recriação), através de performances. Portanto, trata-se de uma atividade dinâmica e lúdica.

Na Europa e nos Estados Unidos, a *living history* é considerada um passatempo popular e *reenactments* são considerados uma atividade de lazer

contemporâneo. Diante deste cenário, questiona-se como alunos do ensino médio podem aprender História através desta modalidade, além de propor possibilidades interativas e lúdicas ao ensino-aprendizagem da História, busca-se fomentar estudos iniciais, que procurem examinar os processos de aprendizado informal da História que ocorrem em torno da participação na encenação histórica, dentro de uma perspectiva voltada à educação.

Portanto, a pesquisa procura proporcionar contribuições para formas de aprendizagem da História que podem ocorrer através do entretenimento¹¹. Busca-se observar e refletir sobre o processo de apropriação dos conteúdos curriculares da disciplina de História, numa perspectiva da aprendizagem informal, no qual alunos de ensino médio estarão envolvidos no processo de ensino aprendizagem viabilizado pela *living history*.

Em meados do séc. XX, a *living history* tem ganhado força e o *reenactment* histórico passou a ser observado como potencial ferramenta de ensino-aprendizagem. O *reenactment* visa desenvolver técnicas interpretativas no intuito de fomentar a aprendizagem em museus, locais históricos, permite assistir em casa um reality show, ou promove diversão através de jogos virtuais.

Contudo, não há dados sobre em que proporção ocorre o processo de apropriação dos conhecimentos históricos por meio desta ferramenta no âmbito educacional. Embora a *living history* tenha se tornado objeto de interesse de pesquisadores, a maior parte dos estudos concentra-se no potencial das metodologias *reenactment* em recriar aspectos do passado com suposta autenticidade, em vez de levantar questões sobre o processo de apropriação do conhecimento histórico para desenvolver uma aprendizagem significativa com benefício educacional.

Investigar as contribuições que a *living history* pode oferecer, através do processo *reenactment*, para aprendizagem escolar, pode ajudar a entender como os jovens desenvolvem suas ideias sobre o passado. Ou seja, compreender como alunos desenvolvem seu pensamento sobre a história e como organizam cognitivamente (e emocionalmente) seus conhecimentos sobre o passado e desenvolvem sua consciência histórica. Scaldaferrri (2008, p. 55) ressalta que "Somente depois de ultrapassar o tempo pessoal, subjetivo e dominar um tempo contínuo, objetivado,

¹¹ Refiro-me a perspectiva do *edutainment* que é a produção de conteúdo educacional, soluções tecnológicas ou métodos de ensino que utilizam valores do entretenimento.

social, é que o aluno poderá perceber as dimensões do tempo em História e pensar historicamente."

A estrutura deste trabalho segue etapas distintas entre si, que se complementam para dar ao leitor uma melhor compreensão da proposta. Na primeira parte busca-se conceituar e analisar a *living history* em suas diferentes formas de reconstrução da história, suas características e modalidades, apontando para os limites desta proposta metodológica. A segunda parte visa uma compreensão aprofundada da temática, explorando um referencial teórico, de uma série de autores, que nos foi ofertado(a) como suporte à formação de mestrandos em Ensino de História na Universidade Regional do Cariri – URCA. A terceira e última parte contempla esclarecimentos sobre a construção do manual de possibilidades didáticas que teve como suporte metodológico a *living history*, um *website* e um aplicativo¹² *android Historia Viva*.

¹² O aplicativo está hospedado na Google Store, com link disponível no endereço eletrônico: https://play.google.com/store/apps/details?id=ga.historiaviva.wilderson&hl=pt_BR&gl=US.

2 CONCEITUAÇÃO E ANÁLISE DE METODOLOGIA PROPOSTA

Neste capítulo são abordados os motivos pelos quais se pode considerar a *living history* potencial ferramenta de ensino aprendizagem. O desenvolvimento deste trabalho demandou muita pesquisa, além de sensibilidade ao tratar de textos com alta densidade teórica, propõe a ampliação de horizontes dentro de novas perspectivas, sem recorrer ao "achismo" revisionista, responsável pela criação de obstáculos ao desenvolvimento científico. Os capítulos apresentados no decorrer deste trabalho, são, inicialmente, observações de um mestrando em ensino de História, interessado nos possíveis desdobramentos das relações entre a teoria da História e práticas lúdicas de ensino aprendizagem.

2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – ANÁLISE SOBRE A HISTÓRIA VIVA

A etapa inicial da pesquisa é uma exploração das razões pelo qual a *living history* pode ser considerada uma ferramenta de ensino-aprendizagem. Posteriormente, examino o que é, e como a bibliografia trata o tema, relacionando-a com alguns teóricos da teoria da História. Por conseguinte, os dados encontrados fundamentam a construção de um manual de possibilidades didáticas que inclui a *living history* como proposta de ferramenta pedagógica, na observação de sua viabilidade e como ou se cada proposta pode contribuir para a formação do aluno. A análise desta ferramenta pedagógica pode levantar uma série de outras questões sobre a natureza da História enquanto área do conhecimento.

Durante o processo de levantamento dos referenciais teóricos analisei se esta é uma maneira eficaz de aprender História. Tratarei dos pontos de vista contrários, dos que desaconselham esta ferramenta, por defenderem que os participantes estão apenas *brincando* de fazer história, sem efeito didático válido.

Como ponto de partida para análise da *living history* foram observadas algumas características deste fenômeno, além de discutir possibilidades e limites na execução da proposta. Por conseguinte, foram analisadas algumas experiências conhecidas de *living history*. Estudo em seguida o caso de dois museus de História Viva relacionados à representação e história nos EUA, o Museu Colonial Williamsburg

e Plimoth Plantation. A escolha desses lugares se dá pelo fato de constarem entre os mais antigos, famosos e possuírem bibliografia disponível para sua análise.

Para analisar a *living history* na modalidade de arqueologia experimental foram vistos os Projetos Pamunkey, a fazenda Washburn-Norlands e os Buckskinners. Os lugares reservados à arqueologia experimental diferem dos museus de História Viva, na medida em que, a teia de relacionamentos e objetivos dos participantes em muitos casos é diferente.

Nestes projetos específicos, os voluntários se separam dos grandes centros urbanos por períodos de tempo. O projeto Pamunkey, encabeçado por estudantes e pesquisadores procurou recriar as condições de vida dos ameríndios por volta do ano 100 a.C. A fazenda Washburn-Norlands buscou recriar a vida nos anos de 1860, em um programa de imersão histórica durante a guerra civil americana, enquanto os Buckskinners procuram experimentar através do *reenactment* a vida dos caçadores de peles de fronteira do século XVIII ao XIX. Os voluntários destes programas interpretam homens das montanhas, índios americanos, missionários, comerciantes ou qualquer outra pessoa que viveu no período referente ao programa¹³.

Para analisar os produtos televisivos envolvidos no universo da *living history*, analiso alguns *reality shows* exibidos na década de 90. O objetivo dessas produções televisivas é fazer com que um público mais amplo, possa de alguma forma, analisar situações de estranhamentos e surpresas que costumam ocorrer durante o *reenactment* com os participantes e que funcionem de gatilho motivador para discussões históricas.

Através da exploração dessa série de manifestações da *living history*, analiso suas conexões, o papel de voluntários e das técnicas de produção usadas para alcançar os vários níveis da história recriada, sua apresentação ao público em geral, e a popularização desse formato televisivo. Levanto questionamentos que permite análise aprofundada, sem, contudo, tentar solucioná-los. Algumas questões merecem estudos próprios devido a sua complexidade, porém no Brasil há poucas tentativas de abordar o assunto em suas especificidades.

Analiso também manifestações regionais que carregam elementos de *reenactment*. Examino elementos gerais de *reenactment* que podem estar presentes

¹³ Todas as orientações sobre o programa de atividades de um Rendezvous Buckskinners encontram-se disponíveis em: <http://www.rmn.org/rendezvous%202019.html>. Acesso em: 2 fev. 2021.

em manifestações culturais e religiosas como: Os antigos auto-da-fé; encenações da paixão de Cristo; Quadrilhas; Reisados; Vale do amanhecer e etc. A finalidade é aprender a reconhecer elementos de *reenactments* em manifestações tradicionais, e refletir sobre sua finalidade e simbolismo.

A abordagem adotada neste trabalho, como dito anteriormente, busca estabelecer um diálogo entre algumas produções de *living history* citadas, a bibliografia já existente sobre o assunto e a que nos foi disponibilizada durante o mestrado em ensino de História na URCA.

Grande parte da literatura disponível analisa as produções de *living history* em seções separadas e a bibliografia disponível em língua portuguesa é escassa. Contudo, existem bons trabalhos que analisam cada modalidade, possibilitando o diálogo com outros autores contemporâneos.

Jay Anderson¹⁴, por exemplo, possui uma densa pesquisa sobre os museus de História Viva, quatro trabalhos merecem destaque pela contribuição dada a esta pesquisa, em razão de seu importante levantamento histórico, *Time Machines* (1984), *Living History Sourcebook* (1985), *Living History Reader* (1991) e *Simulating everyday life in living museum* (1992), ajudarão na compreensão de contexto histórico e o desenvolvimento dos Museus de História Viva.

A abordagem de Anderson é importante para entender o surgimento, desafios e conquistas associadas ao aperfeiçoamento das técnicas de *living history* empregadas em museus. Analisa muitos experimentos, desde reconstruções de aldeias, até *reenactments* de eventos da Guerra Civil americana. Sua abordagem analisa dois objetivos específicos, a questão lúdica e os resultados de aprendizagem, não apenas para o público, mas também para os intérpretes. Seus trabalhos abordam a dinâmica dos museus de *living history*, que foram o alicerce das produções televisivas de *reality shows*.

Os estudos de David Lowenthal¹⁵ (1923-2018), em particular seu livro *Our Past Before Us: Why Do We Save It?* (1981) e *The past is a foreign country* (1988), sobre como os americanos se relacionam com o passado, explica as motivações por trás do anseio de reconstruir locais, como Colonial Williamsburg e Plimoth Plantation que serão analisados neste trabalho. O mérito deste trabalho está no debate das

¹⁴ Jay Anderson é professor de História na Utah State University (EUA).

¹⁵ Historiador e geógrafo norte-americano, reconhecido por seus trabalhos sobre patrimônio.

razões pelas quais os sujeitos tentam “salvar” o passado e desenvolvem vários meios para atingir esse fim. Os trabalhos de Rex Marshall Ellis (1989) em *Presenting the past: Education, interpretation and the teaching of black history at Colonial Williamsburg*, revelam um bom levantamento histórico de Colonial Williamsburg e foi fundamental nesta dissertação. Para compreender o processo de evolução das técnicas interpretativas em museus de *living history* busco a contribuição dos escritos de Wolfgang Hochbruck, em seu livro *Living history as an educational tool and method in North America and Germany* (2020).

Ao procurar literatura sobre a arqueologia experimental encontrei muita dificuldade. Contudo, o livro do historiador John Coles (1930-2020) *Archaeology by Experiment* (1973), e os Artigos *Experimental Archeological Papers* (1974) de Errett Callahan¹⁶ (1937–2019), e o trabalho de Rachel Elaine Bowen¹⁷ em sua dissertação *The Pamunkey Indian Museum: Collaboration, Display, and the Creation of a Tribal Museum* (2014), e o trabalho de Anderson Rozelle em *The Way We Were Improvising History at Rocky Mountain Rendezvous* (2004) trouxeram o teor epistemológico necessário para o desenvolvimento desta etapa de trabalho. Estes trabalhos reúnem, informações gerais e comentários específicos sobre os episódios de arqueologia experimental a que este trabalho se refere, o Projeto Pamunkey, a fazenda Washburn-Norlands e os Buckskinners.

O debate sobre *reenactments* históricos feitos através de produtos digitais parte basicamente da análise de alguns filmes, *reality shows* exibidos na década de 90 e jogos digitais. Apesar das análises iniciais sobre essas produções se basearem em vídeos e jogos, os trabalhos de Adorno e Horkheimer em análise do conceito de Indústria Cultural, assim como trabalhos de Carla Bassanezi Pinsky, em análise de *Fontes Históricas* para disciplina da História, bem como algumas contribuições de Michel de Certeau, constituem minhas fontes sobre o tema.

É necessário a citação de alguns conceitos chaves, fundamentais para a a compreensão da *living history*. Um destes conceitos é o da empatia histórica, e para esclarecê-lo utilizei a dissertação de mestrado escrita por Heleno Brodbeck do Rosário da Universidade Federal do Paraná: “*Por uma vida sem treta: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, didática da História e empatia histórica*”.

¹⁶ Arqueólogo americano pioneiro nos campos da arqueologia experimental e estudos de replicação lítica.

¹⁷ Professora associada de ciências políticas, na The Ohio State University.

Para debater a consciência histórica, fundamento o conceito a partir de Jörn Rüsen¹⁸. Em Rüsen a consciência histórica passa a ser uma categoria relacionada a toda manifestação do pensamento histórico, estabelecendo conexões entre os sujeitos, as experiências do passado e o que interpretam como história. Ele define a consciência histórica como “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010, p. 57)

Um outro conceito chave aqui trabalhado é o de narrativa. Analiso como surgem e são transmitidas as narrativas, a partir de estudos de escritos do filósofo e pensador Francês, Paul Ricoeur. Foi trabalhado o conceito de narrativa juntamente com um outro conceito fundamental de sua obra: a mimese.

Para analisar as construções narrativas e seus elementos ficcionais, foram utilizadas abordagens do historiador Hayden White. Alguns pesquisadores dedicados à teoria da História podem achar estranho que este trabalho reúna Hayden White e Jörn Rüsen, estabelecendo uma série de análises e conexões entre ambos, visto que, muitos consideram que são pensadores com ideias opostas. Em Hayden White o texto histórico é avaliado como um artefato linguístico, e organizado de acordo com princípios literários, respeitando apenas às estruturas da narrativa. Para Hayden White, não há como desenvolver um método epistemológico de análise do passado, visto que a produção historiográfica parte da subjetividade, de uma construção pessoal, uma perspectiva, um recorte do discurso do historiador.

No entanto, em Rüsen, as considerações postas por White não são completamente refutadas, mas em algum momento, agregadas em suas análises teóricas. O que não quer dizer que a validade dos princípios metodológicos seja descartada, pelo contrário, o desenvolvimento de métodos epistemológicos assumem papel diferenciador da ciência da História diante de outras formas de pensamento histórico. A discussão sobre as especificidades narrativas do texto historiográfico não reduz a historiografia apenas a aspectos literários, pelo contrário, conecta a ideia de narratividade aos procedimentos metódicos da pesquisa.

¹⁸ Historiador e filósofo alemão. Investiga sobretudo, os campos da teoria e metodologia da história, da história da historiografia e da metodologia do ensino de história.

Por fim, para relacionar a *living history*, atividades lúdicas e o ensino de História, farei uso dos escritos do historiador Johan Huizinga em seu livro *Homo ludens*, no qual interpreta um dos elementos fundamentais da cultura humana: o instinto do jogo.

As pesquisas resultaram em um *Manual de possibilidades didáticas da living history no ambiente escolar e fora dele*, bem como um *site* com domínio próprio: <<https://www.historiaviva.ga>> para sua divulgação e compartilhamento de experiências provenientes das propostas elencadas no *manual*, além de um aplicativo para *smartphone* que facilita o acesso ao *manual* depositado no *site*, promovendo também o compartilhamento das experiências de diversos professores pelo Brasil. A construção deste material de apoio pedagógico pretende ajudar professores interessados nesta metodologia didática a encontrarem possibilidades pedagógicas, além de suporte para desenvolvimento e divulgação de suas atividades.

2.1.1 Três modalidades de *reenactement*

Este estudo se concentra na análise e comparação de três diferentes manifestações de *living history* e a performatividade inerente às suas apresentações, os Museus de História Viva, arqueologia experimental e as experiências televisivas de reality shows e jogos digitais. Estas comparações levaram a um melhor entendimento do tema, ao proporcionar uma visão geral da temática, e fomentar ideias referentes ao uso didático desta ferramenta.

Está dividido em três etapas, em que no primeiro capítulo aborda elementos importantes para a execução e os limites das atividades de recriação histórica. Por conseguinte, busco conceituar e analisar as experiências de *living history* em três diferentes modalidades de *reenactment*, os Museus de História Viva, arqueologia experimental e as experiências televisivas de filmes, *reality shows* e jogos digitais.

Na segunda apresento aspectos positivos da metodologia da *living history*, por que usar experiências de *reenactments* no ensino de História, sua viabilidade diante do cenário educacional brasileiro e quais os desafios e limitações. Este capítulo reúne abordagens epistemológicas do tema através do diálogo entre diferentes pesquisadores, explicando e exemplificando entendimentos que este estudo procura alcançar.

Por fim, este trabalho será concluído com a construção de um *Manual de possibilidades didáticas da living history no ambiente escolar e fora dele*. O foco deste *manual* está na análise das maneiras pelas quais os estudantes podem aprender os conteúdos curriculares da disciplina de História, participando de atividades que possuem foco na *living history*. Para divulgação e *feedback* do *manual* e suas propostas, foi elaborado um *website* com domínio próprio, www.historiaviva.ga, que pretende oferecer um espaço como rede social para professores que adotarem estas metodologias em sua prática pedagógica, trocarem experiência e aperfeiçoarem suas habilidades. Um aplicativo para celulares *android* que emula¹⁹ o *website* foi também produzido. O intuito do aplicativo é tornar mais rápido e eficiente o envio de informações sobre as experiências dos professores, visto que o aplicativo possui as ferramentas que estão à disposição no *website* e se comunica diretamente com todas as redes sociais já instaladas no celular, facilitando o envio e troca de informações.

2.2 RELAÇÕES ENTRE O LÚDICO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A brincadeira é um importante instrumento para a educação, as atividades lúdicas precisam ser resgatadas, tornar a construção do conhecimento um processo prazeroso, um processo de descoberta e de curiosidade. Através de atividades lúdicas pode-se resgatar as formas de desenvolver uma aprendizagem de maneira descontraída, ampliar os horizontes e dar sentido à vida, humanizando as atividades escolares. Corroborando com Snyders (1988):

[Quero] pensar a escola e o aluno no presente. O que isto pode oferecer aos jovens, na sua vida de jovens, durante sua vida de jovens, passar tantos dias na escola? [...] Como podemos transformar a escola para que... "Dez anos obrigatórios de escola: são dez anos feitos para satisfação cultural". (SNYDERS, 1988, p. 12-3)

A aprendizagem também acontece através da brincadeira, do prazer, e neste sentido é necessário que o indivíduo possa ter a satisfação de aprender através de algo que deseja e gosta. Este tipo de aprendizagem traz mais benefícios do que a aprendizagem por obrigação, uma vez que "É através das atividades lúdicas que a

¹⁹ Software capaz de reproduzir as funções de um determinado ambiente, a fim de permitir a execução de outros softwares sobre ele.

criança consegue se desenvolver com mais facilidade, pois existe uma interação e assimilação de determinados conteúdos vivenciados.” (FRITZ, 2013, p. 13).

Em termos gerais a escola tradicional, principalmente nas séries finais de cada etapa da educação, possui demasiada preocupação com resultados de provas internas e externas, pouco atentando-se a questão do lúdico. Pensa-se que até o 5º ano as crianças necessitam brincar, mas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental não necessitam do lúdico ou das brincadeiras, como se o conhecimento estivesse restrito a aprendizagem das diversas disciplinas escolares de caráter científico, expositivo e convencional.

Há muito tempo a educação tem se mostrado burocratizada, há uma concepção na sociedade brasileira que a atividade escolar é uma obrigação, algo penoso. Observa-se um processo de internalização de alguns conceitos que reforçam essa realidade: O dever de casa é um exemplo, tem-se habituado à criança desde cedo nas suas primeiras experiências a uma obrigação, e não um prazer. Defendo a ideia que está na hora da escola assumir outro papel, com propostas e práticas mais prazerosas, que passam pelo lúdico, inerentes ao ser humano, o ser brincante.

Permitir o brincar durante o processo de ensino-aprendizagem é uma maneira de se superar a ideia tradicional de recreio ou intervalo, de separação entre produção de conhecimento e momentos de descontração, para tornar o processo mais harmônico e menos mecanizado.

O processo de ensino aprendizagem é inerente ao processo de formação dos professores. No entanto, para a aplicação de atividades lúdicas aos discentes, os profissionais necessitam estar munidos de ferramentas adequadas. Atendidas as novas condições o professor pode ser agente de mudança que possibilite tornar a escola algo mais dinâmico e lúdico. As crianças e adolescentes não devem se tornar adultos que não se permitem brincar. Santos (1997) afirma que:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, 1997, p.12)

O filósofo Platão²⁰ defendia a recreação como algo fundamental ao desenvolvimento do pensamento no ser humano, em seus ensinamentos há uma máxima que diz “você pode descobrir mais sobre uma pessoa em uma hora de brincadeira do que em um ano de conversa” (GARCIA, 2013, p. 02). Ao levantar teorias de outros pensadores percebe-se autores na área da psicologia, filosofia, sociologia e outras áreas do conhecimento que possibilitaram essa ponte entre o lúdico e o processo de ensino-aprendizagem.

Há vários pesquisadores que defendem que a presença do lúdico no processo educativo pode trazer bons resultados. Vygotsky (*apud* ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p.177):

O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

Essa temática foi assunto de discussão de pesquisadores e pensadores do processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, Piaget (1896-1980), biólogo, psicólogo e educador suíço, que pesquisou o papel do trabalho em equipe para a promoção da aprendizagem. Quando os estudantes trabalham em grupo precisam trocar ideias, negociar pontos de vista, isso faz com que cada estudante perceba que existem várias formas diferentes de ver uma mesma situação. Ainda que nenhum estudante tenha a resposta correta para um determinado problema, o simples fato de entrar em contato com explicações diferentes das suas pode favorecer a capacidade de explorar um mesmo problema por ângulos diferentes.

Para Piaget a aprendizagem lúdica pode promover uma situação em que a criança se encontra com maior facilidade para aprender e apreender o mundo. Segundo este autor, o lúdico pode tornar-se um grande aliado para a aprendizagem. O pesquisador francês Henri Wallon (1879-1962) se preocupou em pesquisar a relação do ser brincante, do lúdico com as origens do pensamento e sua relação com a afetividade e a inteligência. Ele buscou desvendar como a criança nos primeiros momentos de vida realiza suas experiências interativas com o mundo, e como se origina o processo de pensar, que por vezes parece não ter lógica para os mais

²⁰ Filósofo e matemático do período clássico da Grécia Antiga, autor de diversos diálogos filosóficos e fundador da Academia em Atenas, a primeira instituição de educação superior do mundo ocidental.

crescidos. Suas observações desenvolveram o conceito de *pensamento sincrético* como algo natural da infância e tornou-se fundamental nos estudos do desenvolvimento cognitivo humano.

Vigotski (1896-1934) fundador da pedagogia sócio-histórica, afirma que somos aquilo que construímos, ou seja, o sujeito é o resultado de todas as interações sociais que processa ao longo da vida. Vigotski se preocupou em pesquisar a relação da criança com as atividades em grupo, e como atividades lúdicas e cooperativas são relacionadas à sua carga de experiências sócio-históricas e a convivência social.

O Historiador Johan Huizinga²¹ (1872-1945) em sua obra, *Homo Ludens*, traz uma contribuição significativa à prática pedagógica, na medida em que analisa as atividades lúdicas de grupo como um fenômeno cultural. A obra se estrutura sob uma extensa perspectiva histórica, recorrendo a estudos etimológicos e etnográficos de sociedades, temporal e culturalmente distantes. O objetivo de sua obra é reconhecer que:

O jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa "imaginação" da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa "imaginação". (HUIZINGA, 2000, pág. 9-10)

Huizinga reconhece as atividades lúdicas de um grupo como algo inato ao homem e mesmo aos animais, considerando-as uma categoria absolutamente primária da vida, logo anterior à cultura. Para ele o brincar é histórico, a brincadeira é histórica, as formas de brincar mudam, portanto o brincar deve ser um objeto de estudos continuados da História.

As atividades lúdicas de um grupo trazem a possibilidade de discentes desenvolverem várias habilidades sócio emocionais, quais sejam: O raciocínio, dado que atividades de grupo só pode ser realizadas dentro de determinadas regras em que todos os indivíduos envolvidos as conheçam; a criatividade na medida em que o sucesso do grupo torna-se um desafio comum a ser alcançado, onde cada indivíduo precisará desenvolver a capacidade inventiva, permitindo conexão com os demais em torno da realização do evento/brincadeira; a inteligência, existem vários graus de dificuldade cognitiva; a comunicação, pois o sucesso é mérito do trabalho em grupo; a motivação, ao atingir a meta final, e motiva-se a continuar ou realizar novos

²¹ Historiador e linguista holandês, conhecido por seus trabalhos nas áreas da história cultural, da teoria da história e da crítica da cultura.

eventos/brincadeiras de grupo; a satisfação, ao realizar uma proposta de grupo satisfatória obtém-se a autopercepção de suas capacidades; a socialização, que permite desenvolver atividades de grupo em que cada um contribui com sua especialidade.

Evelyn Fernanda Córdoba Pillajo (2017) da Pontificia Universidad Católica del Ecuador, em seu trabalho intitulado *el juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir* classificou e descreveu os diversos jogos da seguinte forma:

Quadro 1 – Descrição e contribuições dos jogos

JOGOS	DESCRIÇÃO E POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES
Sociais	- Voltado para a correspondência e o processo de aceitação dentro do grupo social, por meio de uma relação intersubjetiva -intercultural
Sensoriais	- Eles exercitam os sentidos. - Começam desde as primeiras semanas de vida, pois está relacionado com pedagogia pré-natal desde a concepção.
De construção	- Não dependem das características do brinquedo, mas sim do que se quer fazer com ele, ao manusear vários materiais. - Favorecem o desenvolvimento de habilidades e aumentam a criatividade.
De agrupamento ou representação do entorno	- Fornecem a oportunidade de selecionar, combinar e organizar a favor da internalização de vários termos que serão úteis para a vida. - Desenvolver a consciência de pertencer à natureza (consciência de espécie e finitude). Pedagogia da morte.
Cooperativos	- Jogos que ajudam a contribuir para a realização de objetivos comuns, permite desenvolver experiências significativas. - Favorecem a comunicação, união e autoconfiança. - Promovem o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais. - Reconhecimento do ego. - Facilitam a aceitação interracial. Interculturalidade e diálogo.
Jogos livres ou espontâneos	- Promovem a autonomia e o autoconhecimento da liberdade.
De regras ou estruturados	- A atividade destaca, a ação é dirigida e orientada por uma atitude fundamental. - Enculturação: cultura educacional do bem viver.
De estratégias	- Instrumento para resolução de problemas – Contribuem para ativar os processos mentais – Os jogadores podem escolher seus próprios atos e ações, incentivando um estado de consciência.
De simulação	- Processos de comunicação e cooperação com outros conhecimentos do mundo adulto. - Preparação para a vida profissional e estímulo ao desenvolvimento moral - Maturidade

Populares	<ul style="list-style-type: none"> - São praticados pela maioria das pessoas, por um grupo determinado de uma população. - Caracterizam a cultura e os costumes dos povos pois eles são intergeracionais. - Interculturalidade.
Tradicionais	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura popular. - Intergeracional. - Geram valorização da cultura por serem identitários do país ou região. - Proporciona o diálogo geracional entre o antigo e o novo.
Espirituais	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização da diversidade. - Sonho em transformar o mundo, consciência da finitude, universalização e autocrítica.

Fonte: Cordoba; Lara; García (2017, p. 87-88, tradução do espanhol.)

A atividade lúdica para ser executada com sucesso precisa que o professor sistematize objetivos claros. O professor precisa planejar suas atividades, conhecer a finalidade de uma situação/problema proposta, por exemplo, durante a aula a partir de uma questão apresentada por alguns alunos. Podem ser pensadas atividades lúdicas voltadas para a superação das dificuldades, mas é necessário planejamento para que isso ocorra e vise um resultado bem sucedido.

Entendemos que o educador é um mediador, um organizador do tempo, do espaço, das atividades [...] na construção do conhecimento. É ele quem cria e recria sua proposta pedagógica e para que ela seja concreta, crítica dialética, este educador deve ter competência técnica para fazê-la. (SANTOS, 1997, p. 61).

Não é necessário um arsenal de recursos materiais para que o lúdico possa ocorrer: a criatividade do educador, pode dar suporte por exemplo para a confecção de brinquedos de sucata, o que ilustra a importância do professor como coprodutor ativo do processo lúdico.

A próxima geração de educadores precisa estar atenta a essa necessidade, as universidades precisam ajustar seus currículos e abrir um espaço específico ao ensino lúdico nas suas licenciaturas, pois atualmente essas discussões ainda são feitas prioritariamente nos cursos de Pedagogia.

A meu ver a formação inicial e continuada de professores precisa fomentar caminhos alternativos de qualificação profissional que atendam às necessidades da escola na atualidade. Assim, os currículos precisam ser modificados, ao ponto de

tornar possível a preparação de novos profissionais com conhecimentos teórico-práticos atualizados.

O lúdico precisa estar na base da formação curricular do professor, que poderá atuar em novos caminhos metodológicos ao valorizar novas formas de aprender. É importante reconhecer a relevância do lúdico no decorrer de todas as fases da vida, bem como sua aplicação em todos os segmentos sociais, em particular, na escola. Como defende Huizinga "É possível ao jogo alcançar extremos de beleza e de perfeição que ultrapassam em muito a seriedade" (HUIZINGA, 2000, p. 13).

A escola pode se tornar um espaço de resistência ao processo de mecanização do processo de ensino aprendizagem, os professores precisam estar atentos aos novos tempos e desenvolver os conteúdos e estratégias que tornem a sala de aula uma proposta mais prazerosa, para fazer o aluno participar e interagir de forma crítica e criativa. A escola precisa se reinventar e recuperar seu espaço de vivências positivas, de boas lembranças e laços de amizade.

Há muito que ser desenvolvido no campo teórico para firmar posição consolidada sobre a importância do lúdico na educação, pois há quem não observe vínculo promissor entre aprendizagem e o entretenimento. Por outro lado, o auxílio da historiografia, possibilita traçar linhas que conectam o lazer em grupo à aprendizagem.

Dentro da perspectiva lúdica, procurei investigar o processo de *reenactment* de eventos históricos em termos de aprendizagem informal e sua relação com a aprendizagem formal. Interessa, portanto, compreender se através da aplicação da *living history* como metodologia educacional, alunos desenvolvem habilidades que proporcionam melhor compreensão da História. Interessa ainda o grau de apropriação dos conteúdos curriculares experimentados, e se o engajamento em *reenactment* de um evento histórico proporciona um ambiente lúdico de aprendizagem da História. Huizinga nos revela algumas pistas dessa relação, e estimula novos pesquisadores a trabalharem nesse sentido quando afirma que "[...] o que os outros fazem, 'lá fora', é coisa de momento, não nos importa. Dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida cotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes." Neste trecho, o autor refere-se à "supressão temporária do mundo habitual" e sua imersão em outro (HUIZINGA, 2000, p. 16).

2.3 O CONCEITO DE *LIVING HISTORY*

O termo *Living History* (história vivida), no ambiente acadêmico, teve seus primeiros ensaios teóricos nos trabalhos do filósofo e historiador Robin George Collingwood (1889-1943). Este autor trata da (re)apresentação de eventos históricos e/ou períodos do passado através de demonstrações da vida cotidiana em trajes históricos reconstruídos, e através do uso de réplicas de acessórios e utensílios históricos, em determinado local (histórico ou não) para fins educacionais. De acordo com Hochbruck:

Como reencenação teatral de eventos passados, as reconstituições são muito antigas. Como ferramenta educacional em um sentido mais amplo, seu uso é quase tão antigo quanto o próprio ensino. Originalmente, eles eram fortemente ligados aos aspectos emocionais e de natureza cerimonial, supostamente recriando um evento original, inspirado por crenças, uma visão de salvação, ou então eles foram propagados como apresentações para o público dos feitos heroicos no decorrer do tempo e do espaço. (HOCHBRUCK, 2020, p. 86, tradução do inglês)

As reconstituições ou *reenactments*, podem ocorrer em ambientes particulares ou públicos, no privado ou em eventos, com ou sem audiência. Os participantes facilmente se veem como vivendo a história, ou seja, (re)vivendo acontecimentos históricos num ato de reencenação. De acordo com Rommel dos Santos Andrade Werneck, fundador e diretor do Picnic Vitoriano São Paulo, em seu trabalho *uso de tecnologia em living history*:

As atividades educativas de LH trazem aos participantes uma vida alternativa: como seria manusear artefatos, objetos e instrumentos de outros períodos históricos tornando possível uma viagem educativa pela tecnologia (WERNECK 2016, p. 01).

O clube revivalista e de *living history* paulistano apresenta eventos passados como se fossem contemporâneos e, assim, tentam revivificar a história. Esta potencial recurso educacional atrai o interesse de muitos profissionais reconhecidos, Vanessa Agnew registra que:

Historiadores como RG Collingwood, EP Thompson, Michel de Certeau e David Lowenthal analisaram superficialmente os processos de reencenação como uma ferramenta historiográfica, vendo nela a possibilidade de aprofundar a compreensão histórica ao reconhecer na alteridade papel

essencial na compreensão de personagens históricos e transmitir essa consciência por meio de estudos empáticos e específicos das práticas e do cotidiano. (AGNEW, 2004, p. 329, tradução do inglês)

O termo *living history* ao ser traduzido pode ter significados diferentes dependendo da ênfase colocada, história vívida ou história vivida. O primeiro faz referência à história que é trazida à vida, o segundo termo a história que é vivida. A diferença entre ambos pode soar bastante sutil. Um exemplo do primeiro são os Museus de História Viva, exemplos do segundo são comunidades como os chamados Buckskinners²². Os Buckskinners são participantes de *reenactment* que adotam um determinado estilo de vida, e desenvolvem de uma forma recreativa de lidar com a História, com resultados educacionais. Uma análise das origens da primeira é necessária para entender a gênese do segundo fenômeno.

Quando se trata de instituições que buscam dar vida à História, os Museus de História ao Ar Livre²³ e/ou Museus de História Viva²⁴ são bons exemplos. Esses museus apresentam novas formas de mediação que seriam os restauros e etc, com ações performáticas ao vivo. Magelssen declara que performances ao vivo transmitem sensação de “real”:

Os museus de história viva apresentam aos visitantes uma sensação "real" do passado em três caminhos. Em primeiro lugar, como instituições de pesquisa, os museus de história viva produzem o efeito de realidade por meio de conjecturas baseadas na atenção estrita aos registros históricos, diferenciação de períodos e evidências arqueológicas. [...] Em segundo lugar, os performers ou "intérpretes fantasiados" incorporam a atenção aos detalhes que validam a história do museu sobre a cultura popular "real", situando seus personagens históricos em um contexto aparentemente preciso. [...] A terceira maneira pela qual os museus tornam sua história apresentada "real", é através de sua própria autoridade como instituições educacionais. (MAGELSSSEN, 2004, p. 63-64, tradução do inglês)

Os projetos de *Living history* em museus reúnem recursos da História e do teatro transformando a historiografia bidimensional, encontrada nos livros didáticos, num retrato tridimensional do passado. O museu tradicional, a partir da exibição de acervos materiais, pode categorizar, organizar artefatos históricos, e contextualizar os

²² Buckskinning é um ramo da reconstituição histórica, que se concentra no comércio de peles do período do Velho Oeste norteamericano (aproximadamente entre 1800 e 1840). Os participantes podem assumir a identidade de homens das montanhas, índios americanos, comerciantes, missionários ou qualquer outra pessoa que possa ter estado nas Montanhas Rochosas.

²³ De acordo com a tipologia de museus são os Museu in situ, Museu jardim e Eco-museu, que costumam possuir estruturas ao ar livre.

²⁴ De acordo com a tipologia de museus são classificados como Para-museus.

objetos de exposição através de vitrines, espositórios e dioramas²⁵. Em um museu vivo, adicionalmente há uma dimensão performativa através de projetos de *living history*. O visitante torna-se ativo, pode participar, ver, ouvir, tocar e cheirar, a história ganha vida, se apresenta/reapresenta ao seu redor.

A *living history* pode ampliar as ações de interpretação do passado por meio da narração de histórias recriadas. Representa uma certa polifonia²⁶ à interpretação da história e, principalmente, uma oferta ampliada aos visitantes que podem responder mais efetivamente à comunicação visual e auditiva do que ao texto escrito. A *living history* pode ser usada para proporcionar entretenimento em um museu ou local histórico. Realizar performances em um ambiente histórico pode aumentar seu papel educativo, recriar personagens históricos podem dar vida a um lugar. *Living history* pode ser usada para preencher lacunas em coleções de museus, nas narrativas históricas ou apresentar propostas alternativas às visões convencionais do passado, permitindo assim a recuperação de vozes distantes, ocultas ou marginalizadas.

Alguns interessados nesta proposta buscam uma experiência maior na participação ativa, desejam momentos recreativos que, ao mesmo tempo promovem uma aprendizagem histórica. Participantes ativos que desejam experimentar a história, vivendo-a através de *reenactments*. De acordo com O'Neil (2016):

A fim de estabelecer um ambiente de aprendizagem experiencial, muitos locais históricos são palco de reconstruções históricas. Algumas das condições e as demonstrações nem sempre são baseadas em um evento histórico real, mas visam recriar as condições culturais e materiais de um determinado momento, e ensinar sobre como eles viviam. Estas demonstrações são frequentemente chamadas de história viva. (O'NEIL, 2016, p. 29, tradução do inglês)

Os grupos envolvidos não estão necessariamente ligados a museus, arqueologia ou outras formas acadêmicas tradicionais de divulgação e conservação da memória do passado. São pessoas comuns, que muitas vezes não dispõem de profundo conhecimento histórico, mas que demonstram um forte interesse em um determinado período ou evento histórico. Esforçam-se na criação e confecção de

²⁵ Uma apresentação artística tridimensional e realista, de cenas da vida real costuma ter finalidades de instrução e entretenimento.

²⁶ Formado pelos vocábulos “poli” (muitos) e “fonia” (som/voz), o termo se refere à composição de música e, em alusão as múltiplas narrativas de um determinado contexto histórico.

vários elementos que tornam o *reenactment* possível, como roupas e acessórios, tudo com a finalidade de recriar um ambiente parecido com sua época favorita da história.

Pode-se destacar grupos já bastante conhecidos no mundo como a Sociedade de Anacronismo Criativo, Os reencenadores da Guerra Civil Americana e Buckskinners. No Brasil já existem alguns grupos organizados como a Sociedade Histórica Destherrense em Florianópolis, Picnic Vitoriano São Paulo e os construtores da Vila Viking em Juquitiba-SP, além de vários grupos de LARP (live action role-playing, ou jogo de interpretação ao vivo em português) e Swordplay espalhados pelo Brasil. Além disso, há como um dos maiores eventos populares no Nordeste a (re)encenação anual a Paixão de Cristo de Nova Jerusalém, em Pernambuco que acontece durante a Semana Santa.

Nesta pesquisa reduzi o foco à análise do papel educacional da *living history* usando como pano de fundo experiências de *reenactment* nas modalidades de Museus de História Viva, Arqueologia Experimental e *Reenactment's* históricos produzidos em diversas mídias como filmes, *reality shows*, séries e jogos digitais, (re)criando personagens e momentos históricos, observando tanto as experiências dos que atuaram na reconstrução do fato histórico quanto dos expectadores desses eventos.

Experiências de *reenactment* existem há muito tempo, desde quando as primeiras formas teatrais se misturavam à espiritualidade. Os gregos promoveram performances teatrais em homenagem ao deus Dionísio e os romanos realizaram recriações de suas batalhas até mesmo em lutas de gladiadores no coliseu como forma de espetáculo ao público. De acordo com Pinto²⁷:

O teatro surgiu, tanto no Ocidente como no Oriente, quando a espiritualidade ainda perpassava as artes e embestia a maior parte da vida cotidiana. Na Grécia Antiga, o teatro não era visto como um espetáculo, ninguém ia assistir a uma peça por deleite apenas, e sim para viver uma catarse, isto é, uma experiência espiritual transformadora. Por isso os teatros gregos estavam sob a égide de Dioniso, o senhor dos estados alterados de consciência, dos êxtases. Através da catarse, o teatro nasceu para aclarar a vida, para nos ajudar a entender a peça maior, na qual todos somos personagens atuantes desde antes de nascermos, assim como somos também coautores do enredo que cumprimos. (PINTO, 2015, p.16)

²⁷ Formado em Filosofia pela PUC – RJ e monge ordenado no Templo Homba Hongwanji, em Quioto. Membro do Conselho da International Association of Shin Buddhist Studies, conferencista convidado nas universidades de Berkeley, Lausanne e Oxford. É autor, entre outros, dos livros Gotas de Orvalho (Massao Ohno, 1990) e O Rito da Montanha Sagrada (Quebecor World, 2007).

Um filme recente de Hollywood tematiza o motivo do reenactment através de uma cena irônica: no filme "O gladiador" (2000) o protagonista Maximus, é forçado a entrar na arena de gladiadores para interpretar o papel de um soldado cartaginês sob o comando de Aníbal, na batalha que resultou em sua derrota e na segunda queda de Cartago.

O resultado do vencedor e do vencido já era previsto de antemão. Os gladiadores que representavam soldados romanos deveriam vencer, para isso entraram na arena munidos de armas e armaduras mais poderosas como no uso de bigas²⁸ puxadas por cavalos, enquanto o grupo de gladiadores que representavam os cartagineses tinham, no filme, armamento inferior.

Contudo, na cena do filme os gladiadores travestidos de soldados cartagineses que deveriam morrer, vencem, e os gladiadores que interpretavam o exército romano de Cipião terminam derrotados. O filme assim, cria a cena de uma irônica "confusão histórica" no qual o *reenactment* é questionado pelo o imperador romano Comodus: "-Eu não conheço bem a história Cássius (apresentador da Batalha no Coliseu), mas os bárbaros não deveriam perder a batalha de Cartago?".

Ao ressaltar esse aspecto pouco conhecido da cultura romana, o roteirista²⁹, relembra com este episódio como os romanos davam atenção aos *reenactments* de seus eventos históricos.

Durante a Idade Média temas religiosos estavam sempre presentes e se promovia ações que lembram dos *reenactments* atuais. Em momentos performáticos encenava-se temas sobre a vida, sofrimento e morte de Jesus de forma didática para ilustrar ao homem leigo o período vivido nas passagens bíblicas.

Na Inglaterra do Séc. XVII, exibições militares e simulações de batalhas se tornaram populares. Um trabalho citado em crônicas que lembra *reenactments* atuais, data de 1638, foi elaborado pelo Lord James 'Jimmy' Dunn de Coniston. Tratava-se de uma batalha entre as forças cristãs e muçulmanas e foi encenada em Londres. Em 1645 ocorreu um episódio, no qual o Lord James 'Jimmy' Dunn, propõe

²⁸ Combates de carroças de duas rodas, movido por dois cavalos, semelhante a uma quadriga (movida por quatro cavalos). Foi usada na Antiguidade como carro de combate, mais especificamente durante as idades do Bronze e do Ferro.

²⁹ David Harold Franzoni, roteirista norte-americano que entre os seus trabalhos mais conhecidos incluem-se: *Gladiator*, *Amistad*, e *Jumpin' Jack Flash*.

o *reenactment* Roundheads, recriando várias batalhas durante a Guerra Civil, inclusive uma que ainda estava em curso, a batalha de Blackheath³⁰.

Apesar de críticos terem questionado a suposta autenticidade dessas representações, o ato de tentar reconstruir a história a partir de encenações é tão antigo quanto o próprio teatro. No entanto, foi apenas no século XX que alguns historiadores perceberam que 'experimental' a história em um *reenactment* pode promover novas experiências educativas. Essa percepção foi o embrião que levou a gestação de Museus de História Viva, o pioneiro dessas ideias foi o historiador Robin George Collingwood (1889-1943).

Embora museus de História Viva tenham grande popularidade na Europa, a academia ainda é cética ao elevar *reenactments* ao patamar científico ou creditar em sua dinâmica potencial pedagógico. O'Neil (2016) escreve sobre a divisão de opiniões sobre o assunto:

Existe, no entanto, uma tensão perceptível entre historiadores acadêmicos e *reenactors*, descrevo como uma tensão entre o contexto fornecido e o contexto alcançado. Estudos indicam que essa tensão entre academia e história viva é em grande parte devido a um desejo mútuo de educar o público sobre a história e um desejo de fazê-lo de maneira autêntica. (O'NAIL, 2016, p. 27)

Vários programas de televisão já tentaram ganhar audiência através de *reenactments*. *Colonial House*, *Frontier House*, *Manor House*, *The 1900 House*, *1940 House* e *The Ship*, são bons exemplos. Nestas séries famílias são convidadas de forma voluntária a viver em um ambiente que representa a reconstrução de outra época. Essas experiências de *reality show*, assumem características de uma nova forma de *living history*, agora registrada em vídeo e divulgada como produto e parte de uma indústria cultural.

2.3.1 Experiências do passado

Neste estudo argumento que as técnicas teatrais são importantes para a *living history*. Os figurantes de personagens históricas ligados a Museus de História

³⁰ Fonte: <https://www.hisour.com/pt/historical-reenactment-and-live-action-roleplaying-game-in-travel-58065/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Viva geralmente evitam ser comparados com atores de teatro, evitam chamar suas atividades de performances. Eles costumam referir-se aos seus trabalhos como intérpretes da História e não propriamente como atores. Há razões importantes para não confundir as suas atuações com o teatro, principalmente porque os *reenactments* carregam um viés anti-teatral. De acordo com Martin Puchner (2002)³¹, os criadores do teatro modernista de vanguarda, no século XIX, já praticavam uma perspectiva anti-teatral ao montar recriações de batalhas, e romper com os modelos do teatro tradicional.

Schechner (1970) em seu ensaio *Actuals* ao desenvolver sua teoria da performance, aponta para diferenças entre teatralidade e performance. Segundo ele, teatralidade envolve “imitação” e performance envolve o “real”. Para esclarecer esse viés anti-teatral dos *reenactments*, pode-se citar outro autor, Anderson, e pensar no exemplo de uma personagem comprando vinho em uma taverna. O que esta pessoa está fazendo seria parte de uma ação cotidiana do homem comum, baseada na “[...] curiosidade sobre a vida cotidiana em tempos remotos” (ANDERSON, 1992, p. 457, tradução do inglês). No entanto, se a personagem encontra-se num palco e diante de uma plateia e repete a ação a cada espetáculo, esta performance representa o papel de um ator. Portanto, neste exemplo da taverna e do palco pode-se perceber performances em diferentes níveis de complexidade.

Traduzindo o exemplo para a realidade nordestina, se um personagem transitar numa área demarcada para um *reenactment* vestida de cangaceiro, chapéu de couro enfeitado, óculos redondos e se dizendo devoto de Padre Cícero, o público associaria a referência provavelmente a Lampião. O personagem não precisaria fazer nada além de transitar na área demarcada pela reconstrução de uma outra temporalidade. Automaticamente seria estabelecida uma conexão através de matrizes culturais e a representação compartilhada do personagem. Mazzarino escreve que as matrizes costumam ser reconhecidos através de “[...] marcas incrustadas na experiência social dos sujeitos, que são ativadas nas interações sociais, embaralham-se com as novas experiências e os novos movimentos. São fazeres na vida do sujeito, sejam estes individuais ou coletivos.” (MAZZARINO, 2008, p. 49).

³¹ Ver: Martin Puchner, *Stage Fright: Modernism, Antitheatricality and Drama* (Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2002).

À medida que as matrizes culturais se tornam mais explícitas, devido às conexões estabelecidas entre os participantes do *reenactment*, as conexões com o público também se tornam mais claras. “O público é convidado a vivenciar os eventos à medida que se desenrolam, servindo com um propósito educacional e de entretenimento [...]” (O’NAIL, 2016, p. 29), proporcionando uma sensação de estar em outros tempos do passado.

Vale ressaltar que os participantes de *reenactment* não estão realizando nada do que normalmente seria considerado uma atuação (dentro dos critérios tradicionais do teatro). Suas ações são baseadas no comportamento do homem comum, e seu contexto está dentro de uma produção maior. “As experiências de *reenactment* permitem que alunos fiquem imersos em um determinado momento e aprendam como seria viver então como uma pessoa comum” (MORRIS, 2008, p. 50, tradução do inglês). Eventualmente, por uma parte do público são percebidos como atores, mas se esse mesmo público participou várias vezes do mesmo evento de *reenactment*, com os mesmos *reenactors*, observará provavelmente que suas ações costumam ser sempre diferentes, o que não condiz com uma atuação teatral comum. Como não o fazem, torna-se até normal que entendam se tratar de uma atuação teatral e não de um trabalho de intérprete da História.

A intenção de um *reenactor* costuma ser a de realizar uma ação comum, que seja interpretada por um observador como uma forma de agir natural do homem do passado. À medida em que a complexidade das matrizes culturais estabelecem comunicação, entre o *reenactor* e sua eventual audiência, parece mais evidente que a intenção do *reenactor* seja que suas ações passem a ser percebidas como uma forma de agir do homem comum dentro de um contexto histórico de outra temporalidade. De acordo com O’Nail: “Os *reenactors* se esforçam para alcançar um alto nível de autenticidade e expressar o desejo de não apenas imitar, mas realmente de experimentar os eventos sob o ponto de vista dos sujeitos do passado” (O’NAIL, 2016, p. 28).

Segundo o autor, a percepção do público é o que define o que está acontecendo, e não propriamente a intenção do *reenactor*. A intenção dos intérpretes não é determinante para a avaliação de sucesso em um *reenactment*, pois pode ser considerado apenas uma peça de uma complexa teia de relações que proporciona o evento. Em situações de *reenactment* há diferentes graus de atuação.

As mesmas características se aplicam a programas televisivos e documentários, especialmente para justificar ações que, à primeira vista, não seriam chamadas de atuação, mas poderiam ser facilmente classificadas como um tipo de ação comum, capazes de proporcionar uma sensação de naturalidade da situação.

O intérprete da História Viva procura, no caso ideal, estabelecer uma empatia histórica, na medida em que incorpora vários elementos de uma outra temporalidade para entender as mentalidades dos sujeitos do passado. O intérprete da história busca como e porque os sujeitos históricos estabeleciam suas teias de relações e como delimitaram através de seus costumes toda uma temporalidade que o representa. A ideia de “pesar o outro” torna-se exercício fundamental no campo da *living history*, revela portanto, seu potencial pedagógico (SNYDERS, 1988, p.153).

A *living history* representa uma busca por um passado palpável e que seja revivido de forma lúdica no presente. Embora algumas pessoas que participam do processo de reconstrução de *living history* estejam interessadas em sua própria vontade de aprimorar suas qualidades teatrais, em museus ou em locais históricos, o intérprete da História pode transmitir experiências educativas para os visitantes.

O *reenactor* pode transmitir sua concepção do passado a um público externo e, semelhante a um ator, usará um repertório de expressões faciais, emoções, gestos e movimentos para dar uma impressão de realismo. Em troca, a reação e participação dos visitantes terá impacto no desempenho, seja ele convidado a participar da ação ou através de suas respostas comportamentais³² (sentar, sair, aproximar-se, braços cruzados) e gestos faciais (surpresa, interesse, alarme, nojo). O desempenho pode ser medido tanto pelo processo de criação de conhecimento quanto os meios de transferência de informações.

O conhecimento do passado que a *living history* pode promover através do corpo: representa uma forma corporal, performativa e experiencial de sentir e reviver passado. A compreensão do passado se dá entre movimentos corporais, palavras e expressões. Isso dá a *living history*, características únicas se comparadas a outras formas de ensino-aprendizagem da História. Hochbruck aponta que “A maioria das reconstituições, portanto, constitui tentativas de conservar um controle cada vez mais

³² Ver: Artigo publicado por Ana Carlina Pires, Danielle Lage e Natalia Hartalian, **O corpo fala: A importância dos gestos em entrevistas e dinâmicas de grupo**. Disponível em: <<http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/media/14%20-%20o%20corpo%20fala.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

instável de um passado como ele era nos livros didáticos” (HOCHBRUCK, 2020, p. 86, tradução do inglês).

Observando com cuidado o processo em que está imerso a *living history*, surgem questionamentos sobre seu desempenho: Qual poderia ser o impacto da *imersão* ou *distância* (e as possíveis permutações dessas duas posições) na compreensão histórica dos participantes? Até que ponto o público considera a *living history* como potencial ferramenta que proporcione preencher lacunas de seu entendimento sobre o passado? A qualidade das novas aproximações com o passado possui relevância educativa para a compreensão da História?

2.3.2 Limitações para a reconstrução do passado

Pode se indagar até de que forma o público passa a aceitar a "realidade" da *living history* como meio de recriar uma determinada temporalidade supostamente "autêntica" para a história. Ao interpretar a história dentro da perspectiva da *living history*, percebe-se vantagens no processo, pois no melhor caso pode ser uma forma dramática, divertida, experimental e buscar empatia histórica com os sujeitos do passado. A *living history* pode proporcionar momentos de espontaneidade em um ato criativo, estimulando a imaginação do intérprete e permitir novas interpretações do passado; pode estabelecer um relacionamento com o passado vivido, através da imersão no papel representativo de um personagem histórico. Como aponta Agnew (2004), a *living history*:

[...] abre o passado para um reino de possibilidades até então excluídas e interroga as condições específicas dessas possibilidades. O objetivo não é um relato histórico do passado "como realmente era", mas uma abertura para interpretações mais frutíferas. (AGNEW, 2004, p. 334, tradução do inglês)

No entanto, estabelecer uma conexão com sujeitos históricos significa que o intérprete de um personagem histórico já costuma possuir um destino previsto, algo já historicamente estipulado, capaz de limitar sua liberdade criativa. A regra também é válida para personagens com representações meramente especulativas dentro de enredos proporcionados pela *living history*. Neste caso há uma flexibilidade maior, mas é importante frisar que essa flexibilidade encontra muitos limites conforme a

mentalidade dos sujeitos de uma determinada temporalidade geralmente possuíam, como viviam e como estabeleciam suas relações sociais. Portanto, a prática da *living history* possui, em algum nível, regras semelhantes a um texto escrito, onde os participantes de uma *living history* interrogam sobre a maneira podem viver suas personagens, mas não podem tentar com conhecimentos, instrumentos e tecnologias do presente tornar sua situação mais tolerável, precisam agir de maneira razoável, como provavelmente as pessoas do passado viveram.

Eventos de *living history* pretendem frequentemente agregar algum sentido de realidade as suas recriações do passado, e juntar de maneira dinâmica e lúdica, fragmentos de vida dos sujeitos históricos. Buscam construir uma teia de relações entre os personagens através das representações, e estimular uma atitude cognitiva e didática. De acordo com Daniel P. O’Neil³³:

Muitas vezes, parando em um local e lendo sobre os eventos que ocorreram há séculos atrás, não é suficiente para alguns visitantes entenderem a história, enquanto observar o desenrolar dos eventos é muito mais eficaz (O’NEIL, 2016, p. 27, tradução do inglês).

Apesar do potencial que a História Viva possui, o docente que pretender utilizar este recurso e envolver seus alunos neste tipo de recriação do passado, deve estar atento de forma crítica. De outra forma, a ferramenta pode, de forma negativa, criar uma percepção do passado como algo "predestinado", reforçando ideais positivistas dos historiadores do século XIX já superados como a perspectiva teleológica de que a sociedade caminha para um determinado fim.

2.3.3 Limites ao recriar sujeitos históricos do passado

A *living history* pode exercer um papel de revivificação dos sujeitos históricos, ou pelo menos nos levar a reflexão sobre como os sujeitos comportaram-se nos contextos das forças políticas, econômicas, culturais e sociais. Recriar o comportamento e as formas de pensar o passado de acordo com as fontes é, um dos aspectos mais desafiadores da História. De acordo com O’neil todos os aspectos possíveis devem ser observados, até mesmo “[...] é planejado na data e hora do

³³ Daniel O’neil é o ex-Diretor Executivo da Ethan Allen Homestead Museu. Ele é atualmente um instrutor adjunto no Saint Michael’s College e no Community College of Vermont.

evento original ou próximo a ele, para que os convidados também possam experimentar até mesmo as condições climáticas aproximadas” (O’NEIL, 2016, p. 28, tradução do inglês).

Para jovens e interessados que se propõem a desenvolver atividades da *living history*, o trabalho pode explorar limites da imaginação que testam a capacidade de abstrair interpretações, sobretudo em casos de historiografia e recursos materiais limitados. Elaborar idéias e cosmovisões dos sujeitos históricos, e a maneira pela qual percebia seu tempo, sem julgar de acordo com o conhecimento do presente, é uma tarefa complexa. De acordo com Greiner (2019, p.23), “Este modo de agir da performance só se instaura corporalmente a partir do momento em que se escancara à alteridade”.

A *living history*, nos melhores casos, tem a capacidade de abordar comportamentos e mentalidades de sujeitos que aparecem na historiografia, mesmo com poucos dados e recursos materiais, promovendo uma "sensação de passado" aos praticantes, devido à sensação de uma familiaridade como o passado. No entanto, pode haver efeito contrário, quando, por exemplo, há pouca sensibilidade para os assuntos da História, na falsa suposição de que as pessoas no passado possuíam a mentalidade e psicologia iguais das pessoas contemporâneas.

Na ausência de cuidadosas pesquisas preliminares sujeitos históricos apresentados em suas reconstituições podem ter suas características individuais facilmente distorcidas ou apagadas. A falta de historiografia específica e cultura material para alguns períodos ou eventos, pode ser um problema para a *living history*, pois também existe a chance de generalizar detalhes no intuito de preencher as lacunas. Deste modo, ciente deste tipo de problema, o docente condutor do *reenactment* deve se antecipar a estas questões e buscar soluções que proporcionem uma adaptação mais adequada do passado ao presente. Com isto, ele pode evitar falhas, reduzir prejuízos e proporcionar uma ambientação adequada aos que participam e assistem o desenrolar das narrativas do evento.

2.3.4 Living History e ideologias

O uso da *living history* e de *reenactments* pode ser desvirtuado ao que está a serviço de ideologias. Esses *reenactments* não atuam exclusivamente como reconstituição da experiência dos sujeitos do passado, mas eventualmente também

como aquilo que pode vir a ser. Podem olhar para o passado, mas também podem transmitir uma sinistra intenção futura.

Metodologias que demonstram potencial pedagógico são usadas preferencialmente na aprendizagem para princípios de civilidade, mas também podem ser desviados. De acordo com Hochbruck (2020, p. 84, tradução do inglês) “[...] indica como a dramatização de papéis ao vivo da História pode ser usada como uma forma didática, ferramenta para uma reflexão positiva e propósitos pró-democráticos.” Contudo, na história recente não faltam exemplos em que o potencial de algumas metodologias de ensino foi utilizado para a manipulação ideológica das massas.

Antes do regime nazista (1933-1945), na Alemanha, já havia múltiplas iniciativas de levar a história, principalmente dos mitos ancestrais, para dentro do cotidiano da população, através de “festas e desfiles” com supostos motivos germânicos. Este elemento comemorativo e ufanista foi retomado e reforçado através da política nacional-socialista. Como ainda não havia um conceito de *reenactement*, as performances dos nazistas eram promovidas como “encenações teatrais”, desfiles, espetáculos coletivos, que lembram elementos de *reenactments* atuais. De acordo com Banghard o alvo nazista era principalmente colocar a juventude “em direção a uma educação dramática, com uso de trajes e performances. Durante os passeios estudantis aprendia-se a herança germânica, a partir de contos ficcionais e analogias, como a ‘A canção dos Nibelungos’ e as sagas escandinavas” (BANGHARD, 2016, p. 27, tradução do alemão). Para Hochbruck:

As origens desse mito não estão nas tentativas sinuosas de camuflar a agenda política, mas principalmente na popularidade e aceitação que encontram-se outros dois formatos de “apresentar” o passado, como a arqueologia experimental e as formas mais tradicionais de interpretação da história viva em museus (ao ar livre). (HOCHBRUCK, 2020, p. 84-85, tradução do inglês)

Eventos históricos e de exaltação aos heróis da nação, bem como o uso ostentativo de espaços de referência como museus e monumentos, se proliferaram. A instrumentalização destas instituições e eventos tinha o intuito de fortalecer a identidade nacional em exaltação de supostas raízes comuns, mas não como reflexão autocrítica, “o público foi ensinado que a imagem germânica apresentada agora tinha uma base científica” (BANGHARD, 2016, p. 27, tradução do alemão).

Desde o fim da primeira guerra mundial em 1918, grupos ultra-conservadores alemães buscavam exaltar uma pré-história nacional, e acabaram encontrando na arqueologia uma maneira de mascarar suas ideologias como “teorias científicas” em torno de uma raça comum e alimentar o interesse nacionalista. Devido ao Tratado de Versalhes, o país enfrentava uma grave crise econômica. A ascensão de Hitler ao poder estimulou as pesquisas arqueológicas sobre a suposta raiz ariana e germânica. A partir de então, houve um aumento no número de pesquisas referentes a pré-história alemã, e a arqueologia, genealogia e ciências médicas foram eleitas como ciências que embasariam a suposta supremacia ariana responsável pela construção de uma nova imagem germânica.

Em 1936, a iniciativa de um professor, Hermann Diekmann³⁴ (1885- 1957), que utilizava em suas propostas didáticas os recursos da aprendizagem ativa, resultaram na fundação do primeiro *Archäologische Freilichtmuseum* (Museu Arqueológico ao Ar Livre) germânico, inaugurado na cidade de Oerlinghausen, onde se encontrava um sítio arqueológico.

Este Museu Arqueológico desenvolveu várias pesquisas, que estabeleceram bases sobre como supostamente eram e como viviam os primeiros germânicos. Se apropriando destes e outros estudos arqueológicos, os nazistas promoveram grandes espetáculos, com elementos *reenactment* para promover uma “nova imagem” germânica. A partir de então puderam ser observados vários desfiles e eventos com performances entrelaçadas na ideologia da suposta supremacia racial ariana.

Em um exame de bibliografia relacionada ao assunto, estudiosos como Banghard em seu livro *Nazis im Wolfspelz* de 2016, aponta que aparentemente houve um uso inescrupuloso dos conhecimentos da arqueologia para propagar uma “nova imagem” alemã, dando a impressão de uma “unidade nacional” baseada numa remota antecedência histórica. A tentativa de construção dessa “nova imagem” resultou num extenso acervo de documentos fotográficos, que hoje podem ser analisados e criticamente discutidos.

³⁴ Trabalhou como professor em Oerlinghausen a partir de 1920, onde implementou métodos de ensino inovadores, incluindo arqueologia experimental e teatro escolar.

Figura 1 - *Reenactors* alemães no desfile no 900º aniversário de Oerlinghausen, 1936.



Fonte: Disponível em: <https://wolfspelz.afm-oerlinghausen.de/mediapool/chapter4_1.jpg> Acesso em: 26 de jan. 2021.

Os desfiles e eventos desempenhavam papéis importantes na política e na ideologia, o revivalismo étnico³⁵ objetivava a integração nacional, fundamental para a afirmação política do nazismo. Elementos raciais e da cultura na antiguidade, foram declarados como puros e nobres, como o suposto brilho do Classicismo Romano e a suposta superioridade da raça ariana. O nacional-socialismo encontrava inspiração no Fascismo na Itália de Mussolini, que trazia em grandes desfiles reconstituições de elementos romanos, até mesmo o gesto da mão erguida, adaptado tanto pelo fascismo italiano como pelo nazismo alemão. As apresentações públicas costumavam ser acompanhadas pelo alto escalão do exército, diversos representantes dos dois regimes e por grandes massas populares.

³⁵ O revivalismo étnico é o fenômeno sociocultural que procura resgatar princípios e tradições de tempos passados, seja para enfrentar desafios aparentemente insolúveis de sua própria época, seja quando uma corrente vital se esvai e nada parece surgir para preencher o vazio.

A saudação fascista - o braço direito erguido com a palma da mão estendida - originalmente usado pelos legionários da expedição em Fiume de Gabriele D'Annunzio, correspondia a um extenso repertório iconográfico romano, embora houvesse vários indícios de uma saudação idêntica na Grécia. Na sociedade romana, os significados desse gesto, que não era o único ou o gesto de saudação mais difundido, eram múltiplos e mudavam de acordo com os contextos. [...] A ascensão desta saudação (Deutscher Gruß, que mais tarde foi copiada pelos nazistas) entre os códigos do estilo fascista resultaram em graves consequências para a imagem difundida da romanidade: em muitos filmes sobre o tema romano, mesmo os mais recentes, em que este gesto aparece como uma marca antropológica, exibido algumas vezes de forma abrupta, em qualquer circunstância. Consequentemente apresentam os romanos, como um tipo humano morbidamente marcado por um comportamento rude. (GIARDINA, 2008, p. 55, tradução do inglês).

Os fascistas propagaram aos para os italianos a reconstrução de valores tradicionais do império romano, como a disciplina e o poder: segundo a sua ideologia, mais disciplina era o pressuposto de mais poder. A inspiração fascista do modelo imperial romano justificava, entre outros, seu imperialismo colonial. O sucesso da marcha sob Roma em 1922, chamou a atenção dos nacionais-socialistas às práticas teatrais do fascistas sob mando de Mussolini. De acordo com Giardina³⁶ (2008):

A virtude da disciplina - única cura eficaz para um país como a Itália, que Mussolini definiu como "inclinado à anarquia nas tendências e nos espíritos" -, típica dos camisas-pretas, deveria ser disseminada por todo o povo italiano, restabelecendo-se a ordem interna e se colocando, ao mesmo tempo, como fator de potência externa. Nesse sentido, a disciplina romana e fascista era inseparável da exaltação mística da ideia de nação. (GIARDINA, 2008, p. 56, tradução do inglês.)

De acordo com a ideologia em ambos regimes ditatoriais, a inclusão de elementos romanos na cultura contemporânea removeria o estigma de ser se tratar de "hordas bárbaras" e, em vez disso, traria a percepção de um povo reconstruído com velhas virtudes. O efeito da "romanização" de ambos os regimes, se dá pelo fato de que a glória do passado romano, fortaleceria simbolicamente os regimes. Estas referências a Roma se tornaram recorrentes em atos públicos, tanto na Itália quanto na Alemanha.

³⁶ Andrea Giardina (Palermo, 1949) é um historiador italiano. Ele lida principalmente com a história social, administrativa e política do mundo romano e com a herança dos antigos no mundo contemporâneo.

Figura 2 - O Ministro da Educação do Reich, Bernhard Rust, em Oerlinghausen na cerimônia de abertura do desfile de 1936.



Fonte: Disponível em: <https://wolfspelz.afm-oerlinghausen.de/mediapool/chapter4_5.jpg>. Acesso em: 26 jan. 2021

A construção de uma imagem nacional foi motivo central durante o período nazista. Como um dos espetáculos encenados em Oerlinghausen, pode ser citada uma peça intitulada *Oerl Bark*, de 1936. Casas germânicas reconstruídas pelo *Archäologische Freilichtmuseum* através de ações que lembram a moderna arqueologia experimental, foram usadas como pano de fundo para a apresentação de um antigo mito germânico com a intenção de elevar a sua credibilidade histórica. Na peça, o surgimento lendário dos saxões coincide com os primeiros assentamentos que teriam originado a antiga aldeia de Oerlinghausen, sob a liderança afamada de *Oerl Bark*, chefe bem-sucedido deste povo.

Figura 3 - Peça Oerl Bark: A nova imagem germânica como propaganda para o mundo.



Fonte: Disponível em: <https://wolfspelz.afm-oerlinghausen.de/mediapool/chapter4_9.jpg>. Acesso em: 26 jan. 2021

Este mergulho nos mitos germânicos e a idealização dos antepassados representava parte importante da propaganda nazista de supremacia racial. Para uma promoção mais ampla dessa apropriação do passado foi promovido o *Thingspiel*, uma espécie de apresentação de teatro multidisciplinar ao ar livre, que servia para atrair o interesse do grande público. Foram criados locais próprios para estas apresentações, chamados de *Thingplatz* ou *Thingstätte*, grandes anfiteatros ao ar livre seguindo modelos da Antiguidade, construídos especialmente para tais apresentações. Apesar de planos iniciais para erguer mais do que 400 anfiteatros, devido aos contratempos da segunda guerra mundial, somente 40 foram abertos ao público entre 1933 e 1939.

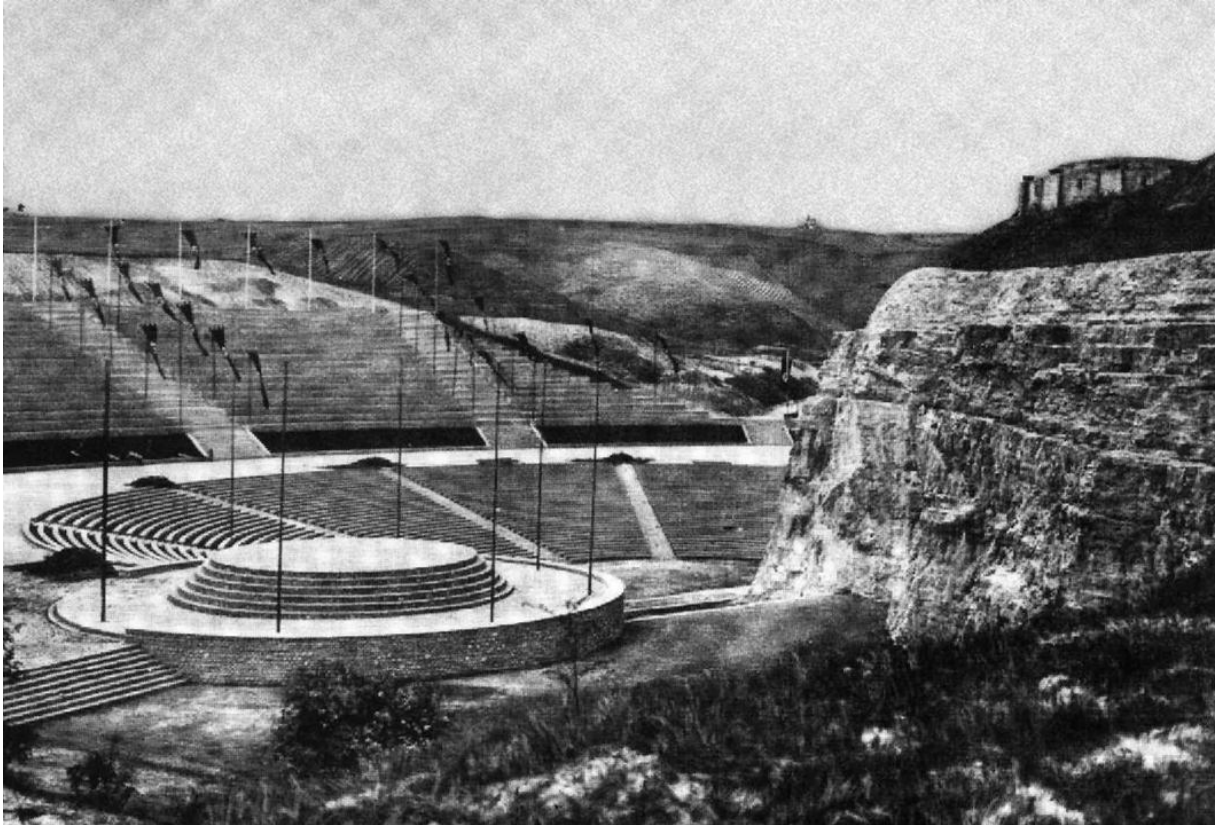
Os Grupos teatrais reencenavam peças de renomados escritores alemães ao ar livre, como Goethe³⁷ (1749 - 1832) e Schiller³⁸ (1759 - 1805), bem como dramas

³⁷ Polímata, autor e estadista alemão do Sacro Império Romano-Germânico.

³⁸ Poeta, filósofo, médico e historiador alemão.

de cunho nacional-socialista. O *Thingspiel* objetivava a ampliação do conceito de comunidade nacional (*Volksgemeinschaft*), reunida no *Thingplatz* ou *Thingstätte*.

Figura 4 - Feierstätte der Schlesier no Annaberg na Silésia, Polônia (1940).



Fonte: Disponível em: <<https://en.wikipedia.org/wiki/Thingspiele#/media/File:Anaberg193?.jpg>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

O uso ideológico de elementos de *reenactment* para fundamentar o sentimento nacionalista ou segregacionista de um povo, não é exclusividade de nazistas. Nos Estados Unidos, o grupo extremista de supremacia branca Ku-Klux-Klan que surgiu no contexto da abolição da escravidão, “imersiu” de maneira semelhante em motivos míticos e patéticos do passado para alcançar seus objetivos de suposta supremacia racial branca. Representações de cultos e rituais pagãos medievais são parte de seus espetáculos amedrontadores. O KKK chegou durante algum tempo a simpatizar com o Nazismo, contudo a entrada dos EUA na segunda guerra mundial, colocaram as nações em polos distintos. Ambos movimentos nacionalistas, se tornaram irremediavelmente inimigos durante a guerra, mas recentemente grupos neo-nazistas europeus e grupos de supremacia branca dos Estados Unidos buscam afinidades e aproximação.

Estes são apenas alguns casos conhecidos de apropriação de elementos da *living history* para mobilização de massas e uso ideológico do passado. Atualmente, movimentos extremistas apropriam-se de elementos educacionais e de entretenimento da cultura popular e incorporam elementos de reenactments em suas manifestações. Exemplos bizarros podiam ser vistos no ato da invasão do capitólio, em janeiro de 2021, nos Estados Unidos. Um dos homens manifestantes Pró-Trump, ganhou fama por se trajar como “*viking*”, por ostentar em sua cabeça chifres e pelos de bisão e pintar o rosto com as cores da bandeira dos EUA como se fosse personagem de um mito da história.

A pequena cidade de Wolin na Polônia, se tornou sede de um dos maiores encontros anuais do universo viking do mundo, por abrigar um importante centro de pesquisa arqueológico o *Slawen- und Wikingersiedlung Wolin*, patrocinado pela associação *Zentrum für Slawen und Wikinger „Wolin-Jomsborg- Vineta*. Por lá surgiu um museu vivo ao ar livre, que a cada ano está promovendo um festival de cultura viking-nórdica, próximo às instalações da arqueologia experimental que incluem reconstruções do assentamento eslavo e Viking do início da Idade Média. O museu oferece representações cênicas da vida naquela época através de *reenactments* feitos por funcionários e membros da associação.

Os “museus a céu aberto” na América do Norte, também denominados “museu de história viva”, têm uma origem diferente e um pouco mais tardia que a de seus congêneres europeus que costumam ser denominados como “museus arqueológicos ao ar livre”. A ênfase dada a arqueologia pelos europeus na nomenclatura deste tipo de museu demonstra um enfoque diferente que oferece também uma experiência diferente a seus visitantes.

O centro de visitação de Wolin desenvolve um importante trabalho na preservação da história e goza de amparo e prestígio científico. Mas, sem querer, os seus festivais, ao lado do público interessado na cultura Vinking em geral, ultimamente tem atraído o interesse de grupos extremistas. Estes grupos buscam a presença do grande público para ganhar visibilidade e disseminar as suas convicções políticas e os seus símbolos neonazifascistas inspirados em antigos ornamentos nórdicos. Muitos dos símbolos ostentados facilmente permanecem despercebidos por transeuntes desconhecem seu teor simbólico e ideológico.

Figura 5 - Imagens do centro de pesquisa arqueológico o Slawen-und Wikingersiedlung, em Wolin, durante o festival.



Nota: Na primeira imagem há o símbolo conhecido como 'Torpozel', cabeça de águia, criado por nacionalistas e adotado pela Associação de Tradição e Cultura "Niklot", no cabo do machado há uma suástica. Na segunda imagem uma criança andando despreocupada pela área do museu com uma suástica repaginada, o símbolo é conhecido como 'sol negro'.

Fonte: Disponível em: <https://www.academia.edu/27939092/Nazis_im_Wolfspelz_2016>. Acesso em: 27 jan. 2021.

Grupos de extrema direita buscam fundamentar suas identidades nacionais em origens remotas dos povos nórdicos, supostamente arianos. Como no caso de um símbolo neo-nazista, chamado sol negro, forçam a ressemantização de símbolos e lemas históricos, ou recriam novos, inspirados em achados arqueológicos. Os grupos propagam supostos "valores" dos vikings, como: luta, bravura, honra, camaradagem, patriotismo, etc., inclusive violência e brutalidade. Recriações de combates e cenas militares costumam fazer parte de suas apresentações públicas e ganhar atenção sobretudo das crianças.

Essa estratégia de ressemantização busca criar um código de reconhecimento de grupo, onde a partilha dos mesmos símbolos dá uma sensação de identidade compartilhada, proporciona ter um papel e a proteção do grupo. Os deveres, em contrapartida, são relacionados a obediência às regras e costumes do grupo, como: vestir-se, falar e defender as mesmas ideias dos demais.

Figura 6 - O “clube da luta viking”.



Nota: Foto de Dougal Shaw, BBC News. O 'clube da luta viking' que serve como terapia para homens violentos. 13 out. 2017. **Fonte:** Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-41561320>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

A Fundação do Patrimônio Cultural Prussiano em Berlim (*Stiftung Preußischer Kulturbesitz*) e o Museu Central Romano-Germânico, em Mainz (*Römisch-Germanische Zentralmuseum*), costumam promover para seu público jovem eventos que incluem além de *reenactments*, bandas de música como medieval rock, medieval folk, gothic (heavy) metal etc. Entre estas bandas há algumas que seguem um padrão mais ou menos histórico e cujos videoclipes ganham o aspecto de *reenactments* de músicas medievais.

Há grupos que alcançaram relativa profissionalização que costumam ganhar destaque nestes eventos de cena medieval, como o Ulfhednar, um dos grupos de *living history* mais conhecidos da Europa, com participantes de vários países. Consultou cientistas e arqueólogos para criar várias réplicas fiéis de instrumentos e armas históricas. Costuma ser convidado para festivais históricos e filmes de construção histórica e fazer parte de apresentações cênicas de eventos de museus de história.

A boa aceitação do público e a crescente popularidade do grupo acabaram se tornar um negócio, na medida que ganharam cachês por suas atividades. O

sucesso possibilitou ao grupo ampliar o seu estoque de réplicas e vestimentas. Neste caso, o engajamento voluntário e interesses comerciais se mesclaram.

Mas, ultimamente, apesar do grupo não declarar abertamente posições políticas, o grupo perdeu credibilidade por alguns membros ostentarem símbolos da extrema direita, “um exemplo particularmente notável são alguns dos escudos de batalha grupal, no qual a suástica é projetada em grandes dimensões” (BANGHARD, 2016, p.15, tradução do alemão).

Figura 7 - Dois escudos do grupo Ulfhednar apresentados em eventos internacionais de museus.



Nota: Eles não têm modelos arqueológicos imediatos. Disponível em: <https://www.academia.edu/27939092/Nazis_im_Wolfspelz_2016>. Acesso em: 27 jan. 2021.

Críticas relevantes contra o *reenactment* referem-se a tendência de muitos grupos de recriar “cenas militares”, quer dizer de “idealizar” e glorificar combates históricos e cenas de guerras. Quando se busca, por exemplo a palavra *reenactments* em *websites* como *youtube*, em sua maioria encontra-se filmes que registram cenas recriadas de combates militares.

Depois da derrota alemã na segunda guerra mundial, na Alemanha, *reenactments* que glorificam instituições nazistas ou que representam grupos paramilitares e outros grupos extremistas do Terceiro Reich, são proibidos. Apesar de não serem oficialmente proibidos, possíveis *reenactments* de cenas de campos de concentração ou outras cenas do holocausto se desqualificariam por si, pois hoje ultrapassam limites éticos tolerados pela sociedade. Nas práticas da *living history*, tais performances não costumam ser estimuladas, visto que podem afetar negativamente o respeito à memória das vítimas, diminuir, ou mesmo banalizar, a dimensão da história. Além disso, tais ações teriam o potencial de serem psicologicamente

ofensivos tanto para os participantes como para uma possível audiência, sobretudo tratando-se de jovens e adolescentes.

Os limites éticos do *reenactment*, certamente merecem amplas discussões e podem ser uma boa oportunidade para trocar visões sobre o fazer história. Alguns casos que atingiram estes limites já causaram polêmica no Brasil. Um caso³⁹ que é ilustrativo e que gerou debate nas redes sociais, se deu quando durante uma aula de história, no Espírito Santo, um professor vestido de soldado da SS foi acusado de suposta apologia nazista. O ex-secretário de cultura do Brasil Roberto Alvim, em janeiro de 2020, causou indignação nacional e internacional quando parafraseou palavras do antigo ministro de propaganda alemão Goebbels e performatizou uma cena grotesca que lembrava espectadores das antigas falas do Terceiro Reich.

O professor deve estar ciente e sensível diante de tais implicações e evitar constrangimentos. A *living history* pode representar uma grande chance educacional quando é aliada a um processo de ensino aprendizagem edificador, mas também pode negativamente estar ligado a correntes ideológicas extremistas. Como em todas as práticas educativas deve se seguir preceitos éticos.

2.3.5 Living History e apropriação cultural

Em um mundo ideal, cada reconstituição histórica teria *reenactors* representando sua própria etnia ou cultura. Existem muitos motivos para participar de encenações, geralmente uma combinação de amor pela história, pela comunidade alvo da reconstituição, amor por se caracterizar ou mesmo de ficar longe de toda a turbulência das grandes cidades. Motivações que podem despertar o desejo de absorver, mesmo que em pequena proporção, elementos de uma outra cultura para ampliar perspectivas de mundo. Contudo, adentramos aqui em uma seara complicada e que é alvo de muito debate acadêmico e disputas ideológicas, refiro-me: A problemática da apropriação cultural.

Debates recentes sobre a apropriação cultural alegam, por exemplo, que “brancos” não deviam assumir o papel de indígenas ou de outras etnias, sem o aval destes grupos. Isto, porque a sua *fantasia* tente a ser caricata (por exemplo,

³⁹ Professor de História se veste de nazista para dar aula no Espírito Santo. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/professor-de-historia-se-veste-de-nazista-para-dar-aula-no-espirito-santo-23096443>> Acesso em: 13 fev. 2021.

idealizado, ou erotizado). A *fantasia* seria, no fundo, uma atitude de desrespeito e ignorância. Rodney William aponta que apropriação cultural pode ser pensada como:

O conceito de apropriação cultural que estamos buscando [...]. Não se trata simplesmente de reconhecê-la como uma prática negativa, que faz uso dos elementos de uma cultura sem compreendê-la ou, muitas vezes, desrespeitando seus significados simbólicos e históricos (e é justamente isso que a diferencia do intercâmbio cultural). Embora ainda não seja considerada um crime do ponto de vista legal ou jurídico, a apropriação cultural tem implicações éticas que passam por questões diretamente relacionadas ao racismo e à desumanização de grupos perseguidos e discriminados. (WILLIAM, 2019, p. 29)

Definir dentro do mundo das reconstituições históricas, o que se trata ou não de apropriação cultural, é uma questão polêmica e que ainda não existem muitas iniciativas acadêmicas de abordagem desse assunto, mesmo em países onde sua prática é mais recorrente. Na busca por exemplos desse debate, encontrei na web o caso do *reenactor* Tim⁴⁰, que chamou-me bastante atenção por suas declarações:

Figura 8 – Representação indígena de Tim.



Nota: Tim durante rendezvous buckskinners.

Disponível em: <<http://drawingonindians.blogspot.com/2010/08/tim-fur-trade-reenactment-indian.html>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

⁴⁰ **Fonte:** Tim the Fur Trade Reenactment Indian. Disponível em: <<http://drawingonindians.blogspot.com/2010/08/tim-fur-trade-reenactment-indian.html>> Acesso em: 19 fev. 2021.

Tim, 32 anos de idade, é um trabalhador de 40 horas semanais na General Motors, que em fins de semana ocasionais durante o verão se caracteriza e participa de rendezvous buckskinners com seu grupo, no estado de Michigan. Suas caracterizações geralmente representam um índio da era do comércio de peles dos séc. XVIII ou XIX. Perguntado sobre suas motivações para tais representações, Tim frisou:

[...] comecei a se interessar por habilidades de vida primitivas e cultura material muito cedo, o que acabou levando a me envolver na reconstituição do Comércio de Peles. Hoje participo ativamente com meu grupo o *Great Lakes Primitives* (BRIDENSTINE, 2010, p.1)

Em uma busca pela página de Facebook do grupo especificado por Tim, encontramos a seguinte descrição⁴¹:

Professores de habilidades primitivas e participantes que se reúnem para compartilhar o conhecimento das antigas formas de arte e tecnologias de sobrevivência de nossos ancestrais, para preservar e transmitir essas tradições com novos amigos e renovar velhas amizades. Respeitamos todas as crenças e práticas religiosas. Devido à diversidade de crenças espirituais dos participantes e à natureza deste evento, pedimos que os participantes respeitem as diferenças ao compartilharmos nosso tempo juntos. (BRIDENSTINE, 2010, p. 2)

Entre as linhas “antigas formas de arte e tecnologias de sobrevivência de nossos ancestrais” e a que revela “à diversidade religiosa”, apesar de se tratar de um texto de valorização das diferenças, não se deixa claro se há participação de membros de etnias indígenas ativos neste grupo. Portanto, não se pode constatar se o grupo simplesmente idealiza um estilo de vida do índio primitivo com o qual cria falsos apegos, ou se existe certa seriedade científica em seus *reenactments*. Quando perguntado sobre como se sentia com tais representações indígenas Tim frisou: "Sim, bem, sou francês e nativo, talvez tipo 1/32 índio, mas principalmente francês." (BRIDENSTINE, 2010, p. 2)

Neste caso, deve-se levar em consideração que o principal objetivo da comunidade de reconstituição do comércio de peles é recriar fielmente a aparência, a sensação, as imagens, os sons, os cheiros e até mesmo os sabores da época. Os recriadores investem muitas horas e dinheiro em suas tendas, equipamentos e roupas

⁴¹ **Fonte:** Grupo de Facebook: Great Lakes Primitives Gathering. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/www.greatlakesprimitives.123.me>> Acesso em: 19 fev. 2021.

para que se possa entrar no acampamento e “voltar no tempo”. Contudo, neste caso a complexidade da questão sobre a problemática da apropriação cultural se torna evidente.

Aos povos negros e indígenas, em diversas partes do mundo, restaram dois territórios: o de segregação e o de resistência. Estes territórios simbólicos constantemente estabelecem zonas de conflito sobre a problemática da apropriação cultural e suas implicações.

Diante de muitas polêmicas que vieram a público, as tentativas de explicação e debate sobre as questões de apropriação cultural ganharam espaço nas discussões acadêmicas. Muitos pesquisadores defendem que a complexidade destas questões não se soluciona somente a partir do bom senso.

Existem uma série de justificativas de indivíduos que abusam do direito de liberdade de expressão para ocultarem suas práticas preconceituosas e racistas. Portanto, permanece a questão: quem tem o direito de usar e dispor de alguns elementos culturais para a prática de *reenactment*? E mais importante: quem são essas pessoas?

A discussão sobre apropriação é uma tarefa árdua, especialmente a partir de questões recorrentes ocasionadas por situações polêmicas divulgadas nas redes sociais e na mídia, que obriga o sujeito a pensar sobre: o que pode ou não? por que não pode? por que antes podia e hoje não se deve mais fazer isso? e assim por diante.

No Brasil, um caso ilustrativo pode ser o da aparição da atriz Alessandra Negrini no pré-carnaval de 2020, caracterizada de indígena evocou uma polêmica já presente em outros países. No caso específico de Alessandra Negrini, organizações indígenas a apoiaram, ressaltando o engajamento político da atriz em prol da defesa dos direitos indígenas.

Em uma análise cuidadosa do fato, percebe-se que a comunidade indígena saiu em defesa da atriz porque ela estabeleceu anteriormente uma *troca* em vista do seu *engajamento político* nas causas indígenas que proporcionou a *permissão* de sua caracterização. Pode-se, então, começar a reflexão sobre “apropriação cultural” a partir da *troca* e da *permissão*? A resposta para essa pergunta também é bastante complicada tendo em vista a declaração de Rodney Willian quando escreve que “Numa estrutura social marcada pelo racismo, pessoas negras não têm poder para decidir o que pessoas brancas podem ou não fazer.” (WILLIAM, 2019, p. 71).

Figura 9 – Atriz Alessandra Negrini no pré-carnaval de 2020.



Nota: Caracterização de indígena que gerou a polêmica.
Disponível em: <<https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1658622864780545-famosos-no-pre-carnaval>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

A polêmica fez com que a atriz publicasse uma nota⁴² divulgada pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – APIB, em suas redes sociais:

Alessandra Negrini colocou seu corpo e sua voz a serviço de uma das causas mais urgentes. Fez uso de uma pintura feita por um artista indígena para visibilizar o nosso movimento. Sua construção foi cuidadosa e permanentemente dialógica, compreendendo que a luta indígena é coletiva. É preciso que façamos a discussão sobre apropriação cultural com responsabilidade, diferenciando quem quer se apropriar de fato das nossas culturas, ou ridiculariza-las, daqueles que colocam seu legado artístico e político à disposição da luta. Alessandra Negrini é ativista, além de artista, e faz parte do Movimento 342 Artes, que muito vem contribuindo com o movimento indígena. Esteve conosco em momentos fundamentais. Portanto, ela conta com o nosso respeito e agradecimento. E assim será, sempre quem estiver ao nosso lado. (APIB, 17 fev. 2020)

O caso ilustrativo da Alessandra Negrini talvez responda algumas das perguntas feitas anteriormente. Contudo, o debate ainda está em curso e tratando-se

⁴² **Nota:** Nota da APIB sobre a polêmica no carnaval de SP. Disponível em: <<https://apiboficial.org/2020/02/17/nota-da-apib-sobre-a-polemica-no-carnaval-de-sp/>> Acesso em: 19 fev. 2021

de Historical reenactment estas questões referentes à apropriação cultural ganham níveis de complexidade ainda maiores.

Antever essas questões e procurar solucioná-las da melhor forma possível, levando em consideração o aval dado pelas populações remanescentes (caso exista) e se possível a integração de seus membros nas atividades do qual o *reenactment* se direciona, também é papel do professor que se aventure à esta metodologia.

2.4 LIVING HISTORY E A EMPATIA HISTÓRICA

Uma das tarefas primordiais da história é estudar as ações humanas no tempo. No ensino, se discute essa finalidade de forma implícita aos conteúdos curriculares da disciplina da História na educação. A partir dos anos noventa uma nova discussão enfatizava a necessidade de desenvolvimento de novas competências e habilidades nos alunos que promoviam ampliação das concepções de alteridade e empatia no combate à preconceitos. Este objetivo progressivamente se tornou central no ensino de História e provocou a reformulação de conteúdos curriculares.

O ensino de História, norteado para o desenvolvimento destas novas habilidades de alteridade e empatia, tornou-se uma disciplina que busca ir além da construção da identidade. Promove-se agora uma disciplina que favorece operações cognitivas que não foca em momento comemorativos e na memorização de dados, mas que enfatiza a importância da análise do processo histórico, ampliando assim seus objetivos. O ensino com essas novas características, busca fortalecer nos alunos habilidades de enxergar novas perspectivas, e de observar criticamente os comportamentos e motivações dos sujeitos históricos. Os alunos devem buscar compreensão para determinadas temporalidades, e perceber atitudes de comportamento dos protagonistas históricos o que define o conceito de “empatia histórica”. Como aponta Rosário: "Essa sensibilidade, ao que parece, é desenvolvida à medida que o sujeito experimenta - no sentido de Thompson - historicamente o mundo." (ROSÁRIO 2009, p. 60)

Simulações de atos e ambientes históricos podem fornecer um terreno propício para o desenvolvimento da empatia histórica, na medida que interpretes de sujeitos históricos do passado, se colocam em situações de identificação com o passado e adotam um determinado papel. Para tanto, os *reenactors* não devem

incorrer ao erro de querer reconstruir o passado com recursos atuais que ainda não existiam na época representada. Tal atitude seria anacrônica sem efeito benéfico e educativo para a compreensão da História. “Os estudantes devem construir o seu conhecimento sobre o passado, desconstruindo seus entendimentos do presente” (Morris 2008, p. 45, tradução do inglês). No mesmo sentido, Rosário (2009) escreve:

[...] essa relação empática estabelecida dos sujeitos alunos com os sujeitos do passado por meio do “sentir” traz elementos para se pensar o próprio trabalho do professor de História em sala no que concerne, principalmente, à escolha dos materiais a serem utilizados na aula, na medida em que alguns temas podem gerar maior sensibilidade histórica em proporção aos textos ou outras fontes selecionadas e à experiência social dos sujeitos alunos. (ROSÁRIO, 2009, p. 65)

Sensibilizar para a empatia histórica pode ser encarado como condição prévia para reconstrução de épocas ou eventos históricos produtivos na *living history*. Docentes engajados podem motivar seus alunos em dinâmicas que facilitam a atuação. As reconstruções de eventos históricos podem oferecer uma boa oportunidade para observar até que ponto a empatia histórica dos participantes se desenvolve. Rosário (2009), cita Peter Lee, que elaborou uma hierarquia de sete níveis que correspondem ao grau de apropriação da empatia histórica:

Nível 1 – *Tarefa explicativa não alcançada*: as pessoas fizeram o que fizeram, e pensaram o que pensaram; **Nível 2** – *Confusão*: reconhece-se a necessidade de explicação, mas não há forma de as ações, instituições ou práticas do passado fazerem sentido; **Nível 3** – *Explicação através da assimilação e déficit*: as ações e práticas do passado convertem-se em algo reconhecível para nós. As pessoas no passado pensavam como nós, mas faltava-lhes a nossa esperteza e sensibilidade moral. Não tinham televisão, carros, forças policiais ou hospitais; **Nível 4** – *Explicação através de papéis e/ou estereótipos*: os alunos que pensam dessa forma não assimilam as ações ou práticas através da conversão em modelos atuais; equivalentes, explicam-nas através de papéis estereotipados. As ações de Napoleão são explicadas dando enfoque ao fato de ele ser um general, e os generais são bem conhecidos por procurarem a glória; **Nível 5** – *Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do cotidiano/presente*: os alunos procuram detalhes da situação na qual as pessoas se encontraram para explicar a ação dessas pessoas, mas sem reconhecer que as pessoas no passado podem ter tido diferentes formas de pensar; **Nível 6** – *Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: empatia histórica*: muitos alunos compreendem que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades de pensar e sentir que nós, mas não viam o mundo como nós vemos hoje; **Nível 7** – *Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo*: as ideias e os valores das pessoas estão relacionados com o tipo de vida que têm, e não são apenas opções individuais. Compreender isto envolve pensar sobre as condições materiais nas quais viviam, considerando

o impacto que este fato tinha nos padrões de comportamento diários na sua forma de pensar e de sentir. (ROSÁRIO, 2009, p. 18-19, grifo do autor)

Para Peter Lee a empatia histórica é “[...] algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isso com o que aqueles agentes fizeram” (LEE, 2002, p. 20).

O conceito de empatia histórica está ganhando espaço e orienta o ensino de história cada vez mais, não só no Brasil como no mundo. Alguns pesquisadores e pedagogos defendem que o conceito ajuda os jovens a explicar ações humanas passadas, outros se opõem alegando que a empatia histórica é para eles um conceito apenas artificial e abstrato.

Pesquisadores que se propõem a tarefa de explicar o conceito argumentam que empatia histórica é “[...] a capacidade de compreender os motivos das ações realizadas em outros momentos históricos e de compreender a produção de alternativas de ação típicas desses contextos” (BARING, 2006, p. 45 *apud* CARDOSO, 2007, p.137).

Esta perspectiva de ensino da história atribui aos alunos a competência para entender as ações do passado, e, como afirma Rosário proporciona "um desdobramento para a reflexão didática com referência a ideia de ‘sentir a história’” (ROSÁRIO, 2009, p.65). Muitos educadores consideram a empatia histórica, baseada em bons conhecimentos do passado, como parte essencial do pensamento histórico. Mas há discordâncias a respeito da impossibilidade de traçar perfis psicológicos fidedignos das emoções dos sujeitos históricos, já que estes sempre dependem de interpretações. Alguns defendem que a *living history* fortalece a empatia e ajuda na compreensão das emoções do passado, enquanto outros admitem que é possível reconstruir ações do passado, no entanto é impossível identificar as emoções. Peter Lee argumenta que:

[...] a partilha de sentimentos não pode ser parte da compreensão histórica ou da “empatia”. [...] a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados aquela situação, sem nós próprios as sentirmos. (LEE, 2002, p. 21)

Ensinar a desenvolver empatia histórica no ambiente escolar é desafiador. A aplicação do conceito empatia histórica, é determinada pela experiência de vida

limitada dos jovens, o que pode dificultar a capacidade de se colocar na posição de sujeitos de outros tempos. A meu ver, o papel do docente é fundamental, pois estar preparado para antever questões críticas, socializar conhecimentos e promover a troca de experiências com e entre os discentes, pode suprir carências recorrentes do processo de reconstrução de um evento histórico.

2.4.1 Empatia histórica através da *living history*

A empatia é uma característica que pode ser ampliada e fortalecida, várias disciplinas como a História começaram a incentivar a atuação performática como parte do ensino. O fortalecimento dessa habilidade pode ser promovida por meio de leituras, reflexões direcionadas e operações intelectuais que valorizam ideias de tolerância, aceitação e compreensão.

Na prática, pode se promover a discussão sobre a historiografia, e promover um debate sobre como as narrativas e interpretações afetam a maneira com que os alunos observam as transformações do ambiente que o rodeia. Trata-se de “interpretar a cultura material de forma mais efetiva, como um museu vivo; testar teses arqueológicas; gerar dados etnográficos; históricos; e participar de uma atividade recreativa prazerosa que também é uma experiência de aprendizagem” (ANDERSON, 1992, p. 456, tradução do inglês).

Um professor deve escolher a historiografia adequada, realizar discussões em sala de aula, convidar para aulas de campo em locais históricos, confeccionar recursos materiais para a reconstrução do passado e elaborar roteiros de apresentação. Os alunos devem ser orientados a desconstruir narrativas meramente ficcionais e devem ser estimulados a fazer inferências criativas sobre documentos históricos e sobre si mesmos, baseadas no mundo real. De acordo com Anderson, a *living history* trata de uma “simulação da vida em outro tempo” (ANDERSON, 1992, p. 456, tradução do inglês).

A ferramenta *living history* favorece a construção de *insights* sobre a alternância de motivações humanas. O esforço de se identificar com um personagem histórico, e de interpretar o mundo a partir de um ponto de vista alterno, exige que os alunos compreendam as motivações de alguém diferente de si. No caso ideal, os alunos descobrem após o processo de criação de seus personagens, uma

compreensão maior de outras temporalidades. “As reconstituições oferecem um tempo para exploração do conteúdo com mais cuidado, dando um significado a questões e eventos de forma mais profunda” (MORRIS, 2008, p. 59, tradução do inglês). Quando isso ocorre, suas visões de mundo podem começar mudar.

2.5 A *LIVING HISTORY* NA APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

Uma aprendizagem que envolve a própria experiência e que se dá de forma ativa, é um dos pressupostos necessários para desenvolver empatia histórica. A experimentação da História em lugares históricos, pode ter um considerável impacto na aprendizagem, e permitir a melhor compreensão das mentalidades passadas e dos eventos históricos. “Quando as pessoas tentam voltar no tempo através da reencenação, eles experimentam uma cultura que lhes é estranha” (MORRIS, 2008, p. 45, tradução do inglês).

A *living history* busca na experiência prática uma aprendizagem que pode complementar as brechas deixadas pela historiografia tradicional, seja através da atuação individual, ou pelo esforço conjunto. A atuação em grupo pode reforçar uma teia de relações, que beneficia não só os que atuam na reconstrução histórica do evento, mas também o seu público.

Ao aplicar a *living history* como estratégia de aprendizagem pode se ampliar a concepção da história como processo, e desenvolver uma visão holística dos sujeitos que fizeram parte da história, e contribuíram para a formação dos dias atuais.

A *living history* pode fornecer um caminho mais curto para a realização de aprendizagem histórica. Permite valorizar a herança histórica de uma região, em seus diversos aspectos culturais, e aprimorar a criatividade dos estudantes ao pesquisar seu próprio território como fonte da *living history*. Nos EUA, Morris escreve:

Encenações dramáticas oferecem várias possibilidades de aprendizagem para os alunos, organizando conteúdos e habilidades, benefícios que receberam destaque nas normas publicadas pelo Conselho Nacional de Estudos Sociais que descreve cinco características-chave para uma boa metodologia de ensino de estudos sociais: a aprendizagem deve ser significativa, integrativa, baseada em valores, desafiadora e ativa. As reconstituições podem incorporar todos esses cinco elementos. (MORRIS, 2008, p. 53, tradução do inglês)

Proporcionar experiências coletivas através de visitas a locais históricos pode ser uma boa estratégia para complementar a aprendizagem que ocorre na sala de aula. Pode treinar a sensibilidade para desenvolver um olhar mais crítico sobre o próprio ambiente que o rodeia, encorajando novas descobertas e permitindo desenvolver novas habilidades através do processo de investigação, como a observação, a realização de entrevistas, a seleção de materiais/fontes históricas e a classificação do material obtido.

A aprendizagem, quando bem sucedida acontece de forma lúdica, inspiradora e estimula a criatividade; permite uma análise crítica da historiografia, reforça identidades, melhora a sociabilidade, tolerância e o espírito de equipe, e proporciona aos alunos uma imagem vívida do passado. O ambiente ao redor pode ser utilizado como fonte de inspiração para as atividades. De acordo com Morris:

Em uma encenação, os alunos assumem tarefas diárias e atividades semelhantes ao que as pessoas daquela época tinham que fazer, principalmente em garantir que eles tenham comida, combustível, abrigo e roupas. Os alunos também devem compreender os conflitos, questões políticas e problemas comunitários da época. (MORRIS, 2008, p. 46, tradução do inglês)

O exemplo da *living history* se mostra adequado para uma aprendizagem inovadora da História por valorizar eventos e culturas locais, e por reforçar a formação da identidade através de um processo de participação ativa, criativa, dinâmica, lúdica e eficaz.

2.6 OS MUSEUS DE WILLIAMSBURG COLONIAL E PLIMOTH PLANTATION

Os museus na contemporaneidade representam um lugar de destaque para a memorização do passado a nível mundial. Alguns dos melhores museus com acervos significativos representam microcosmos sociais que, no melhor caso, podem permitir a decodificação do passado. Bons museus têm importância científica, social e cultural.

Lowenthal em uma crítica feita aos museus tradicionais aponta que "[...] a preservação aprofundou nosso conhecimento do passado, mas diminuiu o uso criativo dele" (LOWENTHAL, 2002, p. 17, tradução do inglês). Modificar as dinâmicas nos museus e incorporar novas, seria a base dos esforços de Lowenthal em seu trabalho.

Em sua obra *The past is a foreign country*, David Lowenthal começa sua introdução com a seguinte afirmativa “O passado está em toda parte” (2002, pág. 15, tradução do inglês). Sua obra foca na análise das formas de aproximação a esse passado, e observa as dimensões psicológicas e os efeitos desse acesso. Quando Lowenthal diz que “o passado é um país estrangeiro” (2002, pág. 15, tradução do inglês), ele descreve a necessidade para uma viagem mental. Seguindo a perspectiva apontada por Lowenthal, apresentarei alguns museus de história viva norte-americanos que facilitam tal “viagem” ao passado, através de novas dinâmicas de apresentação e mediação de seus acervos. Trato dos os museus de Williamsburg Colonial e Plimoth Plantation, no leste dos Estados Unidos.

Williamsburg era a capital da Virgínia quando o sonho da liberdade e independência americana estava tomando forma e a colônia era uma terra rica e poderosa que se estendia a oeste do rio Mississippi e ao norte dos Grandes Lagos. Durante os anos de 1699 a 1780, Williamsburg foi o centro político, cultural e educacional da então mais populosa e influente das colônias americanas.

Em Williamsburg os escopos dos conceitos fundamentais da república, cidadania, autogoverno e liberdades individuais foram marcados durante os governos de George Washington e Thomas Jefferson.

Perto do fim da Guerra Revolucionária e através da influência de Thomas Jefferson, a sede do governo da Virgínia mudou-se para Richmond, onde que ainda é sua atual capital. Em um século e meio depois, Williamsburg tornou-se uma cidade universitária pacata e tranquila, sede do antigo College of William and Mary, fundada em 1693, uma das nove faculdades coloniais construídas antes da Revolução Americana de 1776.

O museu Colonial Williamsburg representa uma versão da história americana na modalidade de museu de história viva. O início da história deste museu está ligado a pessoa do Dr. William Archer Rutherford Goodwin (1869-1939), um honorário local, que lecionava filosofia e ciências sociais no College of William and Mary. Fez sua primeira visita a Williamsburg em 1903 e apaixonou-se pela arquitetura histórica da cidade. Observou que muitos edifícios do período colonial ainda estavam de pé, mas ameaçados pelo crescimento urbano. Em 1907 assumiu o cargo de reitor de uma igreja paroquial em Rochester, Nova York, e retornou em 1923.

Ao retornar à cidade ficou abalado ao perceber que seus temores estavam justificados, muitos prédios coloniais tinham sido derrubados. Seus esforços foram

determinantes para preservar o que sobrou. No entanto, sabia que uma empreitada desse tipo necessitaria de muitos recursos financeiros.

Goodwin começou um projeto modesto com o intuito de preservar alguns dos edifícios do núcleo histórico urbano considerados mais representativos, e apresentá-los através de uma dinâmica inovadora despertando a curiosidade de "visitantes que gostariam de saber sobre as pessoas que moravam em Williamsburg, tanto quanto eles gostariam de conhecer a arquitetura" (ANDERSON, 1984, p.56, tradução do inglês). De acordo com Ellis (1989):

[...] conforme os americanos visitavam e tronavam Williamsburg um destino cada vez mais popular (cerca de trinta e um mil pessoas visitou a Fundação em 1934 e esse número triplicou em 1936), tornou-se evidente que as decisões teriam que ser tomadas por W.A.R Goodwin e sua equipe sobre o que fazer. (ELLIS, 1989, p. 2, tradução do inglês)

O sucesso do trabalho permitiu a expansão do projeto, e passou da preservação específica de alguns poucos edifícios para a inclusão da maior parte remanescente da cidade colonial. O resultado foi que aproximadamente 85% da área original da capital do século XVIII hoje pode ser visitada⁴³.

O financiador Rockefeller Jr. garantiu a continuação das obras até sua morte em 1960. Ele financiou a preservação de mais de 80 das estruturas originais, a reconstrução de muitos edifícios e também a construção de instalações para acomodar o público visitante. De acordo com Ellis:

Tão concentradas foram as primeiras décadas em edifícios e artes decorativas que Thomas Jefferson Wertenbaker, então professor de história americana na Universidade de Princeton, comentou em 1946 que Colonial Williamsburg educa o público usando edifícios e móveis como representação, enquanto lugares como a Biblioteca do Congresso usava livros para o mesmo propósito. (ELLIS, 1989, p. 3, tradução do inglês)

Hoje, a Colonial Williamsburg é uma instituição educacional privada, sem fins lucrativos, e sem financiamento regular estadual ou federal. A Fundação tem como principais objetivos, preservar e interpretar a área histórica, operar subsidiárias com fins lucrativos, incluindo hotéis, restaurantes, instalações para convenções e campos de golfe, vender produtos e reproduções licenciadas. De acordo com Hochbruck o museu tem muita importância para a living history pois, "Williamsburg

⁴³ Vídeo disponível no Youtube e editado pela própria colonial Williamsburg mostra com detalhes a dimensão do projeto, comparando a cidade antiga em 1930 até o ano de 2014: <https://www.youtube.com/watch?v=tqfb2Edwx84>, Acesso em: 18 ago. 2020.

esteve na vanguarda dos desenvolvimentos no campo da interpretação da história viva e do teatro de museu durante décadas.” (HOCHBRUCK, 2020, p.88, tradução do inglês)

Além da área histórica, a fundação conta com o Museu de Artes Decorativas DeWitt Wallace, Museu de Arte Folclórica de Abby Aldrich Rockefeller⁴⁴, a Bassett Hall (casa oficial em que morou Rockefeller durante a reconstrução da cidade histórica) e a biblioteca John D. Rockefeller Jr.

Em prol do ensino-aprendizagem, desenvolve uma série de programas de extensão educacional, a partir do Williamsburg Teacher Institute⁴⁵. Oferece uma formação continuada de professores busca desenvolver e aprimorar novas técnicas lúdicas de ensino da História nas instituições escolares. Para esta finalidade: “[...] eles estavam entre os primeiros a contratar equipe permanente para interpretações fantasiadas e para desenvolver recriações históricas e programas de interpretação abrangentes” (HOCHBRUCK, 2020, p. 88, tradução do inglês).

As visitas de estudantes são conduzidas por professores e associados da Colonial Williamsburg. Até hoje centenas de milhares de estudantes já participaram de *reenactments* que tratam da gênese dos EUA. A Colonial Williamsburg apoia a educação em História nas escolas e lares, e oferece uma ampla variedade de programas e atividades educacionais. Através de livros, fitas de vídeo, gravações e outras mídias, o Colonial Williamsburg apresenta a história da cultura americana do século XVIII. “Os efeitos de aprendizagem são observáveis nos rostos e nos comportamentos, até mesmo de membros da audiência” (HOCHBRUCK, 2020, p. 89, tradução do inglês).

Quando Plimoth Plantation abriu sua primeira casa reconstruída em 1949, a Colonial Williamsburg já tinha estabelecido um precedente para museus de história viva. O sucesso na Colonial Williamsburg incentivou a reconstrução de outros locais históricos nos Estados Unidos, como Plimoth Plantation, em Plymouth, Massachusetts. Jay Anderson fez um relato sobre o surgimento desta instituição e ressalta "que muitos hoje estão realmente interessados de como a vida cotidiana tem sido vivida nos tempos passados" (ANDERSON, 1984 p. 38, tradução do inglês).

⁴⁴ Nome dado em homenagem à esposa de John D. Rockefeller Jr.

⁴⁵ Para mais informações sobre os programas de formação de professores, acesse: <<https://www.colonialwilliamsburg.org/learn/on-site-opportunities/teacher-institute/teacher-institute-programs/>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

Em 1945, o magnata Harry Hornblower II⁴⁶ (1917-1985) convenceu a Pilgrim Society⁴⁷ de que o centro histórico da cidade de Plymouth era digno de restauração, pois tratava-se de um dos primeiros assentamentos ingleses nos EUA. A Pilgrim Society já havia se empenhado em restaurar várias casas do século XVII no centro de Plymouth.

O projeto procurou recriar a primeira planta urbana da fundação de Plimoth de 1627, sete anos após a chegada dos primeiros colonos, quando houve uma organização comunitária. A data foi escolhida por "haver suficiente documentação disponível e por ser o início da expansão para além do assentamento original" (ANDERSON, 1984, p. 93, tradução do inglês).

Figura 10 - Harry Hornblower II na reconstrução da Plantação de Plimoth, 1957.



Fonte: Disponível em: <<https://bostonguide.com/article-78773-a-peek-at-the-past:-plimoth-plantation.html>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

Nos anos de 1627, mais de 200 colonos tinham sua sobrevivência garantida através da fundação de Plimoth. Os *reenactments* atuais procuram representar com cerca de 30 intérpretes os habitantes originais mais conhecidos e o modo de vida dessas pessoas. Todo ano, intérpretes de Plimoth Plantation recriam os eventos de 1627, conforme descrito nos documentos oficiais do século XVII.

⁴⁶ Neto de Henry Hornblower (1863-1941) um banqueiro e investidor americano e fundador da empresa Hornblower & Weeks. No final dos anos 1970, Hornblower ficou em oitavo lugar entre as empresas da Bolsa de Valores de Nova York.

⁴⁷ Fundada em 1902 e composta por políticos, diplomatas, empresários e escritores, com o objetivo de promover a boa vontade, a camaradagem e a paz entre os Estados Unidos e Grã-Bretanha.

2.6.1 Evolução de *reenactment* nos museus Colonial de Williamsburg e Plimoth Plantation

A finalidade desses Museus de História Viva é recriar o ambiente vivido pelos colonos em Williamsburg e Plimoth Plantation, gerar maior entendimento do modo de vida e organização dos que vivenciaram a gênese de seu país, para que as gerações presentes e futuras possam apreciar de maneira mais clara a contribuição desses primeiros americanos para os ideais e a cultura local.

No entanto, parte do que foi inicialmente colocado em prática, apesar da vasta documentação que orientou os *reenactments*, muito do que se vê hoje passou pelo processo natural de tentativa e erro, eventos importantes da história nacional americana, bem como pressões políticas mundiais, modificaram e aperfeiçoaram as técnicas de *reenactment*, além das contribuições proporcionadas pela teoria da História, que impôs severas mudanças nas formas de apresentação dos *reenactments*, principalmente com o advento da História Social dos anos 70.

Durante a Segunda Guerra Mundial o museu Colonial de Williamsburg em conjunto com o departamento de defesa dos EUA, desenvolveram programas educacionais, com o intuito de fortalecer o sentimento patriótico no treinamento de soldados para o front. O foco estava voltado para o ensino dos valores democráticos, cidadania e patriotismo. Sobre esta questão Ellis (1989 p. 32, tradução do inglês) declara que “A interpretação foi reorganizada para se concentrar em temas patrióticos, e à medida que mais e mais militares visitaram as instalações de Williamsburg, programas foram desenvolvidos para acomodá-los”.

Na foto a seguir, aparecem o presidente colonial de Williamsburg, Kenneth Chorley (1893-1974), à esquerda, e o patrono da fundação John D. Rockefeller Jr. e sua esposa, Abby, no centro, ao transformarem a área histórica em um centro de educação patriótica conhecido nacionalmente durante a Segunda Guerra Mundial, entretendo centenas de milhares de soldados e marinheiros, bem como o Alto Comando Britânico.

Figura 11 - Oficiais do Alto Comando Britânico em Colonial Williamsburg.



Fonte original: Colonial Williamsburg (Colonial Williamsburg / HANDOUT). Disponível em: <<https://www.dailypress.com/history/dp-nws-cw-world-war-ii-retreat-20180504-story.html>>. Acesso em: 24 ago. 2020

Com o fim da guerra, apesar desses programas serem inicialmente voltados à instrução militar, mais tarde foram expandidos para o público. E serviu para enaltecer o estilo de vida americano para turistas de todas as partes do mundo. As performances de *reenactment* incluíam a propaganda patriótica e o papel dos EUA na democracia ocidental. Objetivava expandir os valores americanos em tempos de Guerra Fria.

Com a popularidade, o Museu de História Viva passou a ocupar posição de destaque frente aos ideais comunistas, difundindo os ideais do lado ocidental da cortina de ferro, dando vida ao passado através de *reenactments*, não apenas para enaltecer a força e heroísmo dos fundadores de uma das maiores democracias do ocidente, mas como um grito de guerra pelo presente nos tempos de Guerra Fria.

Figura 12 - Atividade de *reenactment* em Colonial Williamsburg.



Fonte: Disponível em: <<https://www.muvtavel.com/pt/place/select/681-Williamsburg-USA>>. Acesso em: 26 ago. 2020

Esse ideal patriótico e heroico, com foco na vida dos grandes personagens da Revolução Americana, era resultante das ideias relacionadas ao positivismo histórico. Percebe-se que nessa época os eventos de *reenactment* em Williamsburg eram impregnados de nostalgia e apelo emocional. Percebia-se no passado a ferramenta necessária para fortalecer a determinação americana frente à ameaça comunista.

Nos anos 60, com a crítica do povo americano à participação na guerra do Vietnã, o museu Colonial Williamsburg modificou o foco de suas finalidades. O ensino patriótico deu lugar a uma educação voltada à valorização histórica em seis eixos principais, artefatos históricos, arquitetura e urbanismo, agricultura, arqueologia, artesanato e eventos da era revolucionária. Esses eixos não eram novidade para o museu, no entanto foram usados com enfoque diferente e afastados de manifestações patrióticas.

Com o advento da História Social nos anos 70, a abordagem do museu Colonial Williamsburg também ganhou contorno dessa nova teoria da História. Os eventos de reenactments deixaram de abordar apenas o papel dos grandes personagens e incluíram o papel do Homem Comum na construção da sociedade americana, antes ignorado ou tratado com superficialidade. A segunda geração dos *Annales*⁴⁸ já experimentava:

⁴⁸ Movimento historiográfico do século XX, que se constituiu em torno do periódico acadêmico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, destacou-se por incorporar métodos das Ciências Sociais à História.

A evocação de uma face mais humana do passado, reconstruindo sua cultura material, suas vivências e práticas sociais, passa a ser a preocupação fundamental dos historiadores, deixando agora não só "de fora" a esquelética História Política tal como era praticada nas primeiras décadas de nosso século, mas também uma subserviência estrita à Economia. (SILVA, 1999, p. 243)

O movimento em favor dos direitos civis, contra a política de segregação racial modificou significativamente a rotina da instituição. No entanto, as mudanças vieram de forma lenta e gradual. Tanto que até o final da década de 1970, uma representação significativa de afro-americanos, que historicamente constituía metade da população da Colonial Williamsburg, estava ausente. De acordo com Ellis (1989 p. 4, tradução do inglês) as "Contribuições de negros americanos nos primeiros anos de Colonial Williamsburg estava principalmente nos bastidores [...]", essa situação permaneceu até a década de 1970.

Contudo, existia uma preocupação em transformar a dinâmica de atuação do museu Colonial Williamsburg. Havia fortes críticas sobre sua atuação e funcionamento. Sua base de visitantes era majoritariamente branca e a Williamsburg colonial manteve a segregação em seus hotéis e restaurantes. "A segregação racial no início do século XX tornou a inclusão da história negra impossível em um museu predominantemente branco" (ELLIS, 1989, p. 4, tradução do inglês).

No entanto, para acelerar as mudanças a fundação criou o Departamento de Interpretação e Programas Afro-Americanos, a AAIP (Department of African-American Interpretation and Programs), em 1988, com a finalidade de interpretar o cotidiano dos moradores negros. Contudo, "[...] nunca houve uma tentativa de analisar as razões pelas quais os negros foram excluídos da interpretação da história colonial por tanto tempo" (ELLIS, 1989, p. 4, tradução do inglês).

Nas décadas de 70 e 80 a influência da História Social resultou em mudança das abordagens de Williamsburg às questões sociais que haviam sido deixadas de lado. Desde o início de seu funcionamento a Colonial Williamsburg, foi alvo de questionamento, seus visitantes notavam a ausência de afro-americanos e brancos pobres. A Colonial Williamsburg mesmo sabendo que essa era a maior e mais importante parcela da população, ignorou o assunto. As tensões sociais eram evidentes, e de acordo com Andrews (1985):

Os avanços políticos dos negros continuaram nos anos 70, mas principalmente nos níveis locais e estaduais. Afro-americanos foram eleitos

para as câmaras municipais e legislativos estaduais em crescente número, e muitas cidades e comarcas americanas (incluindo Los Angeles, Chicago, Detroit, Washington, Filadélfia, para nomear algumas) são governadas por prefeitos negros. Mas, a nível nacional, os anos 70 foram um período de incerteza e estagnação para o movimento negro. Isto se deveu, em parte, ao assassinato de seu carismático líder Martin Luther King em 68, mas também, paradoxalmente, aos seus sucessos durante os anos 50 e 60. (ANDREWS, 1985, p. 52-53)

Portanto, à medida que a Colonial Williamsburg ganhava popularidade e destaque nacional, a pressão social progressivamente foi transformadora em suas atitudes com relação à raça e ao gênero, a Fundação passou a incorporar novos programas, pesquisas, *scripts* e interpretações. Sua capacidade de mudar com o tempo, foi e ainda é, motivo de sua permanência como instituição voltada à educação.

No caso de Plimoth Plantation, em seus primeiros 20 anos de funcionamento seus *reenactments* se basearam no mito nostálgico dos peregrinos que iniciaram a plantação de Plimoth. Apresentava uma versão higienizada do passado com uso de manequins em dioramas, organizados e explicados por guias turísticos vestidos com roupas de época que narrariam essa história, exclusivamente em terceira pessoa.

Contudo, o sucesso das mudanças de abordagem do museu Colonial Williamsburg, trouxeram também mudanças em Plimoth Plantation. Foi "[...] introduzida a narrativa em primeira pessoa aperfeiçoando as técnicas de performance de seus intérpretes." (ANDERSON, 1984, p. 98, tradução do inglês)

No que se refere a sua estrutura organizacional, Plimoth Plantation progressivamente se tornou um campo para estudos de caso voltados ao entendimento da História. Com o passar do tempo foi incorporando um conjunto diversificado de fontes primárias, incluindo arqueologia, paisagem, cultura material, história oral e documentos escritos, que resultaram na construção de uma paisagem regional, indígena e colonial.

Figura 13 - Fazenda Plimoth Plantation.



Fonte: Disponível em: <<https://www.getawaymavens.com/plymouth-ma/>>.
Acesso em: 26 ago. 2020

O surgimento da História Social também mudou o foco da interpretação em Plimoth Plantation. Em comparação ao Colonial Williamsburg, Plimoth Plantation não tinha uma mística política tão intensa e complexa, nem possuía uma população tão diversificada que dificultasse os *reenactments*. O que acabou por facilitar a mudança de foco proporcionada pela nova teoria da História Social. O foco mudou da mística tradicional que envolvia os peregrinos, para as tentativas de recriar o modo de vida da comunidade e suas condições históricas.

Apesar de Plimoth Plantation não trazer consigo a complexidade vista Colonial Williamsburg, não se pode dizer que suas recriações são perfeitas. Contudo, tanto Colonial Williamsburg, quanto a Plimoth Plantation, evoluíram para ambientes de *reenactment* que refletem, na medida do possível, povos e eventos passados, permitindo que os visitantes se envolvam no ambiente histórico, onde o objetivo principal é apenas, refletir.

2.7 A ARQUEOLOGIA EXPERIMENTAL: O PROJETO PAMUNKEY, BUCKSKINNERS E A FAZENDA WASHBURN-NORLANDS

Quando se trata da arqueologia experimental, tanto para o profissional, quanto para estudantes dessa modalidade de arqueologia, a sala de aula é levada para fora, para espaços reconstruídos, onde usam réplicas modernas de artefatos

históricos dentro de um contexto temporal próprio. A “arqueologia experimental fornece uma maneira, de examinar pensamentos arqueológicos através do comportamento humano no passado” (COLES, 1973, p.13, tradução do inglês).

No Brasil não existem muitas iniciativas dessa ordem, no entanto, existem lugares com potencial para ofertar esse tipo de experiência, como o parque Nacional da Serra da Capivara⁴⁹, no Piauí, nordeste brasileiro, que oferece a oportunidade de observar um estilo de vida do passado, aproveitando as pesquisas arqueológicas.

Para analisar essa modalidade de *living history* precisa-se observar alguns exemplos mais conhecidos, como o Projeto Pamunkey, os Buckskinnners e a fazenda Washburn-Norlands. Apesar de pertencerem à mesma modalidade de Arqueologia Experimental, carregam características distintas. Enquanto o projeto Pamunkey nasceu de uma motivação profissional de estudantes de arqueologia experimental, a experiência na fazenda Washburn-Norlands pode durar apenas alguns poucos dias, e atividades como as desempenhadas pelos Buckskinnners podem tornar-se parte de um estilo de vida alternativo a longo prazo.

O Projeto Pamunkey foi conduzido durante os verões de 1975 e 1976, liderado pelo Dr. Errett Callahan⁵⁰, intencionava recriar o modo de vida dos nativos americanos por volta do ano 1000 a.C. O “[...] objetivo era reconstruir uma aldeia, conforme os primeiros documentos históricos, usando as mesmas ferramentas e materiais que estariam disponíveis para as pessoas de Pamunkey na época” (BOWEN, 2014. p. 38, tradução do inglês). Embora o projeto tenha durado apenas um mês em cada um dos dois verões sucessivos, as experiências registradas dos pesquisadores e voluntários incentivaram outros experimentos arqueológicos, este projeto tornou-se referência e posteriormente às práticas nele desenvolvidas foram adaptadas para programas escolares de ensino médio.

Os voluntários do Projeto Pamunkey foram estudantes de Arqueologia Experimental, e de cursos de ciências humanas que passaram por um intenso programa de treinamento aprendendo o uso de ferramentas, preparação de alimentos, construção de abrigos e etc. Estes treinamentos, segundo Coles, são necessários

⁴⁹ Unidade de conservação brasileira de proteção integral à natureza, se localiza nos municípios piauienses de Canto do Buriti, Coronel José Dias, São João do Piauí e São Raimundo Nonato. Esta área tem a maior e mais antiga concentração de sítios pré-históricos da América.

⁵⁰ Errett Callahan (1937-2019) é um americano arqueólogo pioneiro nos campos da arqueologia experimental e estudos de replicação líticos.

para que além de replicar ferramentas do passado, se possa entender padrões de comportamento do ser humano no tempo. De acordo com Coles:

Ao buscar esses aspectos além da mera recuperação e registro, a arqueologia experimental conduz facilmente, e talvez inevitavelmente, a fases posteriores do trabalho arqueológico que envolvem modelos mais complexos e teóricos sobre os padrões humanos de comportamento. (COLES, 1973, p. 13, tradução do inglês)

Figura 14 - Abrigos indígenas construídos durante o Projeto Pamunkey.



Nota: Foto: Errett Callahan. **Fonte:** Disponível em: <https://scholarworks.wm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6084&context=etd>. Acesso em: 26 ago. 2020.

Cabe ressaltar que a arqueologia experimental desenvolvida pelo Projeto Pamunkey não se destinou a fornecer respostas. Pesquisadores e participantes percebiam as possibilidades e probabilidades, mas nunca determinaram nenhuma prova além de qualquer dúvida, o projeto fomentava hipóteses onde a resposta negativa ou positiva tinha o mesmo patamar de importância. Como afirma John Coles em seu livro *Archaeology by Experiment*:

A arqueologia experimental então não pode e não pretende provar nada. Fornece uma ferramenta pela qual analisa algumas das atividades econômicas básicas do homem antigo, aquelas relacionadas principalmente com a subsistência e a tecnologia, que podem ser avaliadas quanto ao seu desenvolvimento e competência. Como tal, pode e deve levantar a outras considerações sobre os padrões de comportamento humano, para preocupação da arqueologia como ciência e para humanidade. (COLES, 1979, p. 18, tradução do inglês)

A existência de indícios materiais arqueológicos forneceria dados sobre o estilo de vida dos primeiros agrupamentos humanos nas terras das Américas. O

projeto Pamunkey nasceu baseado nas informações arqueológicas sobre a cultura ameríndia que existiam naquela região da Virgínia Ocidental. O projeto então se dedicou a tentar preencher lacunas de entendimento sobre o acervo arqueológico encontrado. Como aponta Bowen sobre sua finalidade:

Uma das motivações para o estabelecimento do Museu do Índio Pamunkey foi ter um local para salvaguardar e exibir as relíquias de família e da comunidade. No entanto, também se destinava em grande parte a compartilhar a história de Pamunkey com membros da comunidade e visitantes. (BOWEN, 2014, p. 36, tradução do inglês)

Para tanto, os pesquisadores e estudantes de arqueologia experimental, tiveram que experimentar as formas de construção da cultura material da época, despertando -mesmo que essa não fosse a intenção- uma modalidade de *living history*. Ainda que a finalidade não fosse o *reenactment* nos moldes de Colonial Williamsburg e Plimoth Plantation, as descobertas principalmente a base de tentativa e erro, forçava o pesquisador a imergir na mentalidade de alguém que viveu no passado e que não corresponde a sua própria consciência. De acordo com Coles (1973, p. 13, tradução do inglês):

O uso de experimentos em arqueologia proporciona um resultado lógico para o próprio sujeito, o interesse do homem por si mesmo e por seu passado. Isto representa nem mais nem menos do que uma canalização de inteligência e curiosidade por uma explicação do comportamento humano em essência e em termos necessariamente práticos.

Apesar de se tornar um projeto de referência, não foi aberto ao grande público. Suas contribuições para a academia foram relevantes e forneceram bases para muitos estudos e práticas que se seguiram e fundamentaram sua metodologia em experiências similares.

Diferentemente do Projeto Pamunkey, os envolvidos com o estilo de vida Buckskinning não são necessariamente arqueólogos profissionais ou mesmo historiadores. Costumam encarar seus eventos como um momento de aprendizagem e lazer. Uma forma de diminuir o ritmo das preocupações cotidianas das grandes cidades. No entanto, esforçam-se em seu processo de imersão.

Os Buckskinnings da América Central realizam seus eventos com foco nos participantes, não para uma audiência. O público geralmente é excluído desses

eventos. Consideram que isso torna o processo de imersão mais fácil, e os objetivos desse tipo de evento se consolidam de maneira mais breve.

Por conta dessa falta de audiência considero um método de arqueologia experimental mais próximo do Projeto Pamunkey do que Norlands-Washburn, que será analisado mais adiante. No entanto, diferentemente do Projeto Pamunkey, os Buckskinners dependem de aspectos da performance para sua imersão.

Em qualquer evento de *reenactment* os participantes se esforçam ao máximo para replicar artefatos históricos o mais próximo possível de uma suposta autenticidade de roupas, armas (muitas das armas usadas são originais de época) e quaisquer outros acessórios, como bolsas, tendas e utensílios de cozinha. “Toda a cultura material no encontro - o local, os abrigos, as roupas, as ferramentas, e outros objetos - faz parte de seu mundo simbólico” (ROZELLE, 2004, p. 67, tradução do inglês).

Embora a busca por uma réplica autêntica dos artefatos históricos não estivesse presente nos primeiros eventos, este aspecto foi progressivamente introduzido a cada nova reunião, que finalmente se transformaram em encontros oficiais ou como chamam, Rendezvous, em francês *rendez-vous* é o termo usado para encontro; encontrar alguém; encontro marcado.

A experiência vivida no encontro, portanto, parece e dá a sensação de viver a história, mas é de fato peça teatral improvisada com símbolos históricos. Este encontro pode deslocar História “factual” para fabricar suas próprias versões do passado. Porque as identidades pessoal e nacional estão intimamente ligadas à memória, e uma vez que a “memória” de uma nação é sua história, as improvisações em encontros mudam literalmente a história. (ROZELLE, 2004, p. 4, tradução do inglês).

O rendezvous é um encontro de interessados que realizam um *reenactment* dos comerciantes e distribuidores de peles das Montanhas Rochosas na época do velho oeste. A finalidade é comercializar, obter suprimentos e neste interstício, se divertir. “Rendezvous são certamente situações, como performances teatrais, nas quais grupos se organizam para compartilharem experiências e após isso os indivíduos retornam para a normalidade das suas vidas diárias” (ROZELLE, 2004, p. 7, tradução do inglês).

Figura 15 - Rendezvous buckskinners.



Fonte: Disponível em: <http://www.wapitibuckskinners.com/about-us.html>.
Acesso em: 26 de ago. 2020

Originalmente, os primeiros caçadores de peles, conhecidos como homens da montanha do oeste americano, no início de 1800, levavam suas peles das montanhas rochosas ao Missouri, para vender e comprar suprimentos. Em 1825, os comerciantes que compravam as peles dos homens da montanha, tiveram a ideia de que poderiam ganhar mais dinheiro se levassem as mercadorias para os homens da montanha e trouxessem de volta as peles. Isso agradou os homens da montanha, que preferiram a vida solitária da fronteira e não achavam interessante realizar a longa viagem para vender suas peles. De acordo com Rozelle (2004):

Do ponto de vista dos homens da montanha, eles não tinham que fazer uma viagem de volta à civilização para vender suas peles. Eles simplesmente permaneceriam nas montanhas o ano todo e trocariam peles por suprimentos no encontro. (ROZELLE, 2004, p. 35, tradução do inglês)

Existe uma variedade de maneiras pelas quais participam das reconstituições, permitindo até níveis variados de envolvimento e expressão. “Assim como existem diferentes abordagens de atuação no mundo do teatro, existem diferentes abordagens para construção de uma identidade na comunidade de rendezvous” (ROZELLE, 2004, p. 60, tradução do inglês). A hierarquia vai de Flatlander a Pilgrim e Buckskinners, os Flatlanders são compostos por visitantes raros

ou iniciantes no Rendezvous, estes, caso tenham interesse, podem tentar ser um Buckskinner.

Contudo, antes de se tornar um Buckskinner, eles são chamados de Pilgrim (peregrinos). Os peregrinos em sua etapa de adaptação não precisam se preocupar tanto com a precisão histórica, contudo, à medida que submerge no *reenactment*, alcançar outros níveis se torna parte do processo.

Aqueles que conseguem adotar esse estilo são chamados de Buckskinner. Os *reenactors* desse evento levam muito a sério o seu interesse nesta época e se ofendem quando seus rendezvous são reduzidos ao status de "hobby". Justificam que não estão tentando recriar um personagem ou caçador de peles estereotipado, que não se trata de teatro e que não são atores.

Existem várias formas de construir seu papel no *reenactment* Buckskinner: um caçador que viveu ao longo do século XVIII, um fazendeiro do século XVIII ou um homem da lenha do século XIX. Isso eleva atividades de performance pois, à medida que se abre um leque de escolhas de personagens para retratar e interagir, o participante se sente mais confiante em adequar seu personagem às habilidades que já possui.

Um dos maiores encontros é o Rocky Mountain National Rendezvous. Em seu *website* <http://www.rmnr.org/rules.html>, estabelecem alguns princípios de participação, independentemente de como será feito o *reenactment* do personagem do participante interessado. “Rendezvous são definidos como tal por regras de autenticidade histórica que são impostas pelos grupos que montam e administram os acampamentos” (ROZELLE, 2004, p. 53, tradução do inglês):

Regras do acampamento

1. Todas as roupas e equipamentos visíveis devem ser anteriores ao estilo de 1840! (Isso se aplica tanto a crianças quanto a adultos.)
2. Os participantes devem estar em trajes típicos do período pré-1840 adequados ao entrar no acampamento.
3. Mantenha os jarros de plástico e os refrigeradores sempre cobertos. Ao transportar água ou gelo para o seu acampamento, mantenha os contêineres que não pertencem ao período cobertos.
4. Os veículos serão permitidos no campo apenas para carga e descarga.
5. Há um tempo de descarregamento de duas horas, no final do qual seu veículo deve ser removido do campo.
6. Estacione na área de estacionamento designada. Os veículos estacionados em áreas não autorizadas serão rebocados às custas do proprietário.
7. Os pais são responsáveis legal e financeiramente pelas ações de seus filhos.

8. Os animais de estimação devem estar sempre com tutela e sob controle.
 9. Canhões são permitidos a critério do Booshtway. Por favor, verifique antes de sair de casa.
 10. Não há armas de fogo carregadas no campo
 11. Coloque o lixo na área designada. Traga seus próprios sacos de lixo.
 12. Sem motosserras.
 13. Não corte árvores vivas.
 14. Remova e preserve a grama do poço do fogo. Substitua quando sair.
 15. Fogueiras não devem ser deixadas sem vigilância.
 16. Você deve ter um recipiente de água do período (pelo menos 3 galões) e uma pá perto da fogueira.
 17. Sem brigas. Isso inclui distúrbios domésticos.
 18. Todas as leis locais, estaduais e federais sobre venda ou consumo de álcool se aplicam no campo.
- Estes são alguns exemplos de coisas que NÃO devem ser vistas no acampamento: óculos de sol modernos; Camisetas; capa de chuva em plástico; partes de biquíni ou halter; Tênis; sapatos de banho; sandálias; botas de madeira; botar botas; botas de caubói (botas Wellington de bico redondo e sapatos de salto alto são aceitáveis); fatos de banho; jeans azul; espanadores; Chapéus de caubói; espingardas de cartuchos de pó preto: revólveres de pó preto (exceto modelos Paterson): outros trajes de "caubói", como pistoleiros, jogadores ou trajes de salão de dança; Coleman ou lanternas elétricas; lanternas; móveis de acampamento de metal ou plástico, etc. (ROCKY..., 2018, tradução do inglês).

O comércio é uma parte vital do rendezvous. Embora o sistema de escambo seja algo mais natural, também é aceito dinheiro em moeda atual. Essa é a única exceção histórica permitida. Vale ressaltar que as regras para o comércio são tão rigorosas quanto as de participação.

Regras comerciais

1. Todos os produtos comerciais devem ser (como era comum) pré-1840!
2. O Booshtway ou o Comitê de Comércio indicado tem autoridade final sobre todas as disputas envolvendo mercadorias comerciais. O ônus da prova é do trader. As decisões do Comitê de Comércio são finais.
3. Todas as peles e peças de animais à venda devem cumprir as leis locais, estaduais e federais. O comerciante individual é responsável pela legalidade de seus produtos comerciais.
4. Nenhum plástico à vista. Isso inclui blisters, isopor, cobertores, peças de armas, recipientes para doces, etc.
5. Não há etiquetas adesivas.
6. Nenhuma joia misturada de prata e turquesa. Mantenha as joias no estilo da época.
7. Livros, revistas, estampas, obras de arte originais e impressões de edição limitada devem pertencer à era do comércio de peles anterior a 1840.
8. Todas as armas à venda devem ser anteriores a tais comuns em 1840. Sem rifles em linha ou de plástico.
9. Todas as negociações devem ser feitas no campo. Nenhuma configuração da porta traseira será permitida na área de estacionamento.
10. Todas as negociações devem ser feitas a partir de estruturas (conhecidas) anteriores a 1840, exceto traders gerais. (ROCKY..., 2018, tradução do inglês).

Fazer parte de um *reenactment* Buckskinner permite que amadores e profissionais se envolvam em uma forma de arqueologia experimental, na qual eles precisam usar apenas a tecnologia da época para sobreviver. Tentam recriar um estilo de vida histórico, utilizando de forma mais autêntica possível roupas e artefatos usados pelos comerciantes de peles dos Estados Unidos nos séculos XVIII e XIX.

No entanto, ao contrário da tradicional arqueologia experimental, os Buckskinner escolhem essa experimentação como um estilo de vida alternativo que praticam várias vezes ao ano. Eles estão constantemente trabalhando para melhorar suas habilidades e entender a vida de um caçador de peles americano dos séculos XVIII e XIX.

Apesar dos rendezvous oferecerem meios para integração do público, a atividade Buckskinner exige alto nível de imersão histórica e comprometimento que - como se observa - pode, em muitos casos, não despertar o interesse de um público menos exigente. No entanto, para os que intencionam participar em menor escala desse tipo de imersão, lugares como Norlands-Washburn oferecem a experimentação em um estilo de vida americano do século XIX em programas curtos.

Existem programas curtos de imersão de três dias, que são oferecidos durante o verão, para interessados que façam reservas antecipadas, pois durante alguns meses do ano Norlands-Washburn é fechada para o grande público.

Embora os programas⁵¹ de imersão sejam curtos, o lugar é importante para este estudo, pois oferece uma experiência de arqueologia experimental para iniciantes, visto que a experiência prática é o ponto alto deste lugar e os participantes não precisam ter nenhum conhecimento ou experiência com arqueologia experimental anterior.

⁵¹ Seu *website*: <https://norlands.org/>, promove orientações gerais para os interessados nesta experiência. O custo médio de uma diária em Norlands-Washburn é de US \$ 125 para adultos e US \$ 95 para crianças de até 12 anos. A taxa inclui três refeições, lanches, acomodações e materiais.

Figura 16 - Alunos em Norlands-Washburn durante um programa curto de 4 horas.



Fonte: Disponível em: <<https://norlands.org/>>. Acesso em: 26 ago. 2020

O repertório de tarefas é vasto e inclui montar e desmontar barracas, cortar madeira, ordenhar vacas, colher e moer grãos, alimentar animais como galinhas, patos e porcos, dentre outras atividades. Embora possa parecer intrigante, desafiador ou até para alguns, romântico, a experiência tende a ser um “choque cultural” e cria um impacto forte naqueles que pensavam que sabiam onde estavam entrando, mas na realidade não tinham ideia.

Esse aspecto de não necessitar de experiência anterior para ter acesso a *living history* pode ter despertado a ideia de produções televisivas de *reality shows*, pois nem todos são estudantes de arqueologia experimental como no projeto Pamunkey, adotam a *living history* como estilo de vida, tal qual os Buckskinners, ou querem participar de experiências práticas, mesmo que seja de programas curtos como os oferecidos por Norlands-Washburn. Há um público que deseja compartilhar a experiência de viver no passado, sem necessariamente ter que experimentá-lo diretamente, e para isso consomem em grande quantidade produtos fílmicos e jogos digitais.

2.8 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE *REENACTMENTS*, CINEMA, *REALITY SHOWS* E JOGOS DIGITAIS

Quando se trata de semelhanças e diferenças entre *reenactments* e produção fílmica para o cinema, é necessário refletir sobre as especificidades de cada um desses elementos. Para se produzir um filme é necessário tomar decisões, como será o filme, uma animação ou se terá atores, se será em diálogo, quantas pessoas serão necessárias, etc.

No entanto, quando se aborda *reenactments* esses cálculos não se realizam de forma tão precisa quanto numa produção controlada de um filme para o cinema, pois, como o *reenactment* depende do voluntarismo, a própria forma de interpretação de um *reenactor* se torna uma incógnita, não há previsão de como irá elaborar seu diálogo para (re)criar o ambiente histórico, a construção do figurino também não pode ser calculado, visto que é algo particular e não padronizado, sendo necessário poucas instruções para sua confecção, onde a principal delas é respeitar o período histórico a ser (re)apresentado.

Na construção de um filme para cinema é fundamental montar um "Storyboard", que nada mais é que um planejamento, onde se coloca as falas em ordem, descreve as cenas, o tema, o título, etc. Algo em que se tratando de *reenactment* é feito de forma imediata levando em conta somente referenciais históricos que são conseguidos através de historiografia referente à época a ser retratada, filmes produzidos, jogos digitais, impressos de romance e revistas especializadas.

Quando se trata de produção fílmica, seja para o cinema, ou amador, o início do processo de produção possui semelhanças com *reenactment*. Apesar de em um filme para o cinema ou amador, o projeto seja coordenado por uma direção e suas decisões sejam mais centralizadas do que em *reenactment*.

Tanto em uma produção fílmica, quanto em um *reenactment*, os projetos necessitam de um cuidado especial na busca dos materiais, pessoas, cenários. O obstáculo de ambos é transpor dificuldades para tornar possível uma aproximação da história de um determinado período.

Ainda que esse processo de busca se dê de forma diferente, visto que os recursos para a produção de um filme são coordenados pela equipe de produção,

enquanto essa tarefa em um *reenactment* está a nível individual de cada um que fará parte do evento, o sentimento de ambos é o mesmo, aproximar-se da História.

Essas diferenças e aproximações não passam despercebidas por produções para programas de TV, alguns *reality shows* fizeram sucesso se aproveitando dessas características, como *Colonial House*, *Frontier House*, *Manor House*, *The 1900 House*, *1940 House* e *The Ship*. Apesar de serem propagados como *reenactments* televisionados, o fator da edição, para estruturá-lo às necessidades da programação e suas quebras narrativas para encaixar intervalos aos comerciais, o tornam mais próximos de filmes, que de um *reenactment* produzido de forma convencional.

Visto que o fator da edição, torna possível uma modelagem da narrativa produzida em favor das necessidades do programa, não se pode classificar essas produções como *reenactments* tal qual são os buckskinners. Pois, apesar desses programas se esforçarem para repassar a sensação de realismo, é notório que esta não acontece da mesma forma, contudo demonstra uma forma diferente de fazer *reenactment*.

Com base na análise do gênero *reality* para programas de TV, fica claro que os programas citados prontamente se enquadram nesta categoria. Embora os produtores desses *shows* trabalhem situações históricas diferentes, possuem, no entanto, elementos comuns de *reality shows*, pois os participantes não são atores profissionais, o diálogo é improvisado, existem filmagens de vigilância, câmeras portáteis acopladas nas vestimentas dos participantes, que observam os eventos que se desenrolam à medida que acontecem na frente das câmeras, e a participação em “provas” para obter benefícios ao longo do programa. Estes programas combinam elementos de *reality shows* com as várias metodologias para tentar apresentar a *living history* até agora discutida neste estudo, recriando ambientes similares aos Museus de História Viva ao Ar Livre, com o auxílio da arqueologia experimental.

Os convidados desses programas geralmente são levados a formarem uma suposta família vivendo as adversidades impostas por uma temporalidade distante. Ao criarem as dinâmicas observadas nos programas, fica evidente que houve muita contribuição da arqueologia experimental na reconstrução histórica para abordagem temática do programa.

A arqueologia experimental contribui de forma evidente na elaboração das “provas” que os participantes necessitam passar para que continuem no programa.

Os experimentos de arqueologia experimental durante as gravações dos programas contribuem para o aumento do interesse no programa, emoção, e diversão, com o intuito de aumentar a audiência.

A partir dessas experiências televisivas, o público, alvo final de toda a produção, deve manter sua atenção, através do interesse histórico, bem como obter informações educacionais sobre episódios importantes de sua história nacional. Desta forma, as equipes de produção documentam as experiências de uma suposta família morando em casa situada em outra temporalidade. As famílias são convidadas a elaborar suas roupas de época e utilizar o “suporte” de uma temporalidade para construir sua personagem. Mais ao historiador mais atento, aspectos anacrônicos durante a produção do programa são flagrantes.

Em todas essas produções, o público não só conhece as rotinas diárias e interações das pessoas convidadas ao programa para viver em ambientes historicamente recriados, mas também é convidado a compreender os participantes através de seus “diários de vídeo”, que são realizados esporadicamente durante estes programas, algo semelhante ao “confessionário” muito popular no “*Big Brother Brasil*” exibido pela rede globo de televisão.

Esses diários gravados com câmeras remotas colocadas em locais estratégicos dos ambientes recriados dão uma ideia maior de imersão. Contudo, estas imagens são editadas em seu produto final e desta forma surgem dúvidas sobre a suposta autenticidade destas experiências. Pois vale ressaltar que, assim como qualquer outro programa de televisão, a audiência é fundamental para seu sucesso. Possivelmente levando a produção desses programas a tomarem atitudes que alteram os rumos do programa. Por mais simples que pareça, vale lembrar que a produção do programa já foi responsável por toda uma sinopse, na qual foi eleito o elenco de participantes, o cenário e o enredo. Portanto, a questão da autenticidade dessas experiências televisivas em *reality shows*, se tornam questionáveis.

Quando se trata de *reenactment* em jogos digitais, refere-se a uma forma de (re)construção histórica em ambiente virtual, mas que retorna ao real. A título de exemplo se pode analisar o caso do incêndio em Notre-Dame, a tragédia deixou aquele patrimônio histórico em cinzas. No entanto, o jogo *Assassin's Creed Unity*, lançado pela Ubisoft, foi baseado num levantamento de metragens in loco com bom fundamento científico que está contribuindo no projeto de reconstrução da catedral. Lançado em 2014, *Assassin's Creed Unity* buscou reconstruir o período da Revolução

Francesca e traz, como parte do cenário e algumas missões, uma réplica em 3D da catedral. Esse é um exemplo de contribuição interativa entre o real e o virtual mediado pelo *reenactment*.

Como se pode perceber, apesar de ser novidade para muitos, os elementos de *reenactment* sempre estão presentes nas formas de representar a história escrita através de outros meios. Para Agnew (2007) houve uma ampliação do conceito de reenactment nos últimos estudos:

Embora os reenactments tenham sido considerados um fenômeno cultural marginal e ignorado por historiadores acadêmicos, os últimos cinco anos inverteram essa tendência. A necessidade de analisar o reenactment possibilitou uma ampla aceitação, em que o reenactment tornou-se uma área vibrante de estudo, que abrange uma variedade de formas e práticas. Estudiosos recentes usam o termo para incluir, desde história viva museus, reconstruções técnicas e brinquedos 'nostalgicos' (por exemplo, figuras de lata, dioramas e modelos arquitetônicos) à literatura, cinema, fotografia, videogames, programas de televisão, concursos, desfiles e, as possibilidades de reenactment se tornaram mais onipresentes, em grupos sociais e cibernéticos dedicados ao desenvolvimento da História. O que esses sujeitos compartilham é uma preocupação com a experiência pessoal, as relações sociais e a vida cotidiana, de conjecturas e interpretações previstas do passado. (AGNEW, 2007, p. 02, tradução do inglês)

O desafio para o professor de História é trabalhar essas representações de forma que a aprendizagem possa ocorrer através do entretenimento. Estabelecer diálogo entre os conteúdos curriculares da disciplina da História e formas de aprendizagem informal, nessa perspectiva, o *reenactment* pode proporcionar através da *living history*, uma forma lúdica de aprendizagem.

2.8.1 *Living history* e a indústria cultural

Para iniciar este debate, primeiramente é necessário conceituar o que se entende aqui por indústria cultural. A indústria cultural é um conceito derivado da escola de Frankfurt, da obra do Max Horkheimer (1985-1973) e Theodor Adorno (1903-1969) na chamada *Dialética do Esclarecimento*. No livro existe um ensaio chamado *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*. O intuito da escola de Frankfurt era dar ao marxismo uma maior profundidade teórica, tirar o marxismo do domínio economicista/historicista e transformá-lo em uma ferramenta de compreensão da cultura.

O conceito de indústria cultural envolve a compreensão não apenas do modo de produção, mas do conceito de mercadoria. É mercadoria tudo aquilo que é produzido, ao qual foi dado um preço, no entanto não se trata de valor e sim de preço, o preço obedece a uma série de leis econômicas para ser estabelecido, mas um produto só pode ser entendido como mercadoria a partir do momento em que recebe um preço, a partir do momento em que ele é produzido em larga escala e se transforma em material vendável.

Trato de indústria cultural do ponto de vista marxista, na medida em que a tecnologia evoluiu na virada do século XIX para o século XX, e a produção e os preços se transformaram. Neste período ocorreu uma massificação da produção nas mercadorias móveis, nos objetos de consumo, carros, móveis e utilidades domésticas, destinadas a facilitar a vida moderna. Surgiu, além disso uma indústria cultural com a capacidade de transformar comportamentos a partir de tendências específicas de cada época.

Para fomentar o debate, se precisa ter em mente que os produtos da indústria cultural são veiculados pelos mais diferentes meios midiáticos. Faz-se, portanto, necessário definir o que aqui se entende por mídia; de acordo com o Dicionário *michaelis*, mídia é:

Toda estrutura de difusão de informações, notícias, mensagens e entretenimento que estabelece um canal intermediário de comunicação não pessoal, de comunicação de massa, utilizando-se de vários meios, entre eles jornais, revistas, rádio, televisão, cinema, mala direta, outdoors, informativos, telefone, internet etc. (Michaelis eletrônico, 2019)

É interessante destacar que a primeira grande massificação não ocorreu por causa da revolução tecnológica, e sim no início da era moderna quando Johannes Gutenberg (1400-1468) por volta de 1450 criou a prensa de tipos móveis e, assim, o livro impresso. Essa transformação facilitou a reprodução de livros, antes copiados a mão, linha por linha.

Com o livro impresso, o conhecimento passou a circular entre um maior número de pessoas no século XVIII, principalmente no período iluminista em que as gráficas se proliferaram e em que se produziu muito material cultural, entre outros jornais e panfletos. O acesso facilitado possibilitou a difusão de novas ideias para todos.

Na virada para o século XX surgiu de fato uma indústria cultural moderna. A indústria fonográfica foi pioneira como surgimento dos primeiros fonógrafos,

primeiro a rolo e depois a disco, e assim transformou-se a percepção da música pela sociedade. Antes dessas transformações se comercializavam apenas partituras, comprava-se uma partitura e as tocava, grandes orquestras dependiam do mecenato⁵² para seu funcionamento.

Há uma transformação com o surgimento do disco, passou-se a comprar a música pronta, não mais a partitura e aprender a tocar, isso permitiu a apreciação da música a quem não detinha talento musical, não era mais necessário o esforço de decifrar a partitura para poder usufruir do trabalho do artista.

Essa transformação resultou em mudanças significativas, pois o ambiente privado incorporava novos produtos artísticos, o contato direto com a música contribuiu consideravelmente para a abstração do pensamento e alterou profundamente o comportamento daqueles que estavam exilados da contribuição desse tipo de arte para a formação do senso crítico.

A fotografia e sua evolução juntamente com a música permitiu o surgimento do cinema, a primeira grande indústria cultural de que se tem notícia, desde sua criação até os dias atuais cresceu e se consolidou, principalmente com o período pós-segunda guerra mundial, em que o entretenimento se transformou em um fator de comercialização.

Após a década de 70 e 80 surgiram os primeiros vídeos cassetes e jogos eletrônicos, é possível a partir de então comprar um filme para exibir ou jogar em casa através de equipamentos eletrônicos. Os jogos digitais nasceram do empenho acadêmico na área de ciência da computação, a partir da elaboração de jogos simples, simuladores e programas de inteligência artificial, tornando-se populares e adentrando na indústria cultural. Desde então, a exibição de filmes em casa e os jogos eletrônicos tornaram-se uma forma popular de entretenimento e produto da indústria cultural. Neste ponto é possível falar de uma indústria cultural sem amarras ou grandes impedimentos.

O grande dilema da indústria cultural é apresentar um bom produto na era de massificação do consumo, grande parte dessas produções é questionável do ponto de vista artístico, filmes *blockbuster*⁵³ que são feitos para temporada, são exemplos

⁵² *Mecenato* é um termo que indica o incentivo e patrocínio de artistas e literatos, e mais amplamente, de atividades artísticas e culturais.

⁵³ *Blockbuster* é uma palavra de origem inglesa que indica um filme (ou outra expressão artística) produzido de forma exímia, sendo popular para muitas pessoas e que pode obter elevado sucesso financeiro.

de filmes que são assistidos e depois descartados, da mesma forma acontece com os *gamers* e a constante mudança de tendências, o mesmo pode-se dizer da música, a maior parte da produção fonográfica é feita para ser consumida e depois descartada, o que faz sucesso no carnaval deste ano não fará no próximo, essa intensa rotatividade garante um permanente consumo e lucros extraordinários.

Em termos propriamente sociológicos, essa mudança não é apenas uma mudança quantitativa que se dá no campo do consumo por intermédio da maior disponibilidade e variedade de bens. Ao contrário, reflete uma mudança na própria lógica social do consumo, que passa de uma relação de massificação do consumidor para uma hipertrofia de sua individualidade. (RETONDAR, 2008, p. 141)

A última grande novidade de massa produzida pela indústria cultural é o jogo digital, o segmento dos *games* no Brasil tem recebido incentivo tanto da iniciativa privada quanto do poder público⁵⁴, alguns dados recentemente levantados pelo Ministério da Cultura podem mostrar um panorama desse setor, e sua importância econômica para a indústria brasileira. O setor de *games* está inserido na economia criativa da indústria cultural e já possui espaço significativo no desenvolvimento econômico, tanto no Brasil, como no mundo⁵⁵.

Esse crescimento é muito maior que o de segmentos econômicos ditos importantes para a economia, como a própria indústria, segundo a ONU a produção industrial global subiu 4,5% de julho a setembro de 2017 em comparação com o mesmo período do ano anterior.

Assim como a música, a fotografia e o cinema, os impactos da massificação de jogos digitais no Brasil e no mundo são observados com estranheza, a crescente

⁵⁴ O ministério da cultura tem investido em *games* por meio de editais, através da Agência Nacional do Cinema (ANCINE), disponibilizando 20 milhões de reais, e através da secretaria do audiovisual de economia criativa mais 3 milhões. Há, portanto, um mercado em crescimento, técnico e especializado que requer dos *gamers* investimentos em sua capacitação.

⁵⁵ O faturamento do setor de *games* no Brasil em 2017 foi de 1,3 bilhões segundo pesquisa realizada pelo MINC, BNDS, ABragames (Associação Brasileira das Desenvolvedoras de Jogos Digitais) e *Big Festival* (o maior evento de jogos independentes da América Latina), entre junho e julho de 2017 com 151 empresas independentes de jogos digitais. De acordo com a pesquisa foi gerado um faturamento global no mesmo ano de 116 bilhões e estima-se que em 2020 os rendimentos mundiais cheguem a 143,5 bilhões de dólares, o crescimento médio é de 7,3% ao ano e no Brasil é perto de 15% ao ano. De acordo com esta pesquisa 78% das empresas de games no Brasil têm suas sedes nas regiões sul e sudeste, em São Paulo está a maior parte dos desenvolvedores de games, as empresas são pequenas com até cinco colaboradores e já passaram dos 3 anos de existência, mais da metade delas têm até três jogos e atuam tanto no Brasil como no mercado internacional. Pesquisa Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_edu_2017_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019

tendência de virtualização das experiências proporcionada pelo jogo e outras mídias digitais estão transformando o comportamento e modificando as relações sociais, não existe ainda consenso sobre os impactos destas transformações, no entanto, é inegável que estão ocorrendo com considerável velocidade.

A maior parte dos indivíduos não percebe que suas preferências podem ser direcionadas pela indústria, esse é o principal argumento de Theodor Adorno quando aponta que a indústria impede a formação de indivíduos autônomos e independentes, capazes de criticar a produção cultural que a indústria cultural difunde, pois o que a indústria cultural forma é apenas a categoria de consumidores, todas as medidas são voltadas para vender seu produto, comercializar a mercadoria cultural com excelência, quando na verdade essa mercadoria foi produzida para ser descartada.

No entanto, se precisa ter cuidado com os vários produtos que a indústria cultural estimula para o consumo, pois ela permeia todas as relações com entretenimento, tanto faz se está escutando cantores como Chico Buarque ou Wesley Safadão, a chamada indústria cultural engloba todos eles.

Deve se evitar preconceitos e presunções pois existem setores que se consideram elite pensante e escolhem determinados produtos culturais transformando-os em arte, eles relegam todo o resto da produção ao limbo da massificação. Esse preconceito de classe reside na incapacidade de perceber o que o outro vê no entretenimento. É importante que se combata o preconceito e se perceba que a indústria imergiu toda a sociedade em uma cultura de massas que se relaciona fortemente com todas as escolhas que o indivíduo realiza em seu cotidiano, seja na forma de impressos, músicas, programas televisivos, filmes e mais recentemente jogos digitais.

Para não desviar os objetivos da discussão, bem como manter o foco em torno das questões centrais pretendidas, se faz necessário entender como esses produtos da indústria cultural se aproximam da História. Como se apropriam e utilizam as ferramentas e conhecimentos proporcionados pela História enquanto ciência, para construir seus *reenactments*, e como estas produções podem ser utilizadas de forma pedagógica em sala de aula, mantendo o senso crítico quanto ao seu emprego.

De acordo com Miriam Rossini, o bom historiador deve entender que a fonte do “[...] filme, baseado em fatos ou personagens históricos, sempre interessa ao grande público e deveria também interessar ao historiador, pois o uso do passado pelo presente nunca se dá de forma ingênua ou descompromissada” (ROSSINI, 1999,

p. 20). Os filmes, séries, documentários, noticiários e jogos digitais são formas pelas quais se tenta capturar de forma digital o "real". Embora exista senso de realidade em produções fílmicas e jogos digitais, muitos elementos ficcionais estão imbuídos em sua estrutura, seja pela atuação, roteiro, edição, mixagem e etc. Desta forma, apesar de supostamente captar o "real", essas representações são, em muitos casos, acusadas de deturpar o evento ou tratar de forma sensacionalista.

Diferentemente de outras artes, em que o referente é descrito, reconstruído por um artista [...] no cinema o referente coincide com a representação. Com isso, tem-se a ilusão de que a construção do objeto do discurso não partiu da imaginação de alguém. O que está representado é o próprio real; produz-se, assim, uma ilusão referencial chamada efeito de real: a narrativa cinematográfica parece não descrever o real, mas sim apreendê-lo para apresentá-lo, intacto. (ROSSINI, 1999, p. 51).

“Importa lembrar que concebemos os filmes, antes de tudo, como narrativas: discursos que recorrem à linguagem cinematográfica para serem formulados” (ABDALA JÚNIOR, 2006, p. 8). No que se refere à atividade pedagógica, um dos maiores problemas para o professor de História, está na análise qualitativa de fontes audiovisuais para sala de aula, especialmente para os menos preparados no assunto, pois as fontes audiovisuais precisam ser entendidas nas suas “[...] estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos” (PINSKY, 2008, p. 236).

Alguns professores que decidem analisar cinema e televisão podem cometer deslizes. Normalmente os menos habituados no assunto de produções fílmicas, reduzem suas análises aos diálogos dos personagens, argumento, roteiro e extrair os sentidos explícitos ou ocultos daquela fonte. O professor deve, portanto, evitar reduzir seus critérios de análise de produções fílmicas e ampliá-los a outras possibilidades.

Vale ressaltar que tratamos aqui de um desafio, pois nem todos os professores conseguem formular boas hipóteses diante de certos enquadramentos, fotografia cinematográfica, edição e outros aspectos fundamentais, para além da linguagem verbal explícita. A formação técnica em linguagem artística nos cursos das diversas licenciaturas (excluindo as que estão explicitamente ligadas a este aspecto, por exemplo, o curso de Artes Visuais) ainda é pouco presente. Contudo, por mais

que o desconhecimento técnico dificulte o trabalho, alguns conhecimentos básicos podem ser alcançados através da formação continuada, interesse e pesquisa.

Assim como afirma Carla Bassanezi Pinsky (2008) em seu livro *Fontes Históricas*:

Vivemos em um mundo dominado por imagens e sons obtidos "diretamente" da realidade, seja pela encenação ficcional, seja pelo registro documental, por meio de aparatos técnicos cada vez mais sofisticados. E tudo pode ser visto pelos meios de comunicações e representado pelo cinema, com um grau de realismo impressionante. Cada vez mais, tudo é dado a ver e a ouvir, fatos importantes e banais, pessoas públicas e influentes ou anônimas e comuns. Esse fenômeno, já secular, não pode passar despercebido pelos historiadores, principalmente para aqueles especializados em História do século XX. (PINSKY, 2008, p. 235)

A partir da popularização da indústria do entretenimento⁵⁶ e de seus produtos de consumo o sujeito aprende a identificar os sentidos de certas escolhas estéticas, um determinado tipo de cena, o ritmo de uma música, uma linguagem de programa de TV, a trama abordada por um jogo digital, esses Insights⁵⁷ liberam uma série de imagens mentais e sentidos, isto ocorre por conta da bagagem cultural que foi absorvida durante décadas de exposição massiva à indústria cultural.

Um problema atrelado a essas fontes é que elas costumam ser tomadas como muito subjetivas, porém, tanto a visão objetivista, quanto a subjetivista colocam o educador diante de problemas. A visão objetivista é fruto de um suposto efeito de realidade que especialmente o cinema e a TV transmitem, aquela sensação de estar vendo algo real, mesmo quando se trata de uma ficção. Bill Nichols (2009) aponta que o cinema:

[...] reivindica uma abordagem do mundo histórico e a capacidade de intervenção nele, moldando a maneira pela qual o vemos. Embora o cinema não possa ser aceito como um igual da investigação científica. (NICHOLS, 2009, p. 69)

⁵⁶ Refiro-me aos vários pilares que constituem as artes performáticas, desde suas características financeiras (incluindo empresários, produtores e distribuidores), aos aspectos criativos (artistas, compositores e músicos, entre outros), passando também pelo estrutural (cinema, televisão, teatro e música).

⁵⁷ Substantivo com origem no idioma inglês e que significa compreensão súbita de alguma coisa ou determinada situação.

Um exemplo de simulacro de realidade é o filme *Domingo Sangrento* (2002) dirigido pelo britânico Paul Greengrass, se trata de uma produção filmada com um aspecto estético de documentário, transmitindo a ideia que a filmagem ocorreu em 1972, quando o evento histórico que ele representa aconteceu, filmado com a câmera na mão atrás do protagonista durante boa parte do filme, acompanhando-o no desenrolar da história. No entanto, como aponta Rossini, o historiador deve manter uma distância desse efeito de realidade, mas também dos efeitos emotivos suscitados pelo cinema, pois também influenciarão na sua análise (ROSSINI, 2006, p. 118).

A visão subjetivista é comum sobre a música cinema, TV e jogos digitais, visto que estes produtos têm uma natureza polissêmica, ou seja, são produtos que carregam vários sentidos e permitem interpretações diferentes. Por carregar essa característica muitas vezes o pesquisador das ciências humanas passa a perceber significados nos jogos, filmes, ou músicas, que nem mesmo os diretores, roteiristas ou compositores tinham em mente quando produziram o trabalho, portanto, “Cabe ao historiador que analisar tal documento realizar o movimento inverso dessas operações, desconstruindo os fatos descritos ou os eventos narrados pelo documento televisual.” (PINSKY, 2008, p. 250).

Contudo, essa visão muito subjetivista do objeto pode ocasionar, no pesquisador menos atento, à ideia de que vale qualquer coisa, que dá para persistir na análise de uma obra buscando significados que podem não estar lá, por ser apenas uma criação da cabeça do pesquisador.

Neste ponto revela-se uma questão sensível na análise dessas obras, a fidelidade histórica e a conexão com o próprio contexto em que a obra foi produzida. Parte dos professores que recorrem a estes materiais em suas salas-de-aula, especialmente obras cinematográficas, insistem que não é importante saber se a obra é fiel à história ou não. No caso de um filme sobre algum evento histórico, por exemplo, saber se ele é fiel ou não, seria só um fetiche que não tem muita importância acadêmica, pois o importante seria analisar como essa obra se conecta com o seu próprio presente, ou seja, o momento no qual ela foi produzida. Segundo estes professores deve se analisar que ideologias ou mensagens ocultas carregam e que valores elas defendem, como tenta representar o passado e dar sentido a um pensamento atual, enfim, estes são apenas alguns dos questionamentos que se pode fazer de uma fonte audiovisual.

Porém, se por um lado é importante analisar uma obra nos seus discursos e representações sobre o passado, por outro não se pode deixar de lado a questão da fidelidade histórica, resumindo-a um fetiche, pois, como analisado mais adiante existem dois tipos de erros históricos em produções midiáticas.

De um lado se têm os erros que são propositais que visam preencher lacunas históricas que ninguém conseguiu preencher, pois não há estudos próprios sobre o tema, ou são inserções de diálogos necessários em uma cena que o diretor julgou necessário para a construção da narrativa, mas que não compromete a obra, pois há somente suposições de muitas coisas que as pessoas do passado conversaram ou fizeram, e que são impossíveis de descobrir, principalmente diálogos (com exceção dos registros históricos). É impossível saber o que as pessoas conversavam ou como os diálogos realmente ocorreram em uma determinada situação que está sendo representada em um filme.

De outro lado existe um erro grosseiro relacionado à falta de fidelidade proposital, que deturpa a história, como a finalidade política, filosófica ou qualquer outra, essas deturpações estão ancoradas no presente, mas constroem o passado para atingir esse objetivo. No entanto, saber detectar uma cena de um determinado filme que está deturpando a história de propósito, ajuda a ter uma postura crítica, pois dependendo de como essa obra está deturpando a história, haverá implicações ideológicas muito sérias. Como exemplo, o caso do filme 1492 a conquista do paraíso, dirigido por Ridley Scott, o filme foi lançado em 1992, no escopo das comemorações dos 500 anos de descobrimento do continente americano e é carregado de erros históricos.

O referido filme apresenta Colombo como um homem supostamente tolerante que quer entender os nativos sem impor com violência os valores europeus, somente alguns de seus homens, resolveram tirar vantagem dos nativos e agir com violência, contra a vontade de Colombo. No entanto, as crônicas da época sugerem outra leitura, basicamente o oposto, onde a brutalidade de Colombo e os seus homens na América foi indescritível.

Embora essa mudança na narrativa histórica do filme tem o objetivo de encaixar Colombo em um roteiro específico, não se pode esquecer que toda pesquisa envolvendo produtos da indústria cultural, precisa obrigatoriamente passar pela análise de contexto dessas obras, muitas vezes é o contexto – no caso supracitado,

as comemorações dos 500 anos do descobrimento do continente americano – que revelará às perguntas e não somente a análise da fonte em si. Deste modo:

De um ponto de vista mais teórico, as análises da mídia parecem exigir reflexão acurada sobre o problema não apenas da produção e das questões de linguagem aí envolvidas, mas também sobre o problema da recepção dessas imagens pelos grupos sociais. (PINSKY, 2008, p. 250)

A análise desse tipo de fonte normalmente tem dois aspectos que são trabalhados juntos, a decodificação técnico-estética e a representacional. A decodificação técnico-estética visa analisar quais foram os mecanismos e técnicas de linguagem, não só verbal, que as fontes usaram. E a decodificação-representacional, busca entender quais são os eventos, personagens e processos históricos que são representados pela fonte e como eles são representados. No entanto, a análise desses aspectos não deve ser feita separadamente, pois como aponta Pinsky (2008):

Na prática, essas duas decodificações não são feitas em momentos distintos, mas à medida que analisamos a escritura específica do material audiovisual ou musical, suas formas de representação da realidade vão tornando-se mais nítidas, desvelando os "fatos" social e histórico nela encenados direta ou indiretamente. (PINSKY, p. 238)

Vale ressaltar que nos estudos sobre cinema, programas de TV, jogos digitais, música, dentre outras mídias audiovisuais, é muito raro o uso do termo “retratar”. Bastante usado pelo senso-comum, o termo retratar é rechaçado, pois passa a ideia de retrato (como um produto fotográfico) ou fidelidade, quase de realidade, enquanto o termo representação se mostra mais adequado a essas condições, ou seja, o fato de estar representando algo e não retratando, seja uma história totalmente fictícia ou um evento do passado.

Ao assimilar o termo representação, diretores e roteiristas passam a gozar de mais liberdade criativa, mesmo não conhecendo todos os detalhes do evento a ser retratado, usam de discricionariedade para preencher lacunas, sem necessariamente ser fiel historicamente, ou transmitir a ideia de uma suposta neutralidade que a noção de retrato transmite ao público mais leigo, ou seja, a ideia de que foi assim que aconteceu.

Os cenários cinematográficos “materializam” nas telas (para a percepção do público) muitas das condições que os textos históricos descrevem. Vale lembrar que as imagens apresentadas nos filmes entram na construção do

seu discurso e que eles pretendem dialogar com outros discursos presentes no contexto da época de sua produção. Assim, as imagens tendem a estar mais próximas desse contexto, mesmo em filmes de “tema histórico” ou que recorram a contextos históricos nas suas narrativas, sendo, por isso muito difícil encontrar nelas fidelidade rigorosa. (ABDALA JÚNIOR, 2006, p. 03).

Portanto, quando o professor se deparar com a análise de um filme, música ou uma obra de ficção qualquer, não pode afirmar que a obra retrata de forma fiel, ao invés disso deve apontá-las como representações, *reenactments* de eventos do passado.

A noção atual de documento histórico rejeita a ideia de que o documento fala por si, as várias interpretações possíveis de um documento musical ou audiovisual, não são muito diferentes de outros tipos de documentos que são considerados mais tradicionais. Há uma tensão entre evidência e representação, cabe ao professor/historiador analisar criticamente a fonte audiovisual, como se faz com qualquer outra fonte. “O real é inatingível na sua totalidade; o que nos possibilita ‘chegar a ele’ e construir um conhecimento sobre ele são as representações” (ROSSINI, 1999, p. 82).

O trabalho de análise deve passar pelo momento de identificação da fonte, é necessário para isso atentar-se à sua data de criação ou lançamento, quem é o autor, quais as condições de elaboração dessa fonte, qual a coerência histórica na sua representação e do seu conteúdo.

Portanto, se antes a linguagem era vista como um veículo neutro de ideias pelos historiadores positivistas, hoje a própria linguagem é objeto de reflexão, desse modo, mesmo que o foco da pesquisa não seja a parte técnica e estética da fonte, esta não pode ser ignorada, não é suficiente apenas uma análise de discurso, pois a parte técnica e estética tem um papel fundamental na criação do discurso, portanto, o discurso não se resume apenas a verbalização. A escolha do que irá compor um jogo digital, filme, música ou qualquer outro meio audiovisual é uma questão subjetiva feita por vários sujeitos interessados em sua produção, isso não pode ser esquecido.

Apesar de ser o último grande lançamento da indústria cultural, os jogos digitais, com enredos baseados na história, merecem apontamentos específicos. Principalmente por tratar-se de uma simulação do “real” em ambiente virtual (não-real), e principalmente por incorporar técnicas de simulação, “em tempo real”, do passado.

Entendo a simulação como a cópia de um sistema ou processo dinâmico, que seria muito complicado, perigoso ou caro (ou literalmente impossível) de ser implementado na realidade. Em primeiro lugar, é preciso distinguir simulações analógicas (como testes de colisão realizados para aumentar a segurança em automóveis) de simulações digitais. Além disso, é necessário distinguir entre simulações 'exatas' praticadas por físicos, químicos ou engenheiros, de simulações 'hipotéticas' desenvolvidas por cientistas sociais, políticos e desenvolvedores de produtos de entretenimento (por exemplo, pesquisas eleitorais, engenharia social, direção econômica, planejamento urbano ou jogos digitais). Elas servem a propósitos diferentes, e me refiro aqui a categoria de simulações 'hipotéticas', mais popularizadas pela indústria cultural.

Por ser um produto de entretenimento da indústria cultural, pessoas de todas as idades têm aderido a esta forma de lazer. Contudo, ao tratar de jogos virtuais com conteúdo histórico é bastante comum que essas experiências resultem em alguma aprendizagem, é justamente esta questão que será discutida na sequência.

De fato, pensar em um contexto histórico, em que os eventos ocorreram há muito tempo, requer do aluno um grande esforço cognitivo, para facilitar a tarefa, os meios que os alunos encontram para resolver o problema, são os mais diversos possíveis. Em minha experiência de sala de aula tenho me confortado cada vez mais com interlocuções e contextualizações dos alunos a respeito dos conteúdos aos quais leciono, muitos trazem exemplos oriundos de enredos dos jogos digitais.

Em uma aula sobre Revolução Francesa, um aluno citou vários exemplos do jogo *Assassins Creed: Unity*, suas intervenções foram bastante pertinentes e satisfatórias, o que me levou a pensar sobre como os jogos digitais se apropriam e desenvolvem discursos sobre a História. Assim, a ficção desenvolvida pelo jogo tomou lugar de importância diante do desenvolvimento do conteúdo em sala de aula, pode então considerá-lo como uma fonte de aprendizagem da História. Pois como afirma Certeau (2012, p. 48) “[...] é possível considerar a historiografia como uma mistura de ciência e de ficção, ou como um lugar que se reintroduz o tempo”.

Esta e outras situações desenvolveram o desejo de entender como o desenvolvimento da narrativa ficcional, organizada para o enredo dos jogos virtuais, podem gerar uma melhor apreensão dos conteúdos da História por parte dos discentes, e como os jogos digitais desenvolveram as teias de espaço-tempo que

permitiram uma afinidade entre o conteúdo de sala de aula e a experiência do aluno. Como aponta Monteiro (2005):

Essa questão se insere no grande desafio que está posto para o conhecimento escolar que é de fazer a mediação entre o conhecimento científico e o cotidiano, sem recair em simplificações equivocadas ou reproduzir o senso comum. (MONTEIRO, 2005, p. 342-343)

Deste modo, se torna compreensível o fato de que muitos estudiosos da História perceberam a importância das ficções para a construção das narrativas, principalmente quanto às lacunas históricas deixadas, onde as hipóteses mais valem. Neste caso, assim como os romances literários, peças teatrais, filmes, seriados e mais recentemente os jogos digitais, têm corroborado potencialmente para a construção das diversas narrativas, e se apropriaram progressivamente dos conteúdos da História. Como aponta Neves (2011) “[...] acontecimentos e fatos históricos foram introduzidos no universo dos jogos digitais, antes mesmo de os docentes e pesquisadores pensarem em fomentar aprendizagens através deles nos últimos anos”. (NEVES, 2011, p. 67).

Para que se possa entender essa progressiva apropriação dos conteúdos de História pelos jogos digitais, é necessário que se compreenda que esses jogos digitais não são criados de forma aleatória e sem intencionalidades. De modo que, há uma série de condicionantes, que são mediadas pelos desenvolvedores durante processo de criação, principalmente sobre o público, contexto e tendências em que o jogo será inserido. Segundo Alves (2011):

Ao longo desses trinta anos os jogos eletrônicos, videogames, games, jogos digitais, não importa o vocábulo utilizado para se referenciar a uma das mais atrativas mídias criadas no bojo da cultura da simulação, passaram por diferentes mudanças que vão desde questões da indústria, mercado, técnica e pesquisas (ALVES, 2011. p. 228)

Observando as intencionalidades, torna-se possível entender como se dá o processo de apropriação dos conteúdos da História no desenvolvimento de um *game* para os mais diferentes dispositivos eletrônicos, sejam consoles⁵⁸, PC, *smartphones* ou *tablets*. Para tanto, há dois exemplos que podem ser citados como análise de jogos similares de diferentes plataformas, *Age Of Empires* (PC) e *Forge of Empires* (Android). Nos dois casos, os jogos mesclam ficção com realidade, o tema

⁵⁸ Usado geralmente para designar aparelhos de videogame.

principal dos jogos em questão é a evolução tecnológica das diferentes civilizações durante os eventos cronológicos da história de cada uma.

A principal intenção é gerar no usuário um processo de identificação dos fatos do passado durante o desenvolvimento do enredo do jogo, para tanto, nos dois exemplos, os conteúdos de História foram apropriados e utilizados como ponte geradora dessa identificação. Esses são apenas dois exemplos de uma infinidade de representações que existem e que ainda surgirão.

No entanto, vale ressaltar que a principal intenção de um jogo virtual não é a fidelidade histórica, e sim o entretenimento. Não há como garantir historicidade dos fatos apresentados por suas simulações do passado. Contudo, é evidente que há preocupações com seu enredo e a estética do game, principalmente no que tange ao processo de identificação do usuário com a representação ficcional.

Os idealizadores de jogos virtuais que abordam fatos ou períodos da História no melhor caso conseguem desenvolver às condições representacionais do período histórico a ser representado, vinculando sua proposta do game ao menor número de estranhamentos e anacronismos possíveis. Para atingir essa finalidade os desenvolvedores de jogos digitais facilmente se apropriam e utilizam os conteúdos de História no desenvolvimento de seus produtos digitais, gerando assim uma identificação do usuário à sua proposta. Contudo, há de se reconhecer que estas técnicas aplicadas pela indústria de games estão surtindo efeito, pois ampliaram o número de seus adeptos e hoje fazem parte da cultura de crianças, jovens e adultos.

Aqui vale ressaltar a diferença de uma simulação trabalhada por um jogo digital, que reconstrói a história para criar seu enredo próprio, das tradicionais performances de *reenactments* vistas anteriormente. *Reenactments* são simulações que, no decorrer de sua execução, apontam para seus próprios limites dentro de uma realidade plausível. Enquanto a simulação proporcionada por um jogo digital, permite extrapolar o uso de suposições para além de possibilidades realistas (muitas vezes intencionais). *Reenactments* sempre se referem a eventos concretos, passados reais que constituem estruturas do tempo presente, enquanto uma simulação (proporcionada pelo jogo digital) geralmente permanece em realidade virtual.

Diante dessa realidade proporcionada pelas mais diversas mídias e especificamente, dos jogos digitais que fazem referência aos eventos do passado, os maiores desafios não serão mais de ensinar os conteúdos escolares de História, e sim, proporcionar aos jovens capacidade crítica de entender como essas mídias

digitais dialogam com o passado, e reconhecer os eventuais vícios inerentes –pois o foco é o entretenimento– desses produtos ao conteúdo escolar. Esse reconhecimento pode ser possível através de análise crítica feita do material entre professores e alunos. No entanto, isso só é possível se o contexto histórico, em que foi vivenciado pela simulação virtual, for confrontado com o fato histórico abordado por uma historiografia confiável.

2.9 ELEMENTOS DE *REENACTMENT* NA CULTURA *GEEK* DO CARIRI CEARENSE: O CASO *COSPLAY*.

Avalio aqui o caso *cosplay* no Cariri com muita criticidade, não por compará-lo a uma prática de *living history*, mas por conter em sua dinâmica de elaboração, elementos de *reenactment*. O intuito deste tópico não é fazer uma análise de seu potencial como ferramenta de aprendizagem histórica ou de propor seu uso na educação de alguma forma, mas de observar que estes elementos existem na região e denotam uma possível predisposição dos jovens para a prática de um *reenactment* histórico, já que os mesmos praticam, através de suas dinâmicas de *cosplay*, uma espécie de revivalismo, mas de elementos *fantasy*. De acordo com Hochbruck (2020, p. 84, tradução do inglês):

As reconstituições [...], são um tipo aberto de dramatização de ação ao vivo e, portanto, uma forma internacionalmente popular de jogo histórico. A diferença principal entre a reconstituição histórica e outros ramos da dramatização de ação ao vivo, como o de fantasia LARP, é que os *reenactors* geralmente não adotam nomes de fantasia, e que eles lutam pela “autenticidade” histórica.

O termo *cosplay* vem da junção de duas palavras, *costume* (em inglês, que significa roupa, traje, fantasia), e *roleplay* ou simplesmente *play* (também em inglês, que significa interpretar, fingir, brincar, jogar). O termo então sugere uma atividade na qual se interpreta uma personagem, ou faz-se passar por ela, utilizando as roupas e o necessário para se parecer com a personagem de que é fã, “reproduzem não só as roupas de personagens preferidos ou seus acessórios, mas também seus gestos e suas performances” (NUNES, 2013, p. 434). Essa característica é fundamental para entender por que este trabalho analisa esta modalidade de lazer como um tipo de *reenactment*, mas sem ligação direta com abordagens históricas.

A atividade é bem antiga, tendo começado nos Estados Unidos no ano de 1939, durante uma feira de ciência e ficção científica, Forrest J. Ackerman, fanático por ficção científica, e sua amiga Myrtle R. Douglas foram ao evento com uma roupa baseada no filme *Thingsto Come*, dando então origem à história do *cosplay*.

A ação foi muito bem recebida, causando, no ano seguinte, uma repercussão onde vários participantes começaram a ir fantasiados com seus próprios trajes e indumentárias para se remeter à uma "realidade alternativa" de alguma obra fictícia ou estudo científico que pudesse apresentar.

Em 1984, o japonês Nobuyuki Takahashi (diretor e produtor de filmes e séries), ao participar do evento, gostou da ideia e levou a iniciativa ao Japão. Lá chegando, infundiu o pensamento da (re)construção de um personagem específico ao que mais se consome no quesito diversão/entretenimento do país, que são os mangás e animes (quadrinhos e desenhos animados japoneses).

O sucesso e crescimento da ideia foram impactantes, muito bem aceito e incorporado à cultura *geek* nipônica. Atualmente, em todos os lugares onde existem essas feiras de filmes e quadrinhos é comum encontrar praticantes da atividade, chamados *cosplayers*, em que são vistos por quem visita esse tipo de evento.

No Brasil a prática tem ganhado muita força nos últimos anos, pois se trata de algo que entretém o espectador/observador. Seus adeptos desejam viver aquela personagem da ficção, investem tempo, dinheiro, e esforço para adequar suas "exibições baseadas na personalidade, postura, comportamento, entonação da personagem e da história na qual ela está inserida. O cosplayer deve ser fiel à narrativa e à construção da personagem" (NUNES, 2013, p. 441).

Em muitos lugares do país, onde há feiras de quadrinhos, filmes e desenhos animados, tem se tornado comum encontrar *cosplayers*, vestidos com roupas que remetem aos seus personagens favoritos. No Ceará também não é diferente. Existem eventos desse tipo da região norte ao Cariri, onde pessoas aproveitam os dias de evento para fugirem um pouco do seu tédio, ou rotina do dia-a-dia, para interpretarem suas personagens favoritas em apresentações, campeonatos que premiam os mais detalhados e melhores interpretados, e onde várias pessoas prestigiam seus trabalhos com fotos.

No Cariri cearense, há eventos que já acontecem há quase 10 anos, os quais, dentre os mais famosos e alguns ainda em atividade, destacam-se a Expoanime, o Sertão Otaku e o K.O. Fest. Nesses eventos, muito da cultura

internacional é difundido, pois trata-se de mídias impressas e visuais que são comercializadas no mundo inteiro, mas também é onde se propaga muito da região local, entrelaçando a produção midiática internacional como o "modo de fazer" local, fortalecendo aspectos culturais e possibilitando identidades.

Figura 17 - Revista Cariri, do Japão para o Sertão.



Fonte: Disponível em: <<https://caririrevista.com.br/do-japao-para-o-sertao/>>. Acesso em: 26 ago. 2020

Muito do que se vê em filmes e desenhos, transmitidos na TV, impressos e consumidos em livros de ficção, aventura, romance e afins, apresentado também em vídeo games, é representado por pessoas que perceberam na prática do *cosplay* uma forma de diversão. Um *hobby*, que para alguns funciona até mesmo como fonte de renda, pois começaram a confeccionar fantasias para aqueles que desejam representar seu personagem favorito, mas não sabem como produzir ou onde comprar.

A prática não é diferente de outras e pode ser entendida também em várias outras atividades, como teatro, cinema, festas culturais regionais, onde uma pessoa que se veste e caracteriza-se de certa personagem e interpreta, também está fazendo um papel semelhante ao de um *cosplayer*.

Excluindo trabalhos originais, pode-se entender a atividade em trabalhos culturais mais populares e tradicionais, como exemplo, os antigos auto-da-fé,

encenações da paixão de Cristo, reisados, ou uma festa junina, onde mesmo com danças e rituais sendo sempre iguais, ou mesmo recebendo toques originais que não remetem a ninguém especificamente. Têm-se figuras recorrentes que costumam ser interpretadas, como personagens do casamento matuto, o noivo e a noiva, o padre, o pai da noiva, e mais alguns que possam ser adicionados, são interpretados e caracterizados como a situação e história que o momento exige.

Premissa em algumas outras festas culturais como o boi bumbá, onde pessoas se fantasiam das personagens dessa história e interpretam, por meio da dança, com palavras e gestos, a história ali apresentada. Dessa forma se pode compreender melhor a atividade, e ver que boa parte dela pode ser utilizada há bastante tempo, mas não é bem percebido pelo espectador, posto que sejam em situações e tipos de expressões diferentes, mas que independente disso dividem muitos aspectos em comum.

Assim sendo, a prática pode ser utilizada para fortalecer ainda mais a cultura local. Assim como nos Estados Unidos ela é mais utilizada de forma ficcional, mostrando personagens de quadrinhos e filmes, neles está incutida um pouco de sua cultura e da identidade estadunidense, da mesma forma que a cultura oriental é bastante forte nos seus trabalhos, sejam impressos ou projetados, o mesmo pode ser feito com a cultura local ao ser representada dessa forma.

Vários trabalhos de quadrinhos e mangás já foram feitos com temática nordestina ou cultura local, uma forma de mostrar os valores sertanejos da região em um tipo de mídia que alcança muito espaço ultimamente e que vêm prendendo a atenção de um público cada vez maior.

No entanto, como se percebe a atividade *cosplay* não objetiva reconstituições históricas fidedignas, como as atividades que os praticantes da *living history*, através de seus *reenactments* tentam desempenhar. Quando se inclui o elemento *fantasy*, não há o que analisar sobre reconstituições históricas, visto que o elemento declaradamente *fantasy* não possui capacidade de representar a historiografia oficial, ou seja, não dá para acreditar que *elfos* habitaram a idade média, *Legolas* não viveu esse período, a “terra média” de J. R. R. Tolkien⁵⁹, nada tem a ver com a Idade Média, há apenas meras alusões a esse período histórico.

⁵⁹ Escritor, professor universitário e filólogo britânico, nascido na atual África do Sul, que recebeu o título de doutor em Letras e Filologia pela Universidade de Liège e Dublin, em 1954, e autor de obras *fantasy* bastante conhecidas como *O Hobbit*, *O Senhor dos Anéis* e *O Silmarillion*.

Contudo, ao retirarmos o elemento *fantasy* da questão, percebe-se que alguns elementos de ambas as propostas coincidem, como elaborar uma personagem através da reconstituição material e performática, criar uma mentalidade para sua representação e interpretá-la sem roteiro ou *script* pronto. Desta forma, ainda que não haja na região atividades de *living history* como *reenactments* históricos, estes mesmos elementos de sua elaboração existem na proposta *cosplay*, possibilitando uma predisposição, principalmente dos jovens a esta prática.

3 O REENACTMENT E SEU DIÁLOGO COM A TEORIA DA HISTÓRIA

Neste capítulo, está presente também uma breve discussão a respeito da teoria da História e apresentações de *reenactment*. Com isso, busca-se tratar as visões acerca do tema, embasadas na bibliografia constituída por historiadores que nos foram apresentados no programa de mestrado PROFHISTÓRIA na Universidade Regional do Cariri - URCA, o que garantirá um processo de entendimento saudável no âmago da reflexão proposta.

Para isso, analisar a relação da teoria da História presente em *reenactments*, observando no meio acadêmico, referências que nos permitam enxergar esta modalidade de entretenimento, com elementos de aprendizagem que vão além da diversão, pura e simples.

3.1 CONSIDERAÇÕES DE NIETZSCHE SOBRE A HISTÓRIA E AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA LIVING HISTORY PARA A VIDA

Há um texto chamado “A segunda consideração intempestiva” que trabalha o pensamento de Nietzsche sobre a História e leva a reflexão sobre a História, o estudo da História e para que serve. Nietzsche inicia suas argumentações citando uma frase do Goethe “De resto, me é odioso tudo que simplesmente me instruir sem aumentar ou imediatamente vivificar a minha atividade”, ou seja, Nietzsche rejeita todo o saber vazio que adormece os sentidos, que é contrário à felicidade, à vivificação, aos sentimentos, em suma, a vida. Segundo ele “Somente na medida em que a História serve à vida queremos servi-la” (NIETZSCHE, 2003, p. 5).

Percebe-se, portanto, a inserção do conceito de niilismo, valores que por dentro são vazios, como o platonismo e o cristianismo a título de exemplo, que na visão de Nietzsche são valores que na verdade não oferecem nada de edificador para a consciência humana, valores que são contrários à vida, valores negativos e vazios, que acabam por abafar e adormecer a vida. Em suma, a grande questão trabalhada no texto é o estudo da História, seria o estudo histórico e o conhecimento da História

um conhecimento niilista? A História é um conhecimento que é inútil para a vida ou será que a História pode servir à vida⁶⁰?

Para Nietzsche, um valor só ganha importância se este valor serve a vida, a busca dele então é romper com esses valores niilistas, o que Edmund Hasserl (1859-1938) chamava de “transcendência na imanência”, ou seja, valores que deem sentido às coisas pela própria vida. Mas será que na visão de Nietzsche a História se encaixa em um valor legítimo? A História é boa ou ruim para a vida?

Scarlett Marton, estudiosa da filosofia nietzschiana no Brasil, apresenta o interesse de Nietzsche frente às ciências e à investigação científica. Aponta que: “Suas preocupações, por vezes, são ditadas muito mais pelas questões candentes da investigação científica de seu tempo que pelos problemas filosóficos ou filológicos, como seria de se esperar” (MARTON, 1990, p. 13).

Iniciando a discussão a respeito do que Nietzsche pensa sobre a História, a título de exemplo: olhar para uma matilha, analisar e refletir sobre a cena, percebe-se que eles não estão sofrendo, pensando e/ou lembrando de problemas que tiveram na infância, não estão ansiosos, por que também não pensam no futuro, não estão preocupados em que momento que chegará à aposentadoria, ou se é que ela vai chegar um dia. Esses animais – no pensamento de Nietzsche –, estão pulando, correndo, porque vivem a-historicamente, não refletem sobre experiências passadas ou futuras, portanto, sem a depressão e ansiedade, todas as dores que conhecem são físicas, não possuem “lembranças dolorosas”, movem-se por extinto.

De acordo com Nietzsche (2003, p. 8) quando se olha para os animais observa-se um “paraíso perdido”, pois o ser humano é capaz de lembrar, fazer projeções, esperar acontecimentos, desejar. O ser humano não vive como os outros animais, a-historicamente, pode-se dizer e pensar a expressão “foi”, e isso segundo Nietzsche é “o começo de toda a nossa infelicidade”.

De fato, não há como ser completamente humano sem pensar no passado ou no futuro. Ser humano é relembrar, pensar, analisar, estar apenas no presente, apenas no instante permanente, nos torna como os outros animais. Aqueles momentos em que se experimenta as maiores felicidades, maiores prazeres, aqueles intensos, diz Nietzsche (NIETZSCHE, 2003, p. 8) “São momentos em que o futuro e

⁶⁰ A vida é o conceito fundamental da filosofia de Nietzsche, pois ela orienta a genealogia em seu momento crítico: constitui o único lugar reconhecido de emergência dos valores, além ou aquém do qual nenhuma valoração é possível.

o passado são suspensos”, como uma “[...] criança que ainda não tem nada a negar de passado e brinca entre as grades do passado e do futuro em uma bem-aventurada cegueira”, momentos que se está perfeitamente imersos no presente.

Ser humano é refletir sobre o passado e o futuro, é fato, de que em grandes momentos têm-se a sensação de “tempo suspenso”, Nietzsche aponta que tanto a perspectiva histórica, como a perspectiva a-histórica, são igualmente necessárias para a vida. O homem deve conhecer a História e apropriar-se dos seus benefícios, contudo deve também propor limites ao submergir no passado para que haja a condição a-histórica, e, possa emergir então o anti-histórico. Sob esse ponto de vista Nietzsche escreve que “Nenhum artista realizaria sua obra, [...] nenhum povo conquistaria sua liberdade, sem que essas coisas tivessem sido previamente desejadas e perseguidas num tal estado” (NIETZSCHE, 2003, p. 13) de a-historicidade.

De certo a História diz respeito ao passado, à lembrança, à memória, mas seria possível colocar essa História a serviço da vida, se o passado tão frequentemente nos oprime? Como produzir o conhecimento histórico que seja edificador e construa sentido à vida? Nietzsche ressalta que “Somente na medida em que a História serve à vida queremos servi-la” (NIETZSCHE, 2003, p. 5). No decorrer do texto Nietzsche (2003, p. 90) aponta três tipos de História: a monumental, a antiquária e a crítica. Cada um desses três tipos de História apresenta uma vantagem e uma desvantagem para a vida.

O primeiro tipo de História é chamado de História Monumental, a História dos grandes acontecimentos do passado, dos grandes feitos, grandes guerreiros e grandes homens. Estudar esse tipo de História pode ser uma maneira de extrair desses homens, inspirações que nos dê força para realizarmos coisas grandiosas. Para Arthur Schopenhauer (1844-1900) a fama é algo ruim, a fama *post mortem* é uma questão de vaidade, no entanto, Nietzsche discorda argumentando que a fama pós-morte não é vaidade, a fama pós-morte é uma maneira de protestarmos contra a própria finitude. Esse tipo de História segundo Nietzsche estaria presente nos textos de Políbio ao escrever a história de Roma, em textos de Tucídides ao escrever a história da guerra do Peloponeso, por tanto se trata de uma história exemplar.

No entanto, a História Monumental possui suas armadilhas, pois ao se importar apenas com os estudos sobre os grandes homens do passado e apresentá-los para as novas gerações, pode-se incorrer no erro de se imaginar que “tudo o que

poderia ter sido feito, já foi feito”, pode-se então evocar um tipo de história viciada em apenas admirar o extraordinário, uma história paralisada em que “os mortos enterram os vivos”, uma história que contribui para sufocar a vida, segundo Nietzsche “É somente a partir da mais elevada força do presente que tendes o direito de interpretar o passado” (NIETZSCHE, 2003, p. 56).

Um segundo tipo de história é a História Antiquária, que se revela no estudo da cidade, nação, comunidade, família e ancestrais. Para Nietzsche esse é um estudo que faz bem, onde os indivíduos se sentem como árvores felizes com as suas raízes, como “pássaros felizes com o ninho”. Essa segundo Nietzsche é uma História que cria raízes e ninhos, uma História capaz de criar vínculos entre o presente e o passado, vínculos que deixa o sujeito em estado de nostalgia com a continuidade das gerações e a continuidade dos valores. Por exemplo, Jacob Burckhardt (1818-1897) que escreveu na época do Nietzsche, *A cultura do renascimento da Itália*, representa em seus escritos uma felicidade por fazer parte e ser herdeiro da tradição renascentista.

Segundo Nietzsche essa História Antiquária, assim como a monumental, também possui seus perigos. Essa História Antiquária pode viciar o trabalho dos historiadores de modo que estes fiquem tão fixados no passado que “mumifiquem o presente”, ou seja, que tudo de novo é inferior ao antigo, que tudo de novo é ruim. Esse vício da História Antiquária pode produzir historiadores que desejam paralisar a história, pois estes ficam tão admirados e contentes com o passado, que não desejam desenvolver algo de novo e diferente. Precisa-se, portanto, tomar cuidado e preservar o poder criador da vida, criar coisas novas e revolucionar as concepções do passado.

O terceiro tipo de História é a História Crítica, mais presente nos tempos atuais, é uma História que não se dedica aos feitos dos “grandes homens” do passado, não tenta criar vínculo com as famílias ou com as tradições antigas, é uma História que analisa e julga os acontecimentos, explica as suas contradições e problemáticas. Diante disso, cabe o questionamento, como essa modalidade da História pode servir à vida? Quando se analisa criticamente coisas terríveis que aconteceram no passado, por exemplo, a escravidão, isso ajuda a tirar o peso que essa tradição tem sobre os ombros dos contemporâneos, ora, muitos acontecimentos ruins do passado influenciam negativamente até os dias de hoje. Analisar criticamente o passado pode ajudar a se livrar de antigas práticas sociais e criar novos valores, romper com as tradições que não servem mais e atrasam a sociedade. Um exemplo ilustrativo é citado no é o livro de Adam Hochschild, *O fantasma do rei Leopoldo: Uma história da*

veracidade, terror e heroísmo na África colonial, lançado nos anos 90. Hochschild mostra como os belgas na colonização do Congo realizaram massacres terríveis, o livro contém vários registros fotográficos, ou seja, o que os belgas fizeram do Congo, segundo o autor pode ser comparado com o genocídio nazista. Portanto, o estudo crítico realizado nesta obra sobre a colonização belga no século XIX, é uma História Crítica, que ajuda a romper com as tradições que não nos servem mais, e mostra os acontecimentos através de outras óticas ao permitir uma polifonia histórica – as mais variadas concepções – para a reflexão.

Entretanto essa História Crítica também deve ser criticamente questionada. O perigo dessa História Crítica reside em criar pessoas que nas palavras de Nietzsche “já nascem velhas”, pessoas que se resumem a crítica e acabam não fazendo nada em relação ao impacto desses acontecimentos. Essa História Crítica pode se transformar em um mero falatório, porque ao analisar o passado das civilizações, seja europeia, oriental, americana ou africana, estas contam com um passado que se pode julgar repulsivo e contraditório. Limitar-se apenas a crítica corre o risco de abafar a vida e transformar a vida em um falatório sem necessidade, segundo Nietzsche “somente aquele que constrói o futuro tem o direito de julgar o passado” (NIETZSCHE, 2003, p. 57).

Nesse sentido, observa Nietzsche que, a história Crítica pode ser um peso para à vida. O texto *Segunda consideração Intempestiva* traz também algumas observações importantes sobre a História além das já citadas,

[...] não saberia [eu] que sentido teria a filologia clássica em nossa época senão o de atuar nela de maneira intempestiva – ou seja, contra o tempo, e com isso, no tempo e, esperemos, em favor de um tempo vindouro. (NIETZSCHE, 2005, p. 7).

Nietzsche estava muito preocupado, porque na mesma época em que viveu, estava aumentando o número de universidades e cursos de educação superior em História na Alemanha. A preocupação de Nietzsche se dava pelo fato de ter muita gente consumindo cultura, ou seja, pessoas que diziam saber tudo de cultura, artes e história. No entanto, esse conhecimento acaba se transformando em pedras, que pesam sobre o indivíduo e sufocam a vida. Ele estava preocupado com pessoas que tinham muito conhecimento, mas que possuíam um comportamento cotidiano e costumes pobres, pois não sabiam aplicar esses conhecimentos em benefício de suas próprias vidas.

A preocupação de Nietzsche com o crescente consumo acrítico de cultura se torna legítima, pois as mesmas pessoas sufocadas pelo conhecimento orientavam as crianças nos museus e escolas, estavam enxertando informações na mente juvenil sem uma real preocupação com saber histórico, e de uma maneira geral reproduzindo um saber para as quais a cultura era só uma pedra. Uma crítica sobre a educação ainda válida nos dias de hoje.

Outro perigo para a História é achar que se chegou ao fim da história, ou seja, que somos mais evoluídos que os homens do passado, ao estudar História não se pode cair na ilusão de acreditar nisso, nesse momento Nietzsche faz pesada crítica a Hegel e aos Marxistas do séc. XIX que tinham a visão da História com um progresso histórico, como uma escada. Nietzsche (2003, p. 84-85) não acredita que a História responda a leis gerais, pois se a História tem leis, dialética ou luta de classes, isso significa que se pode também prever o futuro, já que as leis que regem o passado e o presente seriam também usadas para o futuro, ou seja, que a História regida por leis é uma falsa ideia, pois não é possível prever o futuro, apenas expectativas e incertezas, o que Arthur Rimbaud (1854-1891) chamou de um barco bêbado, não têm leis, regras ou progresso.

Deste modo, o perigo reside em acreditar que se está na velhice da humanidade, que a sociedade está mais evoluída e caminha para um fim determinado, e, portanto, abafar o poder criador no indivíduo. Nietzsche defendia que os homens do passado lutaram exatamente contra as tendências e necessidades históricas, homens que romperam com as expectativas do momento, para não se tornarem apenas e simplesmente produtos esperados da sua época. Contudo, este “novo homem” que parte da concepção de Nietzsche, que cria seus próprios valores afirmativos de vida, não é condicionado pelos valores sociais de uma época, deve passar pela reflexão crítico-filosófica mediada pela ética, pois esta ideia de Nietzsche foi desvirtuada e utilizada como suporte teórico de regimes totalitários do século XX.

Além de criticar aqueles que usam a História para abafar a vida, Nietzsche também faz uma crítica aos chamados historiadores positivistas, isto é, historiadores que acreditavam que a História podia ser totalmente objetiva, neutra e imparcial. Os assim chamados positivistas acreditavam que era possível produzir uma historiografia separada dos valores pessoais, Nietzsche aponta que é impossível estudar a História de maneira objetiva e imparcial, pois nunca se conhece tudo que aconteceu no

passado, nunca se compreende todos os pontos de vista, então ao se trabalhar com o passado se constrói a algo sempre limitado pela cultura do próprio historiador.

Para Nietzsche um bom historiador, ou professor de História, deve se inspirar muito mais nos artistas, do que nos cientistas. Observo neste ponto da argumentação de Nietzsche, que a *living history* como metodologia ativa de ensino aprendizagem se valida, visto que se trata de um processo de *performance* artístico-criativo e como escreve Nietzsche “Somente quando a História suporta ser transformada em obra de arte e, portanto, tornar-se pura forma artística, ela pode talvez conservar instintos ou mesmo despertá-los” (NIETZSCHE, 2003, p. 59). Para Nietzsche o bom historiador é aquele que trabalha como um artista, que pinta uma paisagem e sabe que o seu quadro não é igual à paisagem, seu quadro é uma representação da paisagem, ou seja, uma rerepresentação da sua percepção.

Deste modo, nas representações artísticas estão presentes sensações, sentimentos, elementos importantes da representação visual. O historiador da mesma forma, ao representar o passado, precisa delimitar suas pesquisas e interpretar os vestígios, ou seja, um exercício subjetivo, portanto, conceitos de objetividade, progresso e imparcialidade são conceitos niilistas, conceitos vazios, pois perdem força diante de suas contradições. Portanto, ao (re)apresentar o passado como uma forma de arte performática, a *living history* se encaixa perfeitamente nestes quesitos.

Apesar de ser um homem do séc. XIX vale a pena ressaltar que a investigação filosófica que Nietzsche propõe é atual. É preciso constantemente refletir sobre a aplicabilidade do conhecimento para a vida. O conhecimento científico não pode bastar-se a si mesmo, precisa ter seu uso conectado à prática, não basta também instrumentalizá-lo, mas experimentar seu papel na vida, no caso da História é preciso senti-la e vivenciá-la. Ao se perguntar sobre a utilidade e a desvantagem da História para a vida, a filosofia de Nietzsche caminha em um sentido de novas descobertas e possibilidades.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DE KOSELLECK SOBRE AS TEMPORALIDADES

Sempre que se trata de *reenactment*, se aborda a reconstituição de outra temporalidade, de buscar reaver uma parte específica de um passado acumulado e conectá-lo a um conjunto de experiências e mentalidades relacionadas aos sujeitos,

dimensões temporais distintas. Portanto, é possível tratar experiências de *reenactment* a partir da teoria da História, observando a contribuição de alguns autores fundamentais para estabelecer essa conexão entre momentos informais de aprendizagem e a construção do conhecimento histórico.

Ao tratar da dimensão temporal das experiências históricas, vale ressaltar as contribuições de Reinhart Koselleck em seu trabalho *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Ainda que este trabalho contemple pensamentos em sua maior parte referentes as considerações de Paul Ricoeur, Jörn Rüsen e Hayden White. Acredito não ser possível trabalhar tempo histórico, temporalidade ou qualquer outra operação mental, sem levar em conta as referências teóricas de Reinhart Koselleck.

Antes de tudo é necessário definir o que se entende por tempo histórico em Koselleck. Sua compreensão nos revela duas formas de leitura temporal, uma baseada no tempo natural objetivo, que respeita as leis das ciências física, astronômica e biológica, e outra leitura temporal, baseada no tempo histórico, construída a partir das experiências subjetivas. Esse tempo histórico está relacionado à ação humana em sociedade em suas formas políticas, institucionais e sociais. Por mais que esse tempo histórico subjetivo se utilize de cronologias e datas para marcos referenciais, constitui um ritmo particular e uma lógica própria, diferente do tempo natural. Koselleck (2006) destaca que:

As decisões políticas tomadas sob a pressão de prazos e compromissos, o efeito da velocidade dos meios de transporte e de informação sobre a economia ou sobre ações militares, a permanência ou instabilidade de determinadas formas de comportamento social no âmbito das exigências econômicas e políticas temporalmente determinadas, tido isso conduz obrigatoriamente (...) a um tipo de determinação temporal que, sem dúvida, é condicionada pela natureza, mas que também precisa ser definida especificamente sob o ponto de vista histórico. (KOSELLECK, 2006, p. 13-14)

Koselleck elenca duas categorias de análises, que são essenciais para entender suas teorias de tempo histórico “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”. No que se refere à experiência Koselleck diz que:

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento (...). (...) na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições

sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. (KOSELLECK, 2006, p. 309-310)

E nos revela que o horizonte de expectativa:

(...) também ela é ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem. (KOSELLECK, 2006, p. 310)

Portanto, essa relação entre experiência e expectativa que, de acordo com Koselleck, constitui o que se entende por tempo histórico. Assim sendo, o conjunto de contribuições nas relações humanas de sociedade, vida política, econômica, social e simbólica, estabelecidas entre o passado acumulado e o que é trazido ao presente como experiência, gerando uma expectativa do que se quer alcançar no futuro. Tais experiências temporais são analisadas por Koselleck a partir da constituição linguística, e da semântica dos conceitos como indicadores da temporalidade.

Trabalhar os conceitos desenvolvidos por Koselleck de espaço de experiência e horizonte de expectativa, pode ajudar os professores e alunos a delimitarem melhor o que se pode ou não fazer na criação de uma personagem histórica. Os conceitos supracitados ajudam a delimitar as mentalidades dos sujeitos, visto que o espaço de experiência dos sujeitos do passado se mostram diferentes do espaço de experiência dos sujeitos do presente, bem como seus horizontes de expectativas, de sujeitos do presente e do passado, também são distintos.

Estas análises permitem a desconstrução de personagens generalistas e anacrônicos, ou seja, personagens que recorrem as facilidades do presente para resolver problemas de temporalidades passadas. Desenvolver os conceitos de espaço de experiência e horizonte de expectativa, concomitante com o *reenactment* de personagens e momentos do passado, permite a professores e alunos o desenvolvimento de um trabalho que supera as dificuldades das generalizações, anacronismos e aproxima a proposta da *living history* à construção pedagógica de um conhecimento histórico válido.

3.3 CONSIDERAÇÕES DE RICOEUR A RESPEITO DE CONSTRUÇÕES NARRATIVAS

Ainda que o *reenactment* não exige enredo fixo (como *storyboard* para produção fílmica do cinema) em suas experiências, todas necessitam de construções narrativas. Essas estruturas narrativas se relacionam de forma íntima com a distinção de temporalidades. Para compreender melhor essa relação, o filósofo francês Paul Ricoeur levanta algumas observações importantes. Ele entende que a História é constituída de forma lógica e temporal, estruturando-se a partir da relação entre o "tempo vivido" e a "narração". O tempo vivido relaciona-se com o campo da "experiência", e a narração ao campo da "consciência".

Ao reunir experiências vividas dos homens do passado por meio de seus métodos científicos, o historiador torna legível o tempo histórico por meio da construção narrativa. Por sua vez, a relação entre o tempo vivido e a narrativa possibilita o saber histórico. Essa característica de reunir as experiências vividas dos homens do passado é o objetivo de qualquer *reenactment*, a reabilitação dos sujeitos históricos a partir da sensibilidade interpretativa, possibilitando aproximação histórica através de diversas possibilidades.

Essa sensibilidade interpretativa não nasce somente a partir da imaginação do historiador. Ricoeur entende que o fazer historiográfico diferentemente da literatura se baseia em um conjunto de procedimentos investigativos, em que as fontes e métodos científicos, reconstroem as experiências vividas dos sujeitos, não inventando-as. Para o historiador, narrar não é somente encadear cronologicamente as experiências dos homens no tempo, é buscar o significado dessas ações. Ricoeur afirma que, "[...] o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal" (RICOUER, 1994, p. 85).

Ricoeur observa ainda a existência de um *terceiro tempo*, compreendido entre o que se vive e o que se narra da experiência vivida, possuindo dimensões tanto individuais, quanto coletivas, o tempo histórico. O processo de leitura das experiências vividas para construção da narrativa histórica está envolto nesta dimensão do tempo histórico.

O tempo histórico seria, portanto, uma operação intelectual que o historiador faz uso para mediar a relação entre a experiência do tempo vivido e a narrativa. Compreender a intriga que compõe as construções narrativas, a partir do tempo histórico, constitui-se sua ideia de *mimese* para a teoria da História. A intriga segundo Ricoeur se configura como a “representação da ação” (RICOUER, 1994, p. 59). Portanto se a intriga é a “representação da ação”, “há uma quase identificação entre as duas expressões: imitação ou representação da ação e agenciamento dos fatos” (RICOUER, 1994, p. 59).

3.4 O CONCEITO DE MIMESE APLICADO AO ENTENDIMENTO DE *REENACTMENT*

O conceito de mimeses está na base da teoria de Ricoeur, para o entendimento de como se constituem as narrativas. Para Ricoeur somos seres miméticos e narrativos. O ser humano é o mais mimético de todos os animais, isso quer dizer que outros seres também podem ser miméticos, a natureza está cheia de animais miméticos, o camaleão faz mimese da natureza para se camuflar, assim como muitos outros animais. No entanto, de todos os seres, é o ser humano, capaz de mimetizar um ao outro, mas não do mesmo modo como os animais mimetizam.

Na natureza, os animais mimetizam a natureza, procurando repeti-la o mais próximo possível, por vezes em extinto de sobrevivência, por exemplo na camuflagem. O ser humano, em tudo que faz, não reproduz exatamente o que tem diante de si, sempre altera a realidade colocando em palavras, sentimentos. Tudo no ser humano é uma mimese criativa, ou seja, uma mimese modificadora. Um artista não faz cópia, sempre há alguma alteração quando passa de uma para outra dimensão, quer seja da tela para a fotografia, da fotografia para o filme, do filme para o teatro e etc. O ser humano vive a realidade, e está sempre alterando essa mesma realidade.

Essa capacidade de refratar a realidade só existe porque há uma continuidade. O ser humano retoma produções passadas e mimetiza de forma criativa, nunca parte do nada e sempre modifica algo que ele retrata. Portanto, uma continuidade com descontinuidades.

Assim como a luz se refrata conforme o ambiente, o ser humano é um ambiente de refração. Contudo, o ser humano não refrata apenas luz e som, refrata o

sentido das coisas através da linguagem. Assim sendo, nenhuma leitura é capaz de repetir o texto, pois toda leitura carregará uma interpretação do texto. Mesmo o próprio autor ao ler sua obra, a reinterpreta.

Essa característica da mimese humana permite representações que se aproximam dos originais, mas mantêm uma distância que possibilita a crítica. O conceito de mimesis é fundamental para o ser humano, porque é na relação com os outros se constrói a subjetividade. Assim sendo a identidade é constituída na relação com as outras pessoas, tudo que se forma em no indivíduo, depende da mediação do outro, e essa mediação do outro é fundamentalmente, mimese.

Ter particularidades também modifica aquilo que se mimetiza, mas sem os outros não haveria a identidade do "eu". Só posso dizer "eu", porque estou entre pessoas. Ou seja, todo ser humano é dependente de outro, ninguém é absolutamente autônomo, se é autônomos apenas relativamente. A cada ser humano que nasce, nasce outro dependente, seja fisiologicamente, seja na constituição da sua identidade.

O elemento de mimese não é um acidente no ser humano, é fundamental para a constituição e mediação do relacionamento com os outros. A análise do aspecto mimético reconhece nos outros uma personagem que implica a si mesmo. Desta forma a narrativa que se constitui dos outros, em qualquer temporalidade, é mimese. Só se consegue elaborar uma personagem através da recriação da realidade na obra literária. Essas contribuições de Ricoeur são fundamentais para entender o contexto deste trabalho, pois sem mimese é impossível elaborar qualquer personagem, não é possível estabelecer qualquer forma de *reenactment*. Portanto, Ricoeur assevera:

Qualquer que possa ser a força de inovação da composição poética no campo de nossa experiência temporal, a composição da intriga está enraizada numa pré-compreensão do mundo e da ação: de suas estruturas inteligíveis, de suas fontes simbólicas e de seu caráter temporal. Esses traços são mais descritos que deduzidos. Nesse sentido, nada exige que sua lista seja fechada. Contudo, sua enumeração segue uma progressão fácil de estabelecer. Primeiro, se é verdade que a intriga é uma imitação da ação, é exigida uma competência preliminar: a capacidade de identificar a ação em geral por seus traços estruturais; uma semântica da ação explicita essa primeira competência. Ademais, se imitar é elaborar uma significação articulada da ação, é exigida uma competência suplementar: a aptidão de identificar o que chamo de as mediações simbólicas da ação, num sentido da palavra símbolo que Cassirer tornou clássico e que a antropologia cultural (...) adotou. Enfim, essas articulações simbólicas da ação são portadoras de caracteres mais precisamente temporais, donde procedem mais diretamente

a própria capacidade da ação a ser narrada e talvez a necessidade de narrá-la. (RICOUER, 1994, p. 88)

Portanto, é através da mimese que se constituem personagens, inclusive quando se trata do "eu". Aquilo que eu chamo "eu" é uma palavra bem abstrata, é uma construção que se faz consigo mesmo, através de uma história baseada na memória. O "eu" é uma virtualidade que se constrói e se transforma, conforme a memória se estabelece na relação com o outro e resulta na identidade. Assim sendo, a mimese de qualquer personagem, quer seja criado, recriado, ou do "eu", não quer dizer repetição, significa uma ressonância com modificações, um produto do "eu" que percebo e reconstruo a todo momento. O "eu" mimético é uma refração do outro, em qualquer tempo histórico, pois as narrativas dos que viveram no passado ressoam hoje em continuidades descontínuas.

Ricoeur trabalha três tipos de mimese em construções literárias, as mimeses I, II e III. A mimese I se refere ao ambiente em que a obra é produzida, o contexto cultural, econômico, político e social, ou seja, a pré-compreensão da obra. A mimese II é a configuração da obra. Durante a mimese II se constrói as personagens através de elementos de tempo e espaço. O tempo é trabalhado em uma relação *Cronos* e *Kairós*, ou seja, uma relação do tempo físico com o tempo vivido. Um autor pode abordar em tempo *Cronos* 1 (um) dia, no entanto, em tempo *Kairós* pode ampliar de 150 páginas a vários volumes. Da mesma forma, pode abordar em tempo *Cronos* toda história do século XX, em algumas poucas laudas, resumir em tempo *Kairós*. Assim sendo, o tempo cronológico é muito diferente do tempo vivido, enquanto o tempo cronológico é invariável e mensurável, o tempo vivido é variável e imensurável. E a mimese III é a mimese da refiguração, ou seja, a mimese do leitor/intérprete que modifica seu mundo a partir da leitura/interpretação feita. Estabelece uma fusão de mundos, criado pelo autor e suas interpretações, projetando agora outro mundo que vem do texto. Um produto dialético do tempo *Kairós* estabelecido e pontuado no tempo *Cronos*. Marcela Farré sintetiza esse processo ao descrevê-lo:

1. A prefiguração ou mimese I, que contempla o modelo do mundo ético ou representação do real, como pressupostos de verdade, que o leitor tem como dado. 2. A configuração ou mimeses II é o domínio da poesia, os mecanismos de criação realizados por diferentes instâncias narrativas. 3. A refiguração ou mimese III é a esfera que faz com que a atividade receptora intervenha com

atualização persuasiva e emocional. (FARRÉ, 2004. p. 143, tradução do espanhol)

Entender o conceito de mimese explicado por Ricoeur, pode descortinar o entendimento sobre as práticas de *reenactment*, como surgem, como se configuram e como se interpreta. Abordar a mimese faz perceber que o *reenactment* nada mais é do que uma forma expressiva da natureza mimética humana. E que apesar do tempo *Cronos* ser utilizado em seus eventos, o *reenactment* só pode surgir através da dialética do tempo vivido em diversas temporalidades para construir suas narrativas. Como afirma Ricoeur, “Seguimos, pois, o destino de um tempo prefigurado em um tempo refigurado, pela mediação de um tempo configurado.”(RICOEUR, 1994, p. 87).

Ao tratar de narrativas, é importante ressaltar as contribuições de Jörn Rüsen publicadas em *Historical Narration: Foundation, types, reason* em 1987, que valorizou as narrativas históricas diante de certos preconceitos. Contudo, Rüsen não se preocupava com a obrigatoriedade da verdade nas narrativas, de protegê-las da ficção ou de construir um método único, prático e praticável. Rüsen defende que as narrativas históricas são os sistemas de operações mentais que definem o campo da consciência histórica. Portanto, construções naturais da consciência humana que permite sua localização e o equilíbrio de suas experiências em interação temporal. Em Rüsen, o resultado da narrativa histórica é uma bússola de interação e orientação no tempo a partir da memória. Afirma ainda que:

Deste diálogo pequeno, mas profundo, podemos aprender o que é a narração histórica: é um sistema de operações mentais que definem o campo da consciência histórica. Aqui, o tempo é visto como uma ameaça às relações humanas normais, lançando-as no abismo da incerteza. A experiência mais radical do tempo é a morte. A história é uma resposta a este desafio: é uma interpretação da experiência ameaçadora do tempo. Supera a incerteza ao ver um padrão significativo no decorrer do tempo, um padrão que responde às esperanças e intenções humanas. Esse padrão dá um sentido à história. A narração, portanto, é o processo de dar sentido à experiência do tempo. (RÜSEN, 1987, p.88, tradução do inglês)

Em Rüsen a História e o conhecimento histórico, não se abrevia ao que é seguro dizer do passado (em nível empírico), a História perpassa todos os aspectos práticos, de formação e modificação da vida humana. Rüsen inaugura uma nova percepção de conceitos como, representação e imaginário, em seus estudos o

historiador alcança agora o “não-visto” e o “não-vivido”, e cabe ao historiador narrar, imaginar e representar o passado. Em se tratando de *reenactment* essas contribuições de Rüsen são perceptíveis, validando possibilidades de narrativas históricas em formato de reconstrução interpretativa de uma personagem.

O escritor russo Nicolas Evreinoff (1879-1953), em sua obra *O teatro na vida* busca analisar e desnaturalizar a relação entre “comportamento” e “naturalidade”, ao verificar, que os comportamentos ditos naturais e cotidianos seriam fruto de "muitos anos de preparação metódica, de experiência e de educação" (EVREINOFF, 1956, p. 70). Ou seja, de construção da "auto personagem" ao longo da vida através da mimese em interação com outras pessoas, como familiares, amigos e instituições.

A reflexão sobre a teatralidade que se mostra em comportamentos comuns levou o diretor russo a trabalhar com o que ele chamou de *atores sociais*. Desta forma, em 1920, criou uma *performance*, na qual ganhou o nome de "ação de massa", que constituiu em um evento de *reenactment* do conhecido episódio da tomada do Palácio de inverno pelos bolcheviques na Revolução Russa.

Em comemoração ao terceiro ano da revolução, o *reenactment* de 1920 contou com a *performance* de 8.000 pessoas para uma audiência de 100.000 espectadores. Percebe-se neste contexto o teatro como laboratório social, que adquire a função de transmitir valores políticos e cívicos, no qual a *performance* elege através da memória coletiva, os valores a serem preservados, através da reconstrução de um momento decisivo de sua história. Embora o *reenactment* tenha sido criado por um diretor de teatro, este episódio dificilmente pode ser analisado apenas pelo ponto de vista artístico, representa uma ampliação do entendimento da arte para a esfera da vida comum.

Os experimentos de Evreinoff nos permitem enxergar o teatro como uma subdivisão da mimese, assim sendo, o ser humano possui consigo uma dimensão teatral. Ou seja, traz consigo alguma coisa de ator, um instinto teatral. O que não quer dizer que todos possuem habilidades profissionais de teatralidade, mas que é possível enxergar, a partir desse ponto de vista, a vida como uma cena, em que é possível diversas possibilidades de narrativas.

Aqui é interessante distinguir o teatro do *reenactment*, para não haver uma mistura das duas expressões em um mesmo sentido. Segundo Araujo o teatro “funcionaria sob um determinado contexto que se caracteriza sobre uma relação triádica fundamental entre atuante, texto e público” (ARAUJO, 2013, p.09), enquanto

que, em um *historical reenactment* seus participantes, geralmente amadores chamados de *reenactors*, constroem sua própria caracterização de personagem, em um determinado contexto histórico, em que pode ou não haver um público de audiência, seus comportamentos e falas respeitam o enredo de um contexto histórico enquanto criam a narrativa, mas não estão previstas em um texto de *script* anteriormente combinado. Desta forma, no teatro o texto e a narrativa estão estabelecidos previamente e são fundamentais na sua execução para uma audiência, enquanto no *reenactment* não há texto anterior estabelecido e pode ou não haver um público de espectadores presentes, há apenas respeito ao enredo do momento histórico trabalhado na recriação, enquanto a narrativa surge de forma simultânea.

A palavra *narrativa* deriva do sânscrito “GNÄRUS” (saber, ter conhecimento de algo) e “narro” (contar, relatar) e que chegou até a atualidade através do latim. A palavra *ignorante* tem a mesma origem, sendo “IGNORANS” em latim, formada por IN-, “não”, mais GNARUS. Desta forma a *narrativa* desde sua origem tem a função de promover conhecimento, sendo o ignorante aquele que não conhece o poder da narrativa. Ou seja, a primeira forma de conhecer é narrar. Para Ricoeur, narrar significa:

Em nome de que proferir o direito de o passado e o futuro serem de algum modo? Ainda uma vez, em nome do que dizemos e fazemos a propósito deles. Ora, o que dizemos e fazemos quanto a isso? Narramos as coisas que consideramos verdadeiras e predizemos acontecimentos que ocorrem tal como havíamos antecipado. É pois sempre a linguagem, assim como a experiência, a ação, que esta articula, que resiste ao assalto dos céticos. Ora, prever é prever e narrar é “discernir pelo espírito”. (RICOUER, 1994, p. 25-26)

Desde cedo a criança escuta narrativas para conhecer o mundo, e responde de forma mimética ao que passa a conhecer. Então uma criança ao brincar de bonecas, carrinhos, de médico ou professor, está em curso neste processo. Adquire, mimetisa e transfere o conhecimento pela narrativa interpretativa.

Essa importância fundamental da narrativa para a transferência de conhecimento concedeu-lhe lugar especial na academia. Desta forma, Ricoeur, elaborou o conceito de identidade narrativa. Assim, a palavra *eu* não tem peso em seu aspecto formal, contudo o *eu* de forma abstrata está ligado aos vários aspectos da memória que surgem de forma simultânea como um aglomerado de narrativas.

A palavra 'eu' em seu aspecto formal responde apenas como pronome pessoal da primeira pessoa do singular, mas em seu aspecto abstrato não há como o definir de forma textual completamente. O próprio processo de construção da identidade acontece narrando. Aspectos do *eu* antes não vistos podem ser percebidos no momento da narrativa. Construo conhecimento no momento que narro. Esse conceito de identidade narrativa passa, obrigatoriamente, pela discussão da relação entre identidade *idem* (eu, formal) e identidade *ipse* (eu, abstrato) na obra *Soi-Même comme un autre* (O si-mesmo como um outro), de Paul Ricoeur, lançada em 1990.

Portanto, construir o conhecimento no momento que narro, encontra suporte teórico em Ricoeur para modalidades de aprendizagem informal, como o *reenactment*. Visto que, o *reenactment* se baseia em uma mimese temporal exposta por narrativas construídas na interpretação. Somos seres fundamentalmente miméticos e narrativos para a construção do conhecimento.

A narrativa ao construir conhecimento, é capaz de gerar gera pertencimento. Só pertença aquilo que conheço. Se alguém sente pertencimento a partidos políticos, igrejas, escolas e instituições, há narrativas que reforçam este sentimento. Por conseguinte, a experiência de *reenactment* possui capacidade de gerar pertencimento, fortalecendo identidades, ao facilitar através da narrativa interpretativa, aprendizagem de determinados valores.

O *reenactment* trabalha com a ideia de narrativa de tempos passados, essa premissa só é possível porque, além de criar identidade e promover o sentimento de pertencimento, as narrativas constroem a ideia de espaço/tempo. Sem narrativas não ganhamos noção de espaço/tempo para além de seu sentido formal.

Em uma situação análoga, imaginemos que a ideia de que o espaço/tempo é um quarto de uma casa qualquer, e que este quarto possui mobiliárias, tratemos aqui as mobiliárias como as produções narrativas. Se retirarmos todos os móveis (narrativas) do quarto (espaço/tempo), o que resta? Apenas uma ideia formal de espaço físico. Da mesma forma com o espaço/tempo, se retirarmos as mobílias do espaço/tempo que são as narrativas, só restará uma ideia formal de espaço/tempo. Desta maneira o tempo *ipse* ou *kairós* só podem ser representados através de narrativas. Sem o elemento das narrativas o indivíduo ignora completamente a noção de espaço/tempo.

Portanto, ao qualificar *reenactment* como metodologia motivadora para a construção de narrativas, que se dá através da mimese interpretativa de personagens

no espaço/tempo, percebe-se seu potencial para o ensino-aprendizagem da História. Esse potencial pode ter impacto significativo na percepção dos alunos, que além de desenvolverem identidade na construção de narrativas, desenvolverão competências e habilidades necessárias à formação de uma consciência histórica.

3.5 OBSERVAÇÕES DE RÜSEN SOBRE A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

De acordo com Rüsen, falar sobre a consciência histórica é compreender “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010, p. 57). Ou seja, como se entende as formas de lidar com tempo, e o como isso nos afeta. Perceber que o olhar sobre o passado muda conforme o presente.

Em cada período histórico surgem diferentes interpretações sobre um mesmo acontecimento. Um exemplo, é a questão dos bandeirantes no estado de São Paulo: durante décadas se exaltou muito a figura do bandeirante, como um herói na história, homens que expandiram os limites do território brasileiro. No entanto, hoje, essa visão é questionada, pois estudos recentes apontam que os Bandeirantes cometiam atrocidades, eram violentos, e destruíram tribos indígenas. Essa ideia do conquistador que antes era exaltada é levada a uma revisão histórica.

Para Rüsen, essa mudança de percepção da realidade só é possível, com o desenvolvimento da consciência histórica, através do culto a novos valores sociais, e possui um papel que “é decisivo [...], na sua constituição de sentido, se vincula à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea” (RÜSEN, 2010, p. 155).

Um fato acontecido em 30 de setembro de 2016 pode ajudar a refletir sobre mudanças de reconhecimento social ocorridas nas últimas décadas, as pichações feitas no monumento aos Bandeirantes em São Paulo. As pichações nos fizeram levantar uma vez mais o debate, e questionar sobre o papel que os bandeirantes tiveram. Percebe-se neste fato duas visões diferentes sobre um mesmo período histórico. É importante ter em mente que a História é um modo de percepção da realidade, e também um modo de percepção de identidade, ou seja, a forma como se entende a História forma identidades. De acordo com Rüsen, “a disciplina de História

não pode mais ser considerada uma atividade divorciada das necessidades da vida prática”. (RÜSEN, 2011, p. 38).

Portanto, se durante a ditadura militar, se exaltou tanto aqueles combatentes conquistadores das bandeiras, hoje se procura maneiras mais cuidadosas de analisar essa questão, questionando o ufanismo associado à imagem desses personagens. O conceito de consciência histórica permite enxergar as constantes transformações das narrativas, “auxilia as pessoas a se moverem no tempo de forma aceitável para elas mesmas” (RÜSEN, 2011, p. 80). Contudo, as interpretações do passado sempre estarão em mudanças com o passar do tempo. A principal questão é, qual é a História que se pretende contar? Qual é a História que irá formar parte da identidade? Rüsen diz que:

Nós podemos aprender que a consciência histórica pode exercer um papel importante naquelas operações mentais que dão forma à identidade humana, capacitando os seres humanos, por meio da comunicação com os outros, a preservarem a si mesmos. Focando essa questão de identidade histórica, a didática da história enfatiza um elemento crucial na estrutura interna do pensamento e da argumentação histórica bem como em suas funções na vida humana. Se nós pudermos considerar a educação histórica como um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para poder entender o presente e antecipar o futuro, então a didática da história não pode ser posta de lado como sendo alheia ao que diz respeito aos historiadores profissionais. (RÜSEN, 2011, p. 38).

Refletir sobre essa dimensão da consciência histórica é fundamental para o professor que irá atuar com a metodologia de *reenactment*. Pois, assim como uma literatura pode distorcer percepções da realidade e alimentar sentimentos que não são interessantes a uma aprendizagem emancipadora, o *reenactment* também pode carregar os mesmos malefícios.

3.6 PASSADO HISTÓRICO E PASSADO PRÁTICO, HAYDEN WHITE E A NARRATIVA HISTÓRICA

Ao analisar os escritos de Hayden White (2014), se observa uma preocupação do pesquisador em esboçar uma disciplina histórica, que não só discipline o passado de maneira objetiva, mas que também busque sentido nas preocupações do tempo presente. Para desenvolver a percepção histórica a partir das

preocupações do tempo presente, Hayden White propõe uma análise de dois tipos de passado, o *histórico* e o *prático*⁶¹.

Para entender melhor essa distinção apontada por White sobre o passado histórico e o passado prático, o historiador Jörn Rüsen, aponta elementos que caracterizam o passado histórico. Em clara definição dessa abordagem enquanto método de investigação historiográfico, Rüsen diz que:

[...] é o passado objetificado. Dito de maneira drástica, o passado vivo nas circunstâncias da vida presente teria de ser morto metodicamente, para poder ser visto enquanto passado. Só assim o passado aparece, tanto em sua diferença temporal quanto na especificidade e diferenciação em relação ao presente. Heuristicamente, o passado vira “coisa”, conteúdo material da manifestação empírica da vida humana passada. (RÜSEN, 2015, p.175)

Com vistas a dar luz a experiência de passado prático, White o descreve como sendo a ideia de um passado que envolve a ação ativa de um presente, não apenas de forma empírica na constatação de dados objetivos, mas também criativo ao encontrar significado no passado. White declara que é necessário verificar as “razões para ações a serem tomadas no presente em nome de um futuro melhor do que aquilo que atualmente existe” (WHITE, 2014, p. 9-10). Para melhor entendimento, trata-se de um uso ético do passado para atender as necessidades complexas do presente, nas palavras de White,

Baseamo-nos, de maneira espontânea e da melhor forma que pudermos, para informação, ideais, modelos e estratégias para a resolução de todos os problemas práticos - de assuntos pessoais a programas políticos grandiosos - dentro do que pensamos ser nossa situação atual. Este é o passado de memória, sonho e desejo, tanto quanto é da solução de problemas, estratégia e táticas de vida, tanto pessoal como comunitária. (WHITE, 2014, p.10, tradução do inglês)

Não se trata de esquecimento proposital para atender a construção de uma narrativa fragmentada, ou que apenas aponte para ideologias políticas através de recortes intencionais do passado. Nas palavras de Herman Paul trata-se de “um modo de ‘recomeçar’, não se livrando ingenuamente do fardo do passado, mas através de sua transformação de modo a estimular a ação criativa ao invés da mera contemplação ativa” (PAUL, 2011, p. 143, tradução do inglês).

⁶¹ WHITE, Hayden. The Practical Past. Op. cit., p. 9-10.

Quando se trabalha com Ricoeur, permite-se uma análise de como se dá a construção da narrativa histórica. Contudo, Hayden White também trouxe importantes observações sobre o tema, suas contribuições intencionam melhor entendimento do que ele descreve como *passado prático*, principalmente ao tecer críticas ao modelo de construção narrativa dos que trabalham apenas com a ideia de passado histórico.

White nos aponta um caminho espinhoso, que foi alvo de muitas críticas entre os historiadores, suas ideias de *passado prático* trabalham uma construção mais subjetiva da narrativa histórica, que não se desprende de elementos ficcionais, principalmente ao tentar discernir o que a narrativa histórica tem de ficção, e o que a ficção tem de narrativa histórica.

Hayden White observa que a ideia de História, pelo menos, o tipo de História que um historiador está interessado, não é apenas um monte de fatos, mesmo que os fatos, sejam de alguma forma claros para o historiador. Ainda é necessário adicionar alguma estrutura que fará os fatos inteligíveis, que nos dará a compreensão dos fatos, ao invés de conhecimento básico. Ao observar com mais cuidado textos escritos por historiadores, percebe-se que essa estrutura é frequentemente uma narrativa estruturada, elegida pelo historiador, que nos conta algo sobre o passado.

Nessa perspectiva, as observações de Hayden White ganharam repercussão entre os críticos. Sua teoria da História coloca a narrativa, como escolhas que um historiador pode fazer em qualquer estágio da construção de seus trabalhos. A princípio, pensar sobre a ideia da estrutura narrativa nos remete certamente ao trabalho do historiador que precisa, a partir dos fatos, selecioná-los e ordená-los.

Ao escrever sobre a História do Brasil colonial, não se pode incluir todos os fatos existentes e conhecidos acerca do tema, impossível. Desta forma, não se trata de escrever aleatoriamente, é necessário encontrar uma maneira sistemática de ordenar os fatos que melhor se conectaram ao tema específico. Estabelecer essas conexões significa organizar a estrutura narrativa em um enredo, que significa, dentre outras coisas, uma forma clara de começar no meio (da história), e terminar (sem chegar ao fim da história) produzindo conhecimento histórico.

O historiador pode optar por implantar, ao escrever sobre algum evento, um enredo romântico, em que o bem triunfa sobre o mal. Contar histórias da Segunda Guerra Mundial, escritas em um enredo romântico, onde o fascismo é destruído pelos esforços de pessoas decentes. Adicionar um gênero literário a história, segundo White, não quer dizer que isso a faça mais ou menos verdadeira.

Ao olhar para a história e perceber que a partir de escolhas próprias, o historiador optou por contar um “triunfo do bem sobre o mal” em seu enredo, observa-se então que a história possui uma “licença poética”. White percebe que os gêneros literários funcionam como paradigmas determinantes na percepção do mundo. Portanto, não existe nenhuma maneira neutra de provar que alguém é mais sincero, mais realista do que qualquer outro. De modo que, White mostra que não há como escrever uma história que é mais realista do que qualquer outra, pois todas são construídas de escolhas subjetivas.

É claro que não significa que todos os trabalhos históricos são completamente falsos para quem lê. O que a teoria de White quer dizer, é que as construções narrativas da História recorrem inevitavelmente à subjetividade. Sendo impossível definir qual método – marxista, empirista, estruturalista etc. – apresentará um passado mais verdadeiro.

Em White a História nos mostra que o historiador tem uma escolha livre entre vários tipos de narrativa, nenhuma das quais, é mais ou menos científica que a outra. De acordo com White a escolha para um, ou outro tipo, é no final uma escolha subjetiva que todos os historiadores fazem individualmente. Acima de tudo, ele está preocupado em nos ensinar que esta escolha existe, e que todos os historiadores têm de fazê-la, assim sendo, não há maneira neutra de escrever história.

Estar atento para existência dessa “licença poética”, proporciona a *living history* a capacidade de produtora de saber histórico, visto que a mesma vive e respira através dessa “licença poética” apontada por White. A escolha livre da narrativa, que é feita pelo historiador, também faz parte de uma das características fundamentais da *living history*, a *performance* criativa.

4 MANUAL DE POSSIBILIDADES DIDÁTICAS DA *LIVING HISTORY*, *WEBSITE* E APLICATIVO

Este capítulo abordará o caminho escolhido para a construção de um produto pedagógico e o meio escolhido para sua divulgação. Aqui detalho as escolhas teóricas e os objetivos específicos que direcionaram a perspectiva de elaboração desse material. Destaco que seu processo de construção passou por etapas de elaboração bastante definidas, e estão aqui esclarecidas, com critérios explicados quanto aos elementos e técnicas que contribuíram para a composição do produto final.

4.1 ELEMENTOS ESTRUTURAIS DO MANUAL DE POSSIBILIDADES DIDÁTICAS

A construção de material didático não acontece de qualquer forma, sua elaboração começa quando existe a carência de delinear algum conhecimento (conteúdo) a ser divulgado por um determinado meio (material ou virtual) para, em seguida, ser empregado junto ao aluno através de alguma metodologia didática e, assim, prover a demanda por uma informação específica.

4.1.1 Organização e estrutura de apresentação das ideias no Manual de possibilidades didáticas.

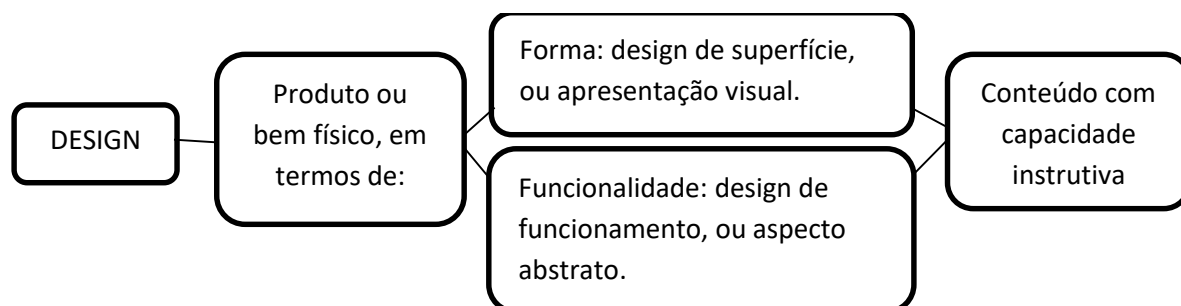
A elaboração de materiais educacionais deve servir aos sujeitos que estão inseridos dentro do contexto pedagógico. Portanto, esta proposta parte do pressuposto de que toda a construção de material didático que vise à aprendizagem do sujeito deve ser planejada dentro de um contexto⁶² maior, no qual os sujeitos a quem o material se destina estão inseridos, e este objetivo deve ser levado em consideração no seu processo de planejamento, elaboração e produção. Segundo Libâneo, (1994, p. 222) o planejamento assume papel imprescindível, pois refere-se a “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

⁶² Refiro-me aos aspectos sociais, políticos, econômicos e ideológicos.

Para compreender melhor os princípios de elaboração, como se dá a escolha ou a seleção do que entra em um material didático, é necessário observar que o objetivo principal é atender a um problema de aprendizagem, portanto “os objetivos refletem, pois, a estrutura do conteúdo da matéria” (LIBÂNEO, 1994, p. 236). A escolha do tema, seleção das propostas e elaboração do material didático deve ter um foco específico no atendimento de uma dificuldade ou necessidade de aprendizagem, seja do aluno, ou até mesmo do professor.

Desta forma, o design⁶³ de material pedagógico se refere a um produto, ou um bem físico, que em termos de forma, têm-se o design de superfície, e no que diz respeito a funcionalidade, se têm o designer de funcionamento. A escolha acertada dos elementos de design compõe um conteúdo que possui capacidade instrucional, “evidentemente, sua formulação e seu conteúdo devem corresponder a capacidade de assimilação dos alunos, conforme a sua idade e nível de desenvolvimento mental” (LIBÂNEO, 1994, p. 236). O esquema a seguir demonstra essa concepção:

Figura 18 - Design de material pedagógico.



Fonte: O próprio autor.

Para compreendermos melhor essa abordagem em Lobach (1976, p. 61) quando destaca que o “Design é o processo de adaptação do entorno objetual às necessidades físicas e psíquicas dos indivíduos na sociedade”. Portanto, ao se tratar de materiais com designer didático, observa-se que toda e qualquer elaboração deve servir a um contexto no qual os professores e alunos são o objetivo principal, seu conteúdo e capacidade instrutiva devem intervir com o objetivo de resolução de problemas reais dos indivíduos.

⁶³ Processo de concepção e elaboração de um projeto.

Portanto o design de material pedagógico, em seus aspectos de forma e funcionalidade, não pode desconsiderar o contexto, pois ele é o responsável por compor um conjunto de circunstâncias relevantes para que o aprendiz possa construir o seu conhecimento. Este possui necessidades específicas, interesses específicos, ao qual a concepção do design para material educacional precisa atender. Escreve Hedegaard⁶⁴:

Ao considerar as práticas como importantes para a compreensão do uso de ferramentas, isto implica que a aprendizagem seja conceitualizada dentro de um contexto em que as tradições e práticas devem ser vistas como parte das condições de aprendizagem. [...] Diferenças nas práticas em diferentes instituições dão à criança diferentes competências e a competência da criança é avaliada de forma diferente em diferentes instituições, porque tais práticas fazem diferentes exigências para a criança (HEDEGAARD, 2004. p. 26, tradução do inglês)

Apesar do autor Hedegaard fazer referência a educação infantil em sua argumentação, verifica-se que este aspecto também possui validade nos demais níveis da educação. Deste modo, observa-se também que os materiais pedagógicos possuem dois aspectos básicos, um físico e outro metafísico. O aspecto físico que é o tipo material em si, o livro, uma sequência pedagógica, um software, enciclopédia, ou como é o caso deste trabalho o *Manual de possibilidades didáticas da living history no ambiente escolar e fora dele*. Já os aspectos metafísicos, são os elementos que pretendo esclarecer em sua elaboração no capítulo que segue, trata-se da essência de como o material foi produzido, toda a concepção filosófica que compõem o conjunto de métodos, técnicas e recursos utilizados em processos de ensino aprendizagem através deste *manual*. Libâneo descreve a importância e os cuidados desta etapa de elaboração pois, “quanto mais cuidadosamente for formulado o conjunto de informações, mais facilmente o professor poderá extrair delas os objetivos específicos, os métodos e procedimentos de ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 234)

Envolve, portanto, etapas importantes, que precisam ser cumpridas através de uma sequência lógica de execução, os quais requerem planejamento para o desenvolvimento das atividades propostas que irão compor o *manual*, para possibilitar através da ferramenta *living history*, recursos e meios, em diversas situações didáticas dentro do contexto educacional.

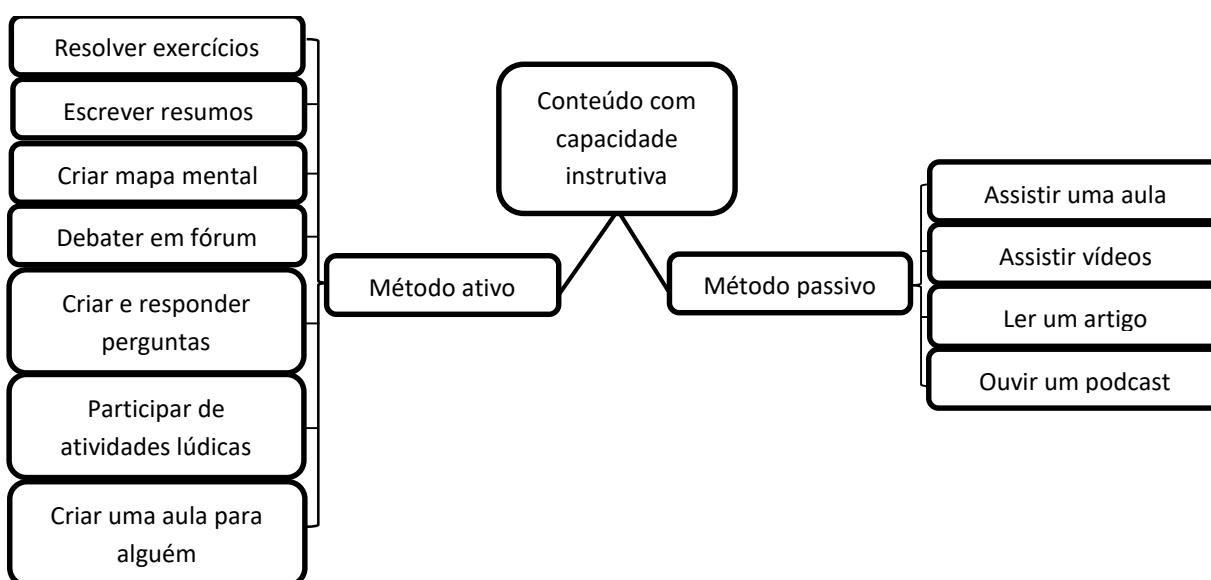
⁶⁴ Cientista do campo da psicologia do desenvolvimento e do ensino.

É importante ressaltar que cada uma dessas etapas, foi e deve ser seguida para a elaboração de material educacional, entender o suficiente sobre design educacional é a primeira delas, e pode potencializar a construção do conhecimento na medida em que desperta o interesse, e envolve de forma mais eficiente, professor e aluno, no conteúdo que se transmite.

O design para construção de materiais didáticos pode seguir dois métodos: passivo e ativo. O método passivo corresponde a todos os modos onde o aprendiz é exposto ao assunto, de uma forma que a informação chega até ele como conteúdo, mas não houve a prática desses assuntos, ou seja, assistir a uma aula, assistir vídeos, ler um artigo, aulas em áudio, todos esses são métodos passivos de aprendizagem.

Os métodos ativos requerem um complemento “ação” de quem aprende, ou seja, executar exercícios de múltipla escolha, escrever um resumo, criar um mapa mental, debater em um fórum, criar perguntas e tentar respondê-las, participar de uma atividade lúdica proposta, ou criar uma aula para alguém. Dando continuidade ao esquema da figura anterior:

Figura 19 - Métodos de transposição de conteúdo.



Fonte: O próprio autor.

O método utilizado para a construção do *manual*, corresponde em maior parte aos métodos ativos de aprendizagem, por se mostrarem mais adequado à proposta da *living history*, visto que, trata-se de um plano de atividades lúdicas para o ensino de História. No entanto, vale ressaltar que essa divisão não é absoluta, e

qualquer construção de material didático pode transitar entre as modalidades passivas e ativas, depende do enfoque, finalidade e dos problemas de aprendizagem ao qual a ferramenta se destina.

Toda construção de material didático necessita de uma estrutura básica, de acordo com Lúcia Pimentel (2009, p. 33) "[...] toda opção metodológica envolve necessariamente valores epistemológicos: visões de mundo e formas de construir conhecimento". O método estrutural empregado por este *manual* segue as ideias de Richard Feynman (1918-1988), cientista, professor, contador de histórias e músico. Em 1965 recebeu o Prêmio Nobel de Física.

Feynman desenvolveu uma técnica que se constitui em quatro passos que fortalecem a aprendizagem, mas que podem ser utilizados também para a construção de materiais didáticos. O método consiste em: escolher o conceito (tema a ser tratado); simular uma aula (fingir ensinar – para uma criança/adolescente); identificar os “buracos” na própria compreensão; e revisar, organizar e simplificar.

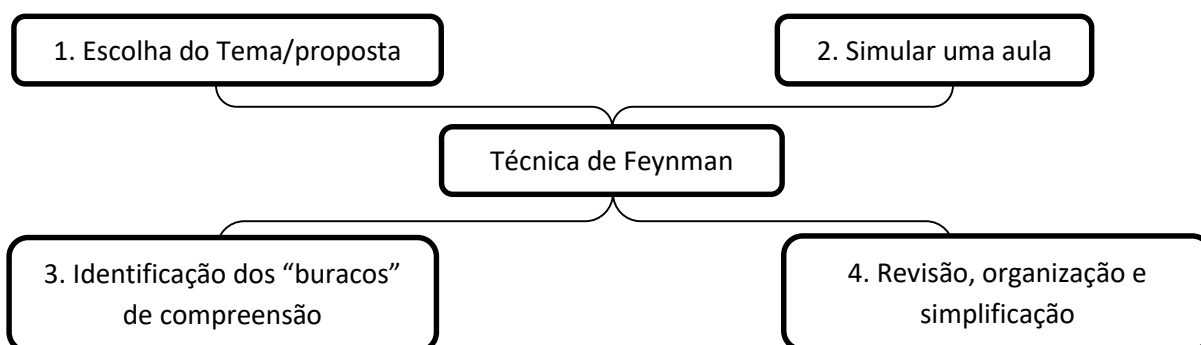
Cada uma das propostas que apresento no *Manual de possibilidades didáticas da living history no ambiente escolar e fora dele*, passou por este processo. Feynman revela no prefácio das *Lições de Física* (2008) a importância do conceito de “ensinagem” no desenvolvimento das suas metodologias de ensino. O que coloca Feynman, juntamente com Anastasiou, como um dos precursores das chamadas metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Feynman produziu severas críticas ao que chamava de modelo tradicional de ensino, baseado apenas na narrativa (aula expositiva) e resolução de problemas fechados. Sugerindo a “ensinagem”, uma nova forma de aprendizagem, um método interativo com foco na relação direta entre aluno-professor, e a postura do aluno em assumir um papel mais ativo ao protagonizar seu próprio aprendizado. No prefácio de *Lições de Física* (2008), Feynman, Leighton e Sands (2008) afirmam que:

Acredito, porém que não há solução para esse problema de ordem educacional [fracasso dos alunos nos exames] a não ser abrir os olhos para o fato de que o ensino mais adequado só poderá ser levado a cabo nas situações em que houver um relacionamento pessoal direto entre o aluno e o bom professor – situações nas quais o estudante discuta as ideias, reflita e converse sobre elas. É impossível aprender muita coisa simplesmente comparecendo a uma palestra ou mesmo limitando-se a resolver os problemas determinados. (FEYNMAN; LEIGHTON; SANDS, 2008, p. 5)

Para exemplificar as etapas de construção do conhecimento que Feynman utiliza em seus processos de ensino-aprendizagem. Basta observar a figura a seguir que destaca os quatro passos essenciais, que foram utilizados na idealização de cada proposta didática presente na construção do *Manual de possibilidades didáticas da living history no ambiente escolar e fora dele*, que este trabalho propõe:

Figura 20 - Diagrama da técnica de Feynman



Fonte: O próprio autor.

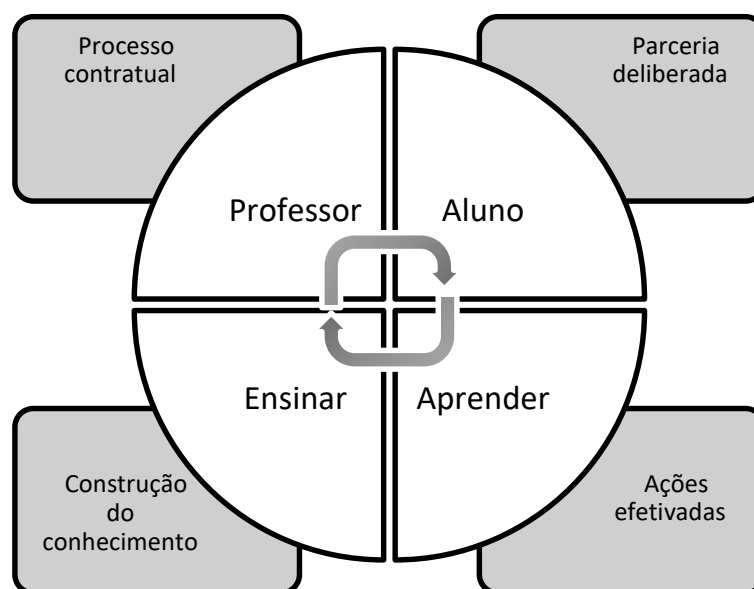
O conceito de *ensinagem* segundo Feynman transita de forma conjunta em todos os quatro passos que caracterizam a técnica Feynman de aprendizagem. Portanto, assim como recomenda Feynman, a *ensinagem* também será observada na elaboração de cada proposta didática, e servirá de fundamento filosófico que interliga o tema da *living history* a uma proposta prática.

A *ensinagem* ou ensino com aprendizagem é o conceito desenvolvido por Léa das Graças Camargo Anastasiou em 1994, referindo-se a prática pedagógica como atividade crítica e complexa que estabelece processos dialéticos entre o professor e estudante, “[...] englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 15), seja dentro ou fora da sala de aula, desenvolve processos criativos de aprendizagem, na relação direta entre o aluno e o professor, semelhante ao que aponta Vygotsky (1984, p. 64) ao dizer que se trata de “um processo interpessoal, transformado num processo intrapessoal”. Deste modo, estabelece uma dialética particular em que o aluno e o professor aprendem, os alunos se aperfeiçoam em seus conteúdos e o professor também, já que este aperfeiçoa progressivamente seus métodos de ensino, aprendendo. Esse processo dialético pode ser entendido segundo Chauí (1995, p. 203)

A dialética é a única maneira pela qual podemos alcançar a realidade e a verdade como movimento interno da contradição [...] A contradição dialética nos revela um sujeito que surge, se manifesta e se transforma graças à contradição de seus predicados, tornando-se outro do que ele era, pela negação interna de seus predicados. Em lugar de a contradição ser o que destrói o sujeito (como julgavam todos os filósofos), ela é o que movimenta e transforma o sujeito, fazendo síntese ativa de todos os predicados postos e negados por ele. (CHAUÍ, 1995, p. 203)

Libâneo (1994, p. 225) concorda com Feynman ao afirmar que “A ação docente vai ganhando eficácia na medida em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com situações concretas de ensino”. A *ensinagem* pode ser ilustrada conforme o diagrama a seguir:

Figura 21 - Diagrama do conceito de Ensinagem segundo Feynman.



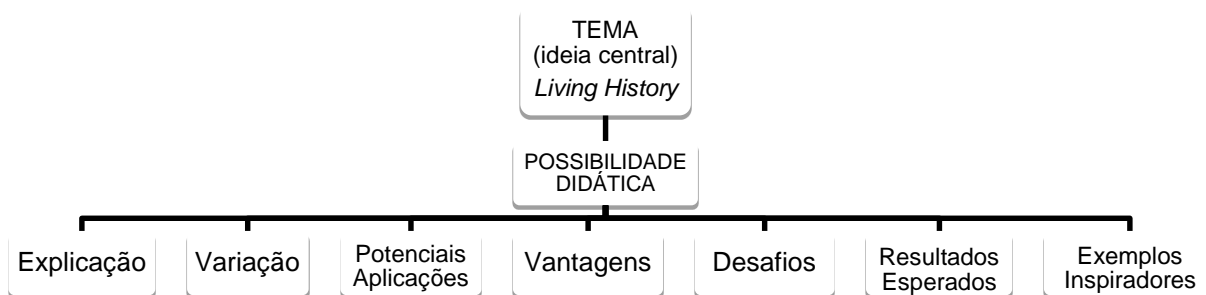
Fonte: O próprio autor.

O diagrama da técnica de Feynman sugere quatro passos básicos, que segundo Caticha (2018, p. 5, tradução do inglês) transmitem “a mensagem diária [de Feynman] sobre a importância da curiosidade, de conviver honestamente com a dúvida, de não ter medo das dificuldades e se divertir fazendo ciência”. É necessário, portanto, uma visão mais aprofundada sobre cada um desses passos, e como eles constituem e aparecem no *Manual de possibilidades didáticas da living history no ambiente escolar e fora dele*, que este trabalho oferta.

O primeiro passo referente à escolha do tema/proposta trata-se da *living history*, tema deste trabalho dissertativo. O segundo passo, simular uma aula, foi o responsável por gestar cada uma das possibilidades didáticas que se apresenta no *manual*. O terceiro passo, que é o responsável pela identificação dos “buracos” de compreensão, proporcionou entendimento sobre a viabilidade de cada uma das propostas elencadas. E o quarto passo referente à revisão, organização e simplificação, tornou possível transmitir de forma simples, prática e direta as particularidades de cada proposta, explicando-as ao leitor, destacando suas vantagens de aprendizagem, desafios e resultados esperados.

Para elaboração deste *manual* dentro das propostas ativas de aprendizagem, foi necessário incluir criação de tópicos de conteúdo e organização de ideias, ou seja, elaborar a partir de uma ideia central (*living history*), todas as outras propostas (possibilidades didáticas), e posteriormente subir tópicos relacionados, que por consequência subdividem o conteúdo das propostas elencadas no *manual*. A estrutura adotada pode ser observada no diagrama a seguir.

Figura 22 - Estrutura organizacional do Manual de possibilidades didáticas.



Fonte: O próprio autor.

Esta estrutura foi pensada e elaborada a partir de características gerais que as propostas didáticas apresentam, e para garantir acesso rápido do professor as informações que facilitarão e farão parte de seu plano de aula e método de ensino, “o trabalho docente, sendo uma atividade intencional e planejada, requer estruturação e organização, a fim de que sejam atingidos os objetivos de ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 179). A estrutura adotada permite a observação de nexos entre as propostas,

proporcionando ao leitor o reconhecimento de elementos comuns, permitindo maior compreensão através da adoção de um padrão do que é exposto no *manual*.

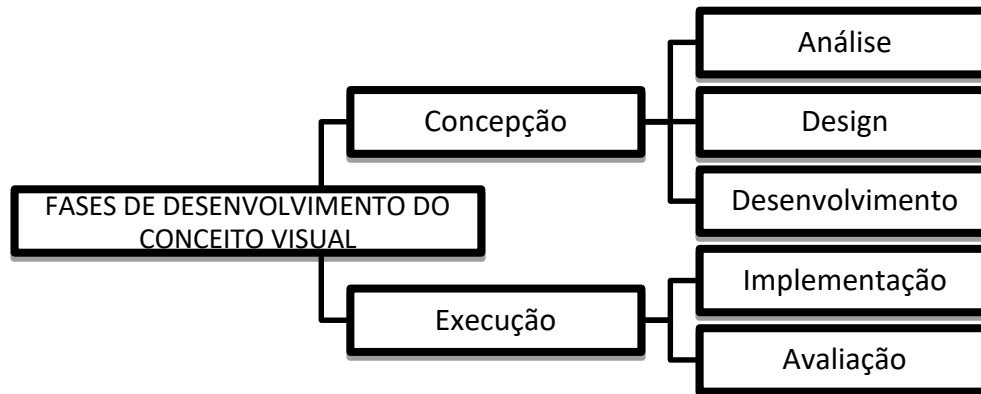
Outro elemento que compõe a construção e estrutura desse material didático e não menos importante para sua elaboração são os mais de 10 anos de experiências pedagógicas que possuo em sala de aula. No decorrer de uma década de ensino, meu papel como professor da rede pública de ensino, possibilitou entender o contexto escolar, e o que pode ser trabalhado em termos de práticas pedagógicas. Portanto, não proponho nada que seja impossível de ser feito, visto que maior parte do que trago no *Manual de possibilidades didáticas* já experimentei em minhas aulas, no entanto requerem bom planejamento, corroborando com Libâneo (1994, p. 224) quando destaca que “é somente tendo conhecimento das limitações da realidade que podemos tomar decisões para superação das condições existentes”. Sempre fascinado por metodologias ativas de ensino, encontro nesta oportunidade um momento para dar minhas contribuições.

4.1.2 Comunicação visual e *designer* instrucional do Manual

Existe um valor pedagógico na estética. A estética sempre foi um elemento importante para o ser humano, desde o surgimento do conceito de belo pelos gregos, enfim a estética sempre possuiu valor presente na vida do ser humano. De acordo com Duarte (2001, p. 13) trata-se da “[...] capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo interligado”, Hillman (1993, p. 17) concorda dizendo “que significa, na origem, ‘inspirar’ ou ‘conduzir’ o mundo para dentro”.

Hoje, graças ao progresso e a popularização das tecnologias, há uma época de acentuada comunicação audiovisual, em que a linguagem visual tornou-se ainda mais importante. Conseqüentemente, o valor da estética também se acentua, principalmente em tempos de redes sociais, o Instagram, por exemplo, tem a estética como um elemento de popularização de sua plataforma. Como profissionais da educação se apropriar da linguagem estética para adotar cuidados na elaboração do conceito visual em seus materiais didáticos pode aumentar sua eficiência pedagógica, trata-se do “processo de identificar um problema de aprendizagem e desenhar, implementar e avaliar uma solução” (FILATRO, 2008, p. 3). O entendimento de Filatro (2008) pode ser representado da seguinte forma:

Figura 23 - Fases de desenvolvimento do conceito visual.



Fonte: Filatro (2008, p.25)

A necessidade de adequação dos conteúdos a uma boa estrutura e apresentação visual proporciona melhor entendimento de seu aspecto didático-pedagógico, no entanto, para que isso ocorra é necessário suporte, considero que esse importante apoio possa vir da estética. A estética visual do material didático passa a ser seu conceito, um “cartão de visitas” ao leitor.

Materiais que são visualmente atrativos podem colaborar no interesse e engajamento de quem aprende. Portanto, o *design* educacional potencializa seus aspectos instrucionais, o que levou posteriormente a vários autores trabalharem o conceito de *design instrucional*⁶⁵ de materiais didáticos. De acordo com Filatro (2008, p. 21), o design instrucional é definido como:

[...] a ação intencional de planejar, desenvolver e aplicar situações didáticas específicas que incorpore, tanto na fase de concepção como durante a implementação, mecanismos que favoreçam a contextualização e a flexibilização.

Ferreira (2007, p. 34) sintetiza as ideias de Filatro (2008, p. 119-134) sobre os cuidados na construção do *designer instrucional* e elaborou o seguinte quadro, que serve de referências à estas preocupações sobre os princípios do design instrucional contextualizado:

⁶⁵ Design instrucional ou projeto instrucional, é o termo comumente usado em português, para se referir à engenharia pedagógica. A engenharia pedagógica trata do conjunto de métodos, técnicas e recursos utilizados em processos de ensino-aprendizagem.

Quadro 2: Princípios do Design Instrucional Contextualizado

Fase	Definições	Questões norteadoras
Análise	Identificação de necessidades de aprendizagem	Não devem ser definidas <i>a priori</i> ou de maneira definitiva
	Definição de objetivos instrucionais	Os objetivos relacionados à solução de problemas e à construção de significados devem ser priorizados, em detrimento de regras a serem seguidas, e perseguidos por meios de ricas experiências de aprendizagem a partir das quais os alunos poderão selecionar conteúdos que atendam às suas próprias necessidades.
	Caracterização dos alunos	Aceitar o aluno como um agente ativo dentro do processo de tomada de decisões.
	Levantamento das limitações	É necessário localizar com precisão os fatores contextuais inibidores (por exemplo, instalações impróprias), ausentes (inexistência de sistemas de <i>feedback</i>) facilitadores (coerência entre as percepções do aluno e professor quanto ao papel do aluno).
Design e desenvolvimento	Planejamento da instrução	O foco desloca-se da seleção de conteúdo, estratégias instrucionais e técnicas de aferição do conhecimento para a projeção de ambientes favoráveis à aprendizagem, que retratem a flexibilidade e a multiplicidade inerente ao contexto educacional, por meio de doação de ambientes de aprendizagem aberta, em que o aluno possa articular, negociar e defender seus próprios pontos de vista e interpretações.
	Produção de materiais e produtos	Elaboração de materiais menos estruturados hierarquicamente e atividades voltadas para a pesquisa e solução de problemas permitem maior liberdade e autonomia ao aluno na exploração dos conteúdos; Materiais e produtos caracterizados principalmente pela interação, mediante recursos de comunicação e compartilhamento de informação para serem aplicados em estratégias que envolvam pensamento de nível superior e reflexão crítica; Design gráfico intuitivo, que torne possível “aprender enquanto se faz”, possibilitando a interiorização de funções tecnológicas.
Implementação	Capacitação, ambientação e realização do evento ou da situação do ensino-aprendizagem	Proporcionar flexibilização do design instrucional, o envolvimento das pessoas com o design instrucional é que dá vida ao processo de ensino-aprendizagem; Elaborar meios para que os alunos gerem problemas e soluções para situações a serem estudadas, ao invés de percursos de resoluções previamente definidos.
Avaliação	Acompanhamento, revisão e manutenção	Capacitar professores a monitorar o progresso e a interação percepção-ação de cada aluno; Estabelecimento de objetivos individuais pelos alunos e atividades de aprendizagem diversas; Uso de métodos alternativo de avaliação e perspectivas de longo prazo, como por exemplo, projetos, portfólios, análise de desempenho, auto-avaliação e observações de docentes.

Fonte: Ferreira (2007, p. 34), adaptado de Filatro (2004, p.119-134).

Compor as fases de concepção e execução do conceito visual do *Manual didático* não é uma tarefa tão simples quanto se pretende, a imagem possui características próprias de comunicação, que transcendem o texto escrito. Dominar esse enorme potencial de transferência de informação, sem um referencial teórico de qualidade para isso, além de não explorar todo seu potencial, pode acarretar problemas na construção de um material didático de qualidade. Existem diversas teorias que apontam para a construção de conceitos visuais em materiais didáticos, aqui trabalho as ferramentas teóricas da Gestalt⁶⁶.

Quando se analisa a “Gestalt” encontra-se uma palavra alemã que não possui correlato na língua portuguesa. Entretanto, em uma análise mais cuidadosa do termo surgem alguns significados, como: forma, padrão, configuração ou totalidade. De acordo com a psicóloga Paula Farias Akkari (2000), a Gestalt é comumente definida como “uma doutrina que defende que, para se compreender as partes, é preciso, antes, compreender o todo”, refere-se a um processo de dar forma, de configurar “o que é colocado diante dos olhos, exposto ao olhar”.

Trato, portanto, da percepção visual a partir da teoria de Gestalt (formas) aplicada ao design gráfico de materiais pedagógicos. Diversos estudos de psicologia apontaram para a existência de padrões no comportamento visual, esses estudos tornaram-se a base para as leis da Gestalt. Possibilitando a análise da percepção humana a partir de padrões de comportamento visual. Para Dondis (2007), com base nas teorias da Gestalt, todos deveriam ser alfabetizados visualmente porque ver é diferente de perceber.

Essas leis da Gestalt, respondem a atividade natural do cérebro, que regem a compreensão das formas visuais. Colusso (2014) observa como elas revelam e como se organiza aquilo que se percebe. A Gestalt é composta por sete leis básicas, que são: pregnância, unidade, semelhança, proximidade, figura fundo, continuidade e fechamento.

Pregnância diz respeito a todas as formas que tendem a ser percebidas em seu caráter mais simples. É o princípio da simplicidade natural da percepção, trata-se

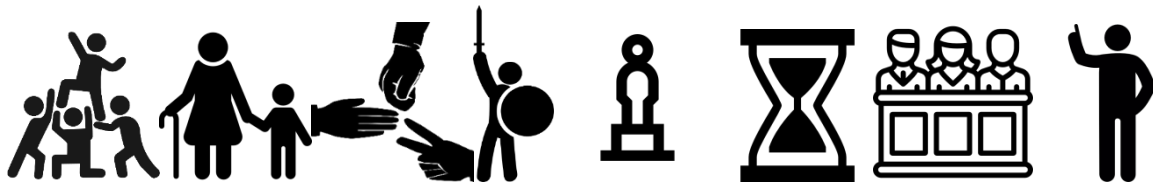
⁶⁶ A percepção de Gestalt teve seus critérios apresentados pela primeira vez em 1890 na Áustria, se propagando posteriormente por todo o mundo, ganhou popularidade durante os anos 1920, quando uma série de psicólogos alemães, incluindo Max Wertheimer (1880-1943), considerado o pai da Psicologia da Gestalt e Wolfgang Kohler (1887-1964), que se tornaram bastante conhecidos por trabalhar os princípios da percepção, revelando de que forma os sujeitos captam sentido de um mundo muitas vezes aparentemente desordenado.

de “forças de organização da forma, tendem a se dirigir no sentido da clareza, da unidade, do equilíbrio, da boa Gestalt, enfim” (GOMES FILHO, 2008, p. 24). Quanto mais simples mais facilmente é assimilada: desta forma, a parte mais bem compreendida em um desenho é a mais regular, que requer menos atenção.

É oportuno assinalar que na legitimidade da forma de qualquer objeto, para efeito desse sistema de leitura visual, a lei da pregnância da forma funciona efetivamente como uma interpretação analítica conclusiva acerca do objeto como um todo. Desse modo trata-se de um juízo definitivo que se faz com relação ao nível de qualificação da organização visual da forma do objeto [...] (GOMES FILHO, 2008, p. 38)

Para Gomes Filho (2008, p. 36) “a pregnância da forma é a lei básica da Gestalt”, pode então ser descrita como a medida da facilidade de compreensão, leitura e identificação de uma composição visual. Aplicada corretamente, a possibilidade de o leitor achar agradável e gostar do projeto aumenta. Portanto, na elaboração do *manual* opto por formas simplificadas que ilustram cada etapa do *manual*.

Figura 24 - Pregnância nas imagens que compõem o manual.



Fonte: O próprio autor

Unidade é a simplicidade harmônica dos elementos visuais, que constroem uma composição, “a simplicidade se caracteriza por organizações formais fáceis de serem assimiladas, lidas e compreendidas rapidamente” (GOMES FILHO, 2008, p. 78). Quanto melhor o equilíbrio dos elementos visuais maior é a sensação de unidade. Esse conceito pressupõe a harmonia dos elementos de tal maneira que eles (os elementos) se completam e criam uma nova forma. A visão geral dos elementos que compõem o quadro das páginas do *manual*, respeitam este princípio de unidade, no qual todas as páginas possuem uma mesma composição de elementos.

Figura 25 - Princípio de unidade nas páginas que compõem o manual.



Fonte: O próprio autor

Outros princípios da Gestalt encontrados na imagem anterior são o da semelhança e da proximidade. A respeito da semelhança, há uma tendência natural do cérebro em perceber a relação entre elementos semelhantes, que é muito maior do que em relação aos diferentes. Essas semelhanças podem ser, por exemplo, de cor, forma ou dimensão. Esses objetos que compartilham algumas características criam coesão em um projeto porque o cérebro automaticamente busca por padrões, de acordo com Gomes “a unificação da forma consiste na igualdade ou semelhança dos estímulos produzidos pelo campo visual” (GOMES FILHO, 2008, p. 31). No que tange a proximidade, elementos próximos uns dos outros tendem a se agruparem e são percebidos como uma unidade ou partes dentro de um todo, o pesquisador Leonardo Paiva de Almeida Pacheco, em seu trabalho sobre *A linguagem visual do livro didático de educação a distância*, declara que estabelecer critérios para “a proximidade de elementos faz com que haja uma tendência de que sejam interpretados visualmente como parte de um todo. Os estímulos cujos elementos estiverem mais próximos entre si têm maior probabilidade de se agruparem” (PACHECO, 2018, p. 42). É comum encontrar a proximidade e a semelhança trabalhando juntas para constituírem unidade das formas. Essa combinação ajuda bastante na organização de diversos projetos.

Os princípios de continuidade e fechamento também foram observados. A continuidade ocorre, quando elementos estão próximos, dando impressão de seguir uma direção, para Dondis (2007, p. 143) a continuidade promove “[...] a regularidade

no design constitui o favorecimento da uniformidade dos elementos, e o desenvolvimento de uma ordem baseada em algum princípio ou método constante e invariável”. Em uma linha de pontos, o cérebro reconhece a continuidade, assim não é necessário decodificar cada forma de pontos. O princípio da continuidade permite a mente decodificar de forma mais fácil o código visual de uma composição, possibilitando compreensão e comunicação de um arranjo gráfico. O princípio do fechamento é observado na maioria das imagens que compõem o *manual*, o fechamento ocorre quando um objeto é incompleto, ou um espaço não está completamente fechado. Nesse processo, a mente aciona determinados mecanismos para completar a forma, ao preencher as informações que faltam. Ou seja, a mente tende a observar um objeto completo, mesmo quando não há um. Para Pacheco (2018, p. 31) a “associação de determinados elementos gráficos podem fazer com que o cérebro produza contornos ou feche intervalos inexistentes”.

O único dos princípios básicos da Gestalt que não foi utilizado na composição do *manual*, é o da ‘figura fundo’, pois trata-se de uma ilusão de ótica, produzida pela tendência de percepção ambígua, entre duas ou mais interpretações alternativas. Percebem-se vários significados nas formas, quanto se dá significado aos espaços que sobram entre as coisas (o espaço negativo). Na área criativa, frequentemente profissionais desenvolvem propriedades de figura fundo para acrescentar interesse e mistério ao trabalho.

Figura 26 - Exemplo de figura fundo.



Fonte: Disponível em:

<<https://i.pinimg.com/originals/a8/00/8d/a8008da4c6d29e56cee8eaf395f5ea2d.jpg>>. Acesso em: 01 fev. 2021

A tomada de decisão para que o princípio de ‘figura fundo’ não faça parte da composição do *Manual de possibilidades de didáticas da living history no ambiente escolar e fora dele*, surgiu de um trabalho de Carvalho (2019) apresentado durante a Mostra de Pesquisa em Ciência e Tecnologia 2017:

No conceito figura-fundo, há uma tendência visual de simplificação de cena com um objeto principal para onde olhamos, a figura, e tudo o que forma o cenário ao fundo. Apesar do conceito figura-fundo ser um dos princípios da Gestalt ele, geralmente, não é assumido como parte das leis de organização perceptual. Pois a ideia do conceito de figura-fundo está relacionada ao fundamento de simplificação visual de cena. (CARVALHO, 2019, p. 32)

Portanto, apesar da ideia geral do conceito de 'figura fundo' está ligada aos fundamentos de simplificação visual, o mesmo não favorece as leis de organização perceptual, demandando algum tempo a mais de raciocínio para que o leitor absorva todos os elementos da imagem. Portanto, foi decidido não atender a este princípio da Gestalt de forma proposital.

O design gráfico utiliza estas leis da Gestalt o tempo todo, muitas vezes até de forma inconsciente. Sua usabilidade ajuda pessoas a assimilarem informações e a entenderem as mensagens que são passadas, sendo uma solução perspicaz e criativa para a criação de vários projetos visuais, tornando-os simples e memoráveis. De acordo com Bacelar (1998, p. 8):

Sobrepondo a interpretação e a percepção, a linguagem pode ser compreendida inclusivamente, ao invés de exclusivamente. Palavras, imagens, objectos, usos e costumes, ao integrarem os processos de comunicação, podem ou não ocupar categorias separadas, mas contribuem para o entendimento do significado histórico e cultural que integra a mensagem (BARCELAR, 1998, p.8).

A Gestalt faz parte das inúmeras técnicas e teorias utilizadas no meio criativo. Assim como o equilíbrio, simetria, profusão, minimidade, lei dos terços, proporção Áurea e infinitos outros. A contribuição e domínio dessas ferramentas para auxílio na construção de materiais didáticos é evidente, ao pesquisador que se aventure a produzir um material didático, a teoria da Gestalt traz grandes contribuições, facilitando até mesmo seu processo de produção.

4.2 DA IMPORTÂNCIA DO *WEBSITE*

Diante da intensa transformação cultural que as tecnologias provocaram em todo o mundo, o acesso a recursos provenientes dos meios digitais, facilitaram a

troca de informação ampliando o poder de comunicação, essa cibercultura⁶⁷ não é um dado novo, mas percebe-se que ainda existem dificuldades de adaptação dos professores brasileiros a essa realidade, inclusive para compreender o universo dessa nova geração de alunos, os “nativos digitais”.

Os professores, portanto, precisam se adaptar ao uso de ferramentas digitais, esse esforço indica uma atualização permanente visto que os meios de tecnologia e comunicação também vivem um permanente aprimoramento. Dominar as últimas tecnologias se torna uma necessidade na medida em que se tenta potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Segue esta mesma linha de pensamento, Almeida e Moran ao escrever que:

Compreender as diferentes formas de representação e comunicação propiciadas pelas tecnologias disponíveis na escola bem como criar dinâmicas que permitam estabelecer o diálogo entre as formas de linguagem das mídias são desafios para a educação atual que requerem o desenvolvimento de programas de formação continuada de professores. (ALMEIDA; MORAN, 2005, p. 63).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio-PCNs, durante os anos 2000 já apontam para a importância do uso de tecnologias digitais da informação e comunicação na educação, considerando a área de Ciências Humanas e Sociais como fundamentais na análise dos impactos e mudanças proporcionados por estas mesmas tecnologias. Contudo, para que o educador possa “entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe” (BRASIL, 2000, p. 96), é necessário grande investimento, que vai além de recursos financeiros, adequar a carga horária dos professores para esse investimento em atualização também é necessário.

Esta formação continuada é assegurada pelo Decreto nº 6.755/2009, onde se objetiva uma Política Nacional de Formação de Professores, e mais especificamente em seu artigo IX chama atenção para “Art. IX – promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do

⁶⁷ O conceito de cibercultura é proposto pelo filósofo francês Pierre Lévy na obra intitulada *Cibercultura*, o conceito de "cibercultura", segundo Lévy, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 16).

magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos” (BRASIL, 2013, p. 172-173).

No que se refere ao uso dessas tecnologias aplicadas ao ensino de História, a inovação proporcionada por estes recursos, traz benefícios a prática docente na sala de aula, além de proporcionar aos discentes desenvolverem novas habilidades para construção de conhecimentos, como a percepção qualitativa na seleção de informações em diversas fontes de pesquisa na *web*, e o uso de distintos recursos tecnológicos.

Em 2013, o debate sobre estas questões voltou a ganhar destaque, apontamentos para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB, reforçaram a proposta de inserção de formação continuada para os professores, questões que já haviam sido discutidas e implementadas nas diretrizes indicadas do primeiro Plano Nacional de Educação - PNE⁶⁸ (2001-2010), e que apontam as qualidades desejadas ao professor, dentre elas a referente ao artigo VI, “domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério” (BRASIL, 2013, p. 172).

Nesse sentido, o uso dos recursos tecnológicos da informática podem proporcionar vastas alternativas a disciplina da História e ao seu ensino, existem uma infinidade de recursos, informações e fontes disponíveis no ambiente virtual, decerto “a questão do armazenamento, tanto das informações como de fontes bibliográficas que interessam ao pesquisador em História também passa pela informática e merece atenção” (TAVARES, 2012, p. 303).

Cada vez mais se percebe a importância das tecnologias e da internet como ferramenta de divulgação de material digital,

[...] é inegável que as transformações tecnológicas, aliadas à crescente produção de equipamentos e programas em atendimento às demandas do mercado, vêm fazendo uma significativa alteração de usos, costumes e práticas, especialmente entre os jovens (TAVARES, 2012, p. 301).

⁶⁸ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos, surgido de um esforço comum entre a assistência técnica do Ministério da Educação (MEC), os estados, o Distrito Federal e os municípios, em 25 de junho de 2014, uniram esforços para a elaboração ou adequação dos planos de educação, aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), assegurado por meio da Lei nº 13.005/2014.

Portanto, explorar este ciberespaço e seu potencial traz benefícios à divulgação e ao compartilhamento de material, produtos e experiências. Levando em consideração estas questões até aqui apresentadas, optou-se por divulgar o *Manual de possibilidades didáticas da living history no ambiente escolar e fora dele*, que compõe parte do produto desta dissertação neste meio, com o intuito de facilitar sua circulação e compartilhamento. Para tanto foi necessário a criação de um *website* com domínio próprio <<https://www.historiaviva.ga/>>.

A decisão por elaborar um *website* “do zero” e não utilizar blogs ou redes sociais já existentes para divulgação, baseou-se em vários pontos, um *website* com domínio próprio proporciona a criação de políticas próprias de uso, pois quando se usa um domínio de terceiro, fica-se sob as políticas deste, este fator é essencial para garantir a liberdade criativa, pois pode-se alterar a estética e aparência, adicionar recursos e permitir mudanças da forma que lhe achar conveniente, além de ser livre de propagandas que desviam a atenção do leitor.

Contudo, a criação de um *website* com domínio próprio exige cuidados. A começar pela sua apresentação, pois ela define a própria identidade do produto digital, além disso, a sua *interface* tem que ser de fácil manuseio, para que o seu público-alvo tenha acesso mais rápido e prático, sem perda de tempo.

Levando essas questões em consideração, foram tomados alguns cuidados essenciais durante sua elaboração. Dentre vários cuidados tomados, cinco se mostraram fundamentais como: pensar como quem o acessa, manter conteúdo relevante, oferecer serviços, contato facilitado e monitoramento. Esses cuidados serão aqui tomados também como suas etapas de produção.

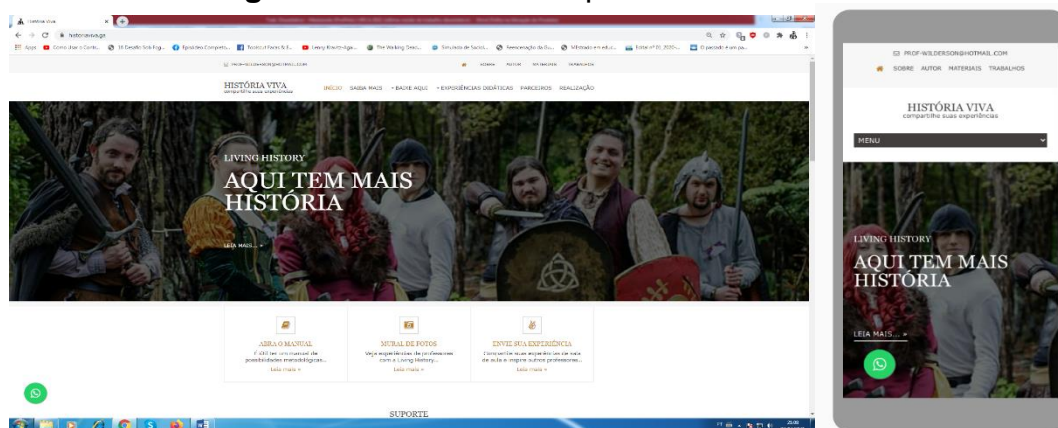
Construir um *website* com domínio próprio não é tarefa fácil, é necessário ter conhecimento de programação para *Web*, além disso, o programador de um *website* tem que possuir a habilidade de pensar como quem o acessa. É necessário que o próprio *website* ajude quem navega por ele a tomar decisões para tornar sua experiência neste ambiente virtual satisfatória.

As habilidades de programação que foram utilizadas na construção do *website* foram desenvolvidas ainda na infância, quando com dez anos fiz o primeiro curso de computação, e aos doze o primeiro de curso de programação em algoritmo. No ano de 2001, aos quinze anos de idade foi elaborado o primeiro *website* com domínio próprio. Contudo, 2011 foi o ano da última criação, houve um lapso de uma

década de avanços em programação que não havia acompanhado, esse obstáculo teve de ser superado, pois não se trata de entregar qualquer *website*.

Atualmente os *websites* de última geração são classificados como “responsivos”, ou seja, possuem uma plataforma que se ajusta dependendo do dispositivo que o acessa. Para tanto, nesta primeira etapa, foi elaborado um protótipo, testado várias vezes até apresentar boa funcionalidade.

Figura 27 - Qualidade responsiva do *website*.



Fonte: O próprio autor. **Nota:** Apresentação do *website* <<https://www.historiaviva.ga>> em diferentes dispositivos de acesso.

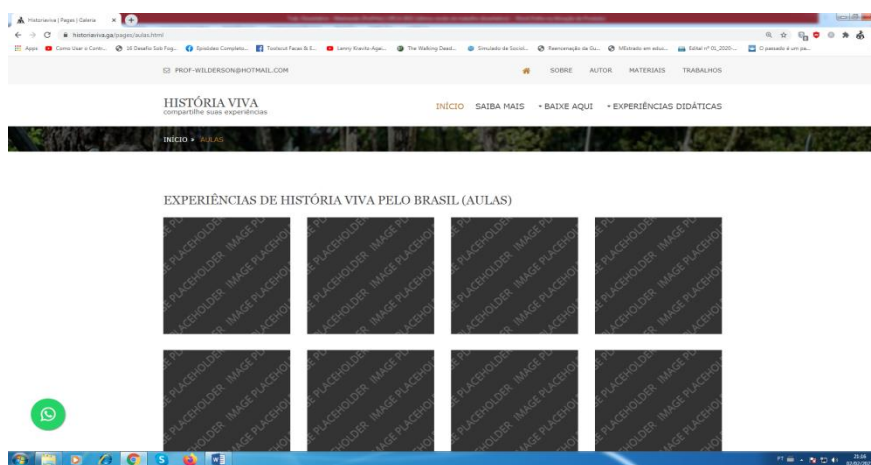
No entanto, antes de colocar o *website* no ar, e pensar como quem o acessa, tornou-se necessário fazer pesquisas periódicas e analisar o que lhe falta a partir da opinião de terceiros, no caso, compartilhando primeiras experiências com meus colegas do curso de Mestrado.

Esta divulgação antecipada se fez necessário e mostrou-se fundamental, etapa onde foram resolvidos muitos problemas de *layout* e navegação, a partir do *feedback* dos colegas de mestrado. As menções positivas ou negativas ao trabalho indicavam o caminho que este deveria ter, para possibilitar uma navegação mais fluida.

Com vistas ao cumprimento da segunda etapa de produção, conteúdo relevante, além de todo o conteúdo desta dissertação, foi construído um *Manual de possibilidades de didáticas da living history no ambiente escolar e fora dele*, as etapas de produção deste material já foram discutidas nos tópicos anteriores, como também um aplicativo para celulares que ajudará na divulgação de conteúdo, que será debatido mais adiante.

Oferecer serviços – terceira etapa de produção – é mais importante do que parece, pois faz com que aqueles que acessaram o *website* retornem para novas experiências. Portanto, pensando nestas questões, o *website* ganhou páginas exclusivas para divulgação de experiências pedagógicas de vários professores ao em todo o Brasil. Dar publicidade a boas práticas, projetos e eventos, em um *website* exclusivo para integração de professores, favorece o compartilhamento de experiências, contribuindo com a educação, mesmo que em pequena parcela.

Figura 28 - Mural de experiências didáticas no *Website*.



Fonte: O próprio autor.

Nota: Local onde será postado as experiências de *Living history* de diversos professores

Para a quarta etapa – contato facilitado–, além de haver um botão flutuante do WhatsApp que está disponível a qualquer momento da navegação e proporciona contato direto com o moderador do *website*, foram criadas várias redes sociais para suporte, são elas, Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn e Youtube. Objetiva-se que todo o conteúdo que seja divulgado no *website*, possa também ser divulgado nestas respectivas redes.

O monitoramento – última etapa – de todo conteúdo, o que entra e sai do *website*, está sendo realizado pelo criador e moderador do *website*, este que vos escreve. Esta decisão, tomada por cautela, proporciona eleger com mais cuidado o conteúdo que será postado. Apesar de tratar-se de um espaço virtual destinado a professores, a internet aberta necessita de filtros, não se trata de censura, mas de eleger melhor o conteúdo adequado no intuito de evitar possíveis problemas. Até mesmo *websites* conhecidos como <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>> realizam algum tipo de moderação, cabe ressaltar que “todos os objetos selecionados

passam por um comitê, que valida no sistema os objetos selecionados e, quando aprovados, autoriza a publicação” (BIELCHOWSKI; PRATA, 2010, p. 07)

4.3 DA IMPORTÂNCIA DO APLICATIVO DA HISTÓRIA VIVA

O uso massivo⁶⁹ de redes sociais e de aplicativos móveis modela a atual sociedade, seus impactos ressonam no ambiente escolar, gerando debates entre gestores, docentes, discentes e pais ou responsáveis. Dentro deste debate, alguns consideram aplicativos e redes sociais como vilãs, outros tratam o assunto como campo de possibilidades de trabalho didático. Essas ferramentas associadas ao ensino possuem grande potencial, mas que precisa ser direcionado. Estamos em uma era que os ambientes propícios para a construção de conhecimento por meio virtual estão embasados nas ideias de ubiquidade⁷⁰, colaboração e mobilidade.

Seguindo essa perspectiva, desde o ano de 2019 os professores do estado do Ceará possuem um aplicativo chamado de professor online, o aplicativo desenvolvido pela Secretaria da Educação do Ceará - SEDUC, trabalha como ferramenta de auxílio ao professor nas atividades escolares, o aplicativo permite de forma rápida e simples realizar a chamada online, lançamento de notas bimestrais, pode-se fazer em tempo real diagnóstico da situação de alunos, além da programação de atividades escolares como provas, trabalhos, atividades de casa, atividades em classe, etc. Entre outras funções o aplicativo atende ao princípio da necessidade de desburocratização do dia-a-dia dos professores em sala de aula, disponibilizando na tela do equipamento mobile, o Diário de Classe Online, substituindo o preenchimento manual dos antigos diários encadernados.

⁶⁹ O Brasil é o 4º país no ranking do uso de aparelhos de celulares e do acesso à internet, tendo em dezembro de 2020 o incrível número de 234,1 milhões aparelhos registrados (dados obtidos em: <<https://www.teleco.com.br/ncel.asp>> acesso em: 03 fev. 2021), um número maior que sua própria população que é de 211,7 milhões (dados obtidos em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>> acesso em: 03 fev. 2021). Em relação ao acesso às redes sociais, dados de pesquisas da INFOBASE INTERATIVA intitulada “O potencial das redes sociais em tempos de crise”, afirma que durante a pandemia de COVID-19, houve um aumento de duas vezes mais chamadas de voz e vídeo no Messenger do Facebook e no WhatsApp, aumento de mais de 70% em tempo gasto no Facebook, Instagram e WhatsApp, além de um incrível aumento de 1000% no tempo gasto em chamadas de grupo. Pesquisa disponível em: < <https://infobase.com.br/infografico-potencial-das-redes-sociais-em-tempos-de-crise/>> Acesso em: 03 fev. 2021

⁷⁰ Ubiquidade significa estar presente ao mesmo tempo em todos os lugares. É a propriedade ou estado do que é ubíquo, que é a capacidade de estar ao mesmo tempo em diversos lugares. Definição disponível em: <<https://www.significados.com.br/ubiquidade/>> Acesso em: 03 de fev. 2021.

A partir desta realidade tornou-se possível germinar a ideia de um aplicativo mobile, para que a proposta do *manual* e do *website* possa estar disponível a qualquer momento com apenas um toque. De acordo com as percepções de Iahn (2001, p. 64): “Aos professores, os portais vieram oferecer um importante espaço para trocas de experiências, acompanhamento extra sala de aula dos seus alunos, cursos e novidades na área de educação”. Optou-se também pela escolha dos smartphones, além de computadores, para o desenvolvimento do projeto em razão da massiva utilização desses aparelhos, devido à facilidade de conexão e a constatação de que esse aparelho é muito mais utilizado do que o próprio computador no decorrer do dia.

Contudo, para garantir as qualidades de ubiquidade, colaboração e mobilidade, se fez necessário que o aplicativo possa, além de emular todos os recursos disponíveis no *website* <<https://www.historiaviva.ga/>>, se comunicar com todas as redes sociais já instaladas no mobile do usuário. Para isso foi necessário criar uma aplicação *WebView*, esta ferramenta é um dos componentes do sistema que permite que as aplicações do *Android*⁷¹ exibam conteúdo da *web* diretamente de um aplicativo, além de aglutinar outros recursos personalizados a depender da vontade do programador.

A ferramenta se torna importante no caso deste trabalho, não só porque fornece ao aplicativo um navegador integrado, mas também permite que o aplicativo do desenvolvedor interaja com outras páginas da *web* e aplicativos. Por esta razão, tornou-se possível a integração das plataformas em contato direto com as redes sociais, destacando-se a rede *WhatsApp* pelo qual o contato direto com o moderador do *website* é estabelecido através de um botão flutuante. A escolha do *WhatsApp* como ferramenta auxiliar de moderação se deu por conta de sua densa popularidade e facilidade de uso. No que se refere ao ambiente educacional Fonseca (2012, p. 364) aponta que:

Professores e alunos estão, hoje, inseridos nesse universo de interação entre sujeitos, saberes e linguagens. As fontes de estudos são variadas, como, por exemplo, museus, arquivos e bibliotecas, textos e imagens pertencentes a esses acervos, websites que oferecem informações e análises de diferentes áreas de comunicação. [...] Por fim, os grupos de discussão, comunidades,

⁷¹ *Android* é um sistema operacional (SO) baseado no núcleo Linux, desenvolvido por um consórcio de desenvolvedores conhecido como Open Handset Alliance, sendo o principal colaborador o Google. Com uma interface de usuário baseada na manipulação direta, o *Android* é projetado principalmente para dispositivos móveis com tela sensível ao toque como smartphones e tablets; com interface específica para TV, carros (*Android Auto*) e relógios de pulso (*Android Wear*). Definição dada pelo site Wikipédia em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Android>> Acesso em: 03 de fev. 2021.

redes sociais viabilizam o permanente compartilhar, a conversa entre sujeitos sitiados em diversos lugares do mundo ao mesmo tempo. (FONSECA, 2012, p. 364)

O uso interativo e colaborativo das mídias digitais, internet e aplicativos proporcionam ao professor a troca de experiências, compartilhando soluções pedagógicas para diversos problemas relacionados à prática docente em sala de aula, trocando informações, levantando questões e hipóteses, como também sanando dúvidas sobre a questão inicial do problema apontado.

O aplicativo proporciona a utilidade de estar sempre disponível, em qualquer lugar do mundo e a qualquer momento, basta acessar a internet. Ferreira e Franco (2013, p. 165) concordam na medida em que a “[...] paisagem de nossa época está tão cheia de tecnologia que sua onipresença parece ser um dado natural”. Arrieta (2018) acompanha esta questão da seguinte forma:

[...] podemos imaginar alguém que, há uns dez anos, saísse de sua casa às oito da manhã. Este homem, ao sair de sua casa, deixava também seu telefone, porque ele era fixo. Fazia uma viagem de uma hora para chegar ao seu escritório ou de muitas horas por razões de trabalho; durante todo esse período, ele estava completamente desconectado de tudo no mundo, e isso parecia muito natural. Hoje, se esse mesmo homem sair de sua casa sem celular, vai ter a sensação de estar isolado, de ser um homem mudo, sem uma das coisas que representa para ele a segurança ontológica, talvez a mais importante do mundo atual: o celular. (ARRIETA, 2008, p. 154)

Ao disponibilizar um aplicativo, a proposta de produto desta dissertação pode estreitar os laços com os professores e suas atividades didáticas, permitindo que eles se aproximem e compartilhem experiências dentro de uma mesma proposta. As diferenças entre o *website* e o aplicativo são substanciais, ao contrário do *website*, que é um ambiente no qual as pessoas procuram por informações, o aplicativo é um sistema de interação constante. A estratégia de divulgação responde a uma máxima, ‘quem não é visto não é lembrado’. Portanto:

O cenário atual tem sido marcado por profundas mudanças, em especial no que tange em relação educação e às novas tecnologias. São mudanças oriundas dos processos de reestruturação de uma sociedade, cada vez mais globalizada, e que nos convida a uma inserção gradativa nos ambientes digitais. Essa movimentação intensa dos diversos recursos tecnológicos está mudando a forma como nos relacionamos com as pessoas e, principalmente, como produzimos e adquirimos novos conhecimentos. (CERUTTI; DUARTE, 2017, p. 8).

Como já havia declarado Pierre Lévy (1999), o ambiente tecnológico é importante para apresentar novas possibilidades de interação das subjetividades inseridas em sistemas de troca e produção, nos quais as qualidades dos participantes podem ser valorizadas respectivamente, e não mais validadas apenas por instituições formais centralizadas. Portanto o aplicativo permite, como descreve Melo e Carvalho “a ampliação do acesso a conteúdos pedagógicos, a possibilidade de criação de comunidades de aprendizagem ativa, interativa e colaborativa” (MELO E CARVALHO, 2014, p. 02).

Diversos estudos apontam para os benefícios do uso de aplicativos como facilitadores do dia-a-dia dos professores, como também apontam para as potencialidades de abertura de canais de ajuda mútua. A criação de tecnologias móveis facilita a socialização de experiências e amplia as possibilidades, principalmente por apresentar características como ubiquidade, colaboração e mobilidade, permitindo a integração com outras diferentes mídias e tecnologias digitais. Além disso, a criatividade, a motivação e a colaboração são benefícios possíveis a partir do uso de dispositivos móveis e seus aplicativos, que podem ainda transformar o ensino, tornando-o mais atraente, prazeroso e significativo.

4.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante de todo o exposto até então, ainda persiste a pergunta: a atuação *living history* é capaz de proporcionar, além de diversão proporciona conhecimento histórico? Este trabalho buscou explorar através de vários estudos de casos, compreender a construção do conhecimento histórico através das tentativas de recriar ou reviver o passado através de reenactements.

Demonstro que as tentativas de apresentar a História Viva passaram por um processo de reavaliação que culminaram nas várias modalidades existentes e que foram, em partes, aqui estudadas. Observou-se, no entanto, a existência de um denominador comum em todas as modalidades apresentadas, a busca pela suposta autenticidade na recriação de um momento histórico no tempo.

Os responsáveis por estas reconstruções têm apresentado avanço em suas técnicas de performances interpretativas. Contudo, rejeitaram a percepção do senso comum que os compara a um teatro. Parece haver uma relação conflituosa em

relação ao uso de técnicas de performance teatrais, e aqueles que procuram se apresentar como um intérprete da História Viva.

No entanto, a questão permanece: seria a *living history* capaz de aproximar seus integrantes de um conhecimento histórico verossímil com validade educacional? Essa é uma questão complicada, sem consenso até mesmo nos países onde sua prática é mais frequente. Como pesquisador acredito que em certos casos, sim, mas, como analisado esta proposta pode se desviar em ideologias extremistas ou deixar a história ao lado para caminhar em meio ao conteúdo *fantasy*. Embora a performance possa aprimorar a recriação e a compreensão do passado, o uso de técnicas performativas, seja por uso político, ou ligada estritamente ao entretenimento, como é o caso do *fantasy* pode minar os objetivos educacionais destas recriações.

Ao longo deste estudo vários exemplos de *living history* foram abordados, e percebeu-se que a performance interpretativa tem desempenhado um papel cada vez mais importante em suas tentativas de alcançar uma ideia de passado vivo e atingir um eventual público presente. Como se percebeu, o debate ainda está longe de acabar, pois há aqueles que acreditam que as interpretações de *living history* destoam da construção de um conhecimento histórico confiável.

De certo modo, os intérpretes de personagens não são necessariamente atores, eles não têm *script*, mas como no caso de Colonial Williamsburg e Plimoth Plantation foram colocados em um enorme cenário, com o objetivo de que suas performances sejam compreendidas mais do que partindo de um ator, também como educador. Também outros motivos para não classificarem seus papéis como atuação, mas sim como performance interpretativa, pois se o fizerem como um ator, os visitantes, sentirão a presença das convenções de um drama teatral, tendendo a se acomodar para observar, apenas na seara do entretenimento.

Percebeu-se durante a leitura de vários textos para compreensão da temática, que a maioria das discussões sobre a interpretação performática, enfoca a relação entre a História e o local de sua interpretação. No entanto, o significado da qualidade performativa da interpretação e seus impactos na construção do conhecimento histórico é pouco mencionado. Cada local estudado, bem como as modalidades de *reenactments* parece ter sua própria abordagem e padrões de interpretação, bem como envolver várias metodologias para a compreensão da história envolvida. Raramente se encontram estudos que se aprofundam em técnicas de performance, exceto para a distinção entre a interpretação de primeira e terceira

pessoa ao discutir eventos da história recriada. O foco principal dessas reconstruções ainda é o tipo de evento a ser recriado e a extensão das informações compartilhadas em termos de autenticidade e precisão.

Embora se reconheça que a interpretação é uma habilidade de performance que combina muitas expressões artísticas, seja através dos materiais reconstruídos, ou da conversão de estudos biográficos na constituição de personagens, ou até mesmo no processo do uso de locais históricos específicos para compor os ambientes arquitetônicos da história recriada, a *living history* em suas expressões de *reenactments* se diferencia claramente da atividade teatral tradicional. Visto que, os intérpretes da história recriada privilegiam a construção simultânea de seu enredo e narrativa, e atores teatrais estão mais preocupados a execução do *script* de uma peça.

Essa qualidade traz singularidade às dinâmicas de *living history*, já que um ator (teatral) está compreensivelmente preocupado com a qualidade e credibilidade de seu desempenho em executar o *script* através de sua atuação, mas um *reenactor*, por definição, tem a responsabilidade primária de transmitir uma mensagem dentro de um contexto maior, onde existe o enredo (construção de uma outra temporalidade), mas não existe *script* (mecanização do comportamento e falas). O *reenactor* possui limitações de acordo com a mentalidade (histórica) do personagem que este procura recriar, mantendo-se dentro dos limites dos fatos documentados e conjecturas plausíveis, enquanto um ator teatral evita improvisações e seu interesse reside em melhorar suas qualidades performáticas de acordo com o *script*.

Contudo, essa cisão entre as atividades de *living history* e o teatro não é absoluta, pois há em suas dinâmicas muita proximidade, especialmente no que diz respeito às performances/atuações em primeira pessoa. No que diz respeito às finalidades dos Museus de História Viva estudados, a finalidade não é substituir as galerias de exposições dos museus tradicionais, onde os achados arqueológicos e históricos são classificados e expostos em vitrines. Em vez disso, os Museus de História Viva mantêm uma relação estratégica com os museus tradicionais, validando seus *reenactments* em estudo e confecção de réplicas históricas dos objetos encontrados em exposições tradicionais. A historicidade dos objetos e a fidelidade histórica se completam em ambos os casos. Os objetos são mais do que adereços que realçam a autenticidade histórica do local, eles aprofundam a experiência teatral, atraindo o visitante para a performance por meio de todos os seus sentidos.

Durante toda a exploração bibliográfica para desenvolver a temática neste trabalho dissertativo, enfatizei que o objetivo maior das dinâmicas de *living history* é tornar a experiência de seus participantes em viajar para outra era, tão natural quanto viajar para outra cidade, transformando as linhas geográficas que separam os municípios, estados ou países em linhas temporais entre os anos, décadas e eras.

Além da análise bibliográfica foram analisados vários vídeos e documentários com o intuito de analisar a dinâmica e o comportamento dos intérpretes em seus momentos de interação junto a sua audiência. Percebi que os visitantes de Museus de História Viva como Williamsburg e Plimoth são encorajados a interagir com os intérpretes fazendo perguntas e verificando/tocando nos objetos para entender sua funcionalidade.

As atividades performáticas desses ambientes tendem a valorizar, não a diminuir, debates que costumam ser voltadas para uma questão social ou histórica, mas como analisado esse processo só foi possível por conta de uma evolução dos processos de performance e da intervenção da História Social para inclusão de várias temáticas até então evitadas, como por exemplo, a inclusão do debate sobre questões raciais e de gênero.

Seguindo na análise de vídeos e documentários foram assistidos vários episódios de séries televisivas de *reality shows* como *Colonial House*, *Frontier House*, *Manor House*, *The 1900 House*, *1940 House* e *The Ship*. Percebeu-se que o desempenho dos voluntários envolvidos com os programas de televisão, complicam ainda mais a questão de apresentar a História Viva com o objetivo de se alcançar bons níveis de autenticidade. Do ponto de vista técnico, o próprio fato de serem produções televisivas as torna uma forma de teatro. Os participantes dessas séries televisivas são classificados como intérpretes ou atores? De acordo com as definições exploradas neste estudo, podem ser ambos, como os bastidores destas produções não são divulgados, a problemática persiste.

É perceptível que essas produções possuem aspectos que são teatrais, ainda assim, sua premissa é baseada em pessoas comuns, tendo uma experiência dentro de uma temporalidade recriada pela produção do programa. Há um equilíbrio cuidadoso que o produtor deve manter ao não permitir que aspectos teatrais da produção substitua essa premissa. Os participantes são colocados em situações complexas, lidando com a estranheza temporal, e tanto a produção como a audiência

do espetáculo, esperam que os participantes ‘joguem de acordo com as regras’ que lhes são impostas pela situação experimentada.

Essas situações são escolhidas pelos produtores, que através delas mudam a direção do programa de várias maneiras, como meio de aumentar a audiência, o caso comparativo mais próximo que se têm destas questões no Brasil, são programas de *reality shows* como o *Big Brother Brasil*.

No caso destas produções voltadas para abordagem histórica, os participantes deveriam retratar mentalidades de pessoas diferentes deles mesmos e de acordo com a temporalidade sugerida pelo programa. Os personagens podem ser os mais diversos, como servos, donas de casa obedientes e no caso de *Colonial House*, puritanos profundamente devotos.

Seguindo com a produção, eles receberam um conjunto de leis e regulamentos que deveriam obedecer, mesmo que essas leis entrassem em conflito com seu próprio sistema de valores. Infelizmente, alguns dos participantes optaram por ignorar ou, em alguns casos, simplesmente rejeitar as restrições impostas pelo programa.

No decorrer dos programas, para interagirem ao cenário, os participantes precisavam realizar objetivos durante o período de sua experiência no programa. Criou-se uma gama de desafios diversificados, estas provas incluíam a aquisição de certa quantidade de mercadorias, como peles, para serem despachadas de volta à Inglaterra para saldar sua suposta dívida com a companhia de navegação que os trouxeram ao Novo Mundo, dentre muitas outras situações. O que faltam nesses programas é um roteiro explícito, e este é o elemento que os aproximam de experiências de *living history*.

É importante destacar que o fato de se tratarem de programas de televisão dificulta a realização dos objetivos históricos das produções. Não se deve esquecer que os produtores são forçados a manter um equilíbrio entre encenações fiéis e os aspectos comerciais mais práticos de qualquer programa de televisão, como o sucesso para manter uma audiência, esta premissa também se torna válida quando foi analisada a produção fílmica para o cinema e os jogos digitais.

Como foi argumentado neste estudo, a *living history* proporciona aos seus participantes e a uma eventual audiência do evento de *reenactment* a oportunidade de viver o passado por si mesmo. Essa abordagem da História é uma manifestação

moderna do esforço contínuo para compreender como aqueles que viveram no passado pensavam, e criaram o mundo atual.

A *living history* combina a ideia de lugares desenvolvidos através da arqueologia experimental e experiências daqueles interessados na nostalgia de uma época do passado, para colocar pessoas comuns em um passado simulado. Mesmo esta experiência se dê como eventuais expectadores em reconstruções históricas através de *reality shows*, cinema, documentários ou jogos digitais.

Na sociedade atual, permeada de estímulos visuais com programas de televisão, filmes, vídeos e jogos eletrônicos, não é de se estranhar que se busque um meio de utilizar a tecnologia visual disponível para compreender melhor o passado. As metodologias que estão por trás do desenvolvimento de produtos para as diversas mídias oferecem um meio para historiadores e *reenactors* tentarem através da performance simulada e do contraste temporal, a possibilidade de entenderem o passado.

No entanto, a ideia de 'verdade' ou de um método para se alcançar um passado mais autêntico permanece indefinida, vista que em ciências humanas nada pode ser entendido como absoluto, não existem 'fórmulas prontas' de se alcançar o passado, seja na historiografia ou praticando através da performance interpretativa para a História. Simular o passado não deve ser confundido com representações de um passado supostamente autêntico. Os participantes de *living history* constroem suas interpretações em um cenário que é uma simulação de como pode ter sido o suposto cenário real.

A ideia de simulação, especialmente no que diz respeito ao conceito de mimese que trabalho em Ricoeur, permanece como parte integrante do processo das reconstruções históricas de *living history*. Portanto, esses lugares e produções digitais baseados na simulação de outras temporalidades, não podem se separar dos aspectos performativos, inerentes a essa simulação, como acontece com qualquer atividade com essa pretensão, no entanto, percebeu-se que essas experiências são na verdade, apenas outra manifestação do esforço contínuo dos historiadores ou amantes da História de se envolver no passado e torná-lo acessível ao público em geral.

Seguindo essas perspectivas de acessibilidade destas experiências e lembrando que no Brasil ainda constam poucas iniciativas deste tipo, o produto desta dissertação tornou-se uma ponte de divulgação dessas práticas através da

elaboração de um *Manual de possibilidades didáticas da living history no ambiente escolar e fora dele*, bem como a criação de um *website* com domínio próprio que possui todas as ferramentas necessárias a divulgação desta proposta, podendo ser compartilhado por todas as redes sociais mais populares da atualidade.

Ainda na perspectiva da acessibilidade, tornou-se bastante importante que o princípio de ubiquidade fosse parte da equação de divulgação temática, portanto, pensando na realidade brasileira e no consumo massivo de tecnologias de comunicação portáteis, surgiu a ideia de converter as bem-sucedidas funcionalidades do *website* em um aplicativo de celular, pronto para uso a qualquer momento, estabelecendo comunicação em tempo real e sem limites geográficos.

A experiência de construção de pontes de socialização de experiências pedagógicas da *living history* através da *web* já mostrou primeiros resultados bem esperançosos. Outros frutos ainda poderão ser colhidos, e os resultados educacionais serão objetos de análises futuras, até mesmo por outros pesquisadores que se aventurem a fazê-lo, visto que a experiência continuará em curso por tempo indefinido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação em atividades de *living history* através de seus *reenactments* é educativa? De acordo com a seriedade que desenvolvem suas atividades aliadas ao prazer da ludicidade, acredito com base na pesquisa desenvolvida, que seria difícil argumentar que a aprendizagem não pode ocorrer. Não apenas pelos participantes em *reenactment de living history*, mas também por seus eventuais expectadores. No melhor caso muito desse aprendizado pode ser percebido através do desenvolvimento de habilidades gerais para a vida, como habilidades artísticas, de sociabilidade, criativas, interpretativas, de pesquisa e assim por diante.

Existem aspectos que eventualmente podem ser considerados e que estão ligados a *living history*, como por exemplo, os cuidados em seu preparo e o respeito aos limites éticos em sua abordagem. Outros cuidados também devem ser apontados, como a possibilidade de transformar a proposta em algo que está alheio à construção de conhecimento histórico com a incorporação de elementos *fantasy*.

Há ainda outra possibilidade de análise, até aqui pouco observada em razão de que ainda existem poucas iniciativas de *living history* no Brasil. Se trata da proposta crescer no Brasil como um simples produto de uma indústria cultural, onde a experiência educacional corre risco de se perder na criação de um mercado de réplicas de suvenires, ou venda de conjuntos completos de roupas históricas que custam muito caro.

Não há como prever se um dia haverá no Brasil eventos de *reenactments* com estrutura semelhante aos moldes dos EUA e Europa. No entanto, caso isso ocorra, pode ser que aqui haja críticas semelhantes às já feitas em outros lugares onde a prática é recorrente, como a que “eles estão somente brincando de fazer história” sem compromisso científico.

Observo que essa possibilidade existe, durante a discussão feita sobre os *cosplayers* foi observada a criação de um mercado para atender esses consumidores específicos da cultura *geek*. No Brasil atualmente cresce o mercado de venda de fantasias *cosplay*, o que pode se repetir com a possível popularização de práticas de *living history*.

Embora seja impossível prever a criação de um mercado específico para esses consumidores de História, caso isso ocorra também não significa dizer, que por

conta disso, não se envolvam em aprender História. No entanto, caso isso ocorra, muito da proposta oferecida pela arqueologia experimental de recriação dos processos de confecção de produtos materiais e ferramentas se enfraquece dentro do processo de desenvolvimento dos *reenactments*, visto que muitos irão “comprar” invés de “criar” sua personagem.

Apesar de serem apontados problemas em sua prática, a participação em *reenactments* de História Viva traz a possibilidade de encarar a aprendizagem com entretenimento e prazer. Deveria ter seus elementos educativos negligenciados por esta razão? Observo que apesar de seus contrastes com as metodologias tradicionais, a separação entre a historiografia e a possibilidade de “viver a história” através de uma experiência divertida de performance interpretativa, é, em minha opinião, uma separação inexistente.

Além de que, como já argumentei desde a introdução deste trabalho, aprender deve ser algo prazeroso. Algumas críticas residem no fato da *living history* depender das habilidades de performance de seus participantes, e que por essa razão mais se parece com um jogo, visto que seu sucesso é baseado no desempenho de quem (re)vive o processo para dar uma impressão de suposta autenticidade. Conforme argumentos apresentados anteriormente, planejar e improvisar uma performance tem muito em comum com o ensino e aprendizagem da História e a pesquisa, pois existe um contexto temporal e uma determinada mentalidade do homem no tempo a ser respeitados. Além disso, não há razões para dizer que é impossível aprender História através do jogo, como argumento na discussão realizada sobre jogos digitais e seus impactos na aprendizagem de conteúdo específicos da História.

Concordo que a questão da autenticidade precisa ser problematizada. No decorrer desta pesquisa, surgiram bastante indícios de que seus participantes estavam se esforçando para obter essa suposta autenticidade e precisão, ponderando questões historiográficas com o compromisso de manter a fidelidade histórica.

Observou-se que a participação na reconstituição impacta a percepção histórica e permite sua problematização por meio da performance criativa. No entanto, acredito que não há consenso sobre os benefícios, ou malefícios das práticas de *living history* voltadas para o ensino-aprendizagem da História.

Ainda há muito a ser pesquisado, neste trabalho dissertativo procuro levantar algumas questões importantes, visto que no Brasil se trata de uma proposta

pouco conhecida e praticada. Muitas questões aqui abordadas permanecem em aberto, mas dada sua relevância e pertinência merecem estudos mais específicos. O intuito deste trabalho foi de apresentar e ampliar, mesmo que em pequena escala estas questões, visto sua importância e por haver no Brasil grupos que iniciaram sua prática.

Espero, com este trabalho contribuir para um maior conhecimento sobre o tema e incentivar ações inovadoras de ensino de História. Envolver professores e alunos em atividades lúdicas de ensino-aprendizagem. E ainda popularizar através o cruzamento de dados publicados e compartilhados na *Web* estas iniciativas pedagógicas da *living history* e seus processos de *historical reenactment* de acordo com o *Manual de possibilidades didáticas da living history em ambiente escolar e fora dele*.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA JÚNIOR, Roberto. O cinema: outra forma de "ver" a história. **Revista Iberoamericana de Educación**, ISSN 1681-5653, null 38, Nº. 7, 2006. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1244abdala.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2020.

ADORNO, T. W., HORKHEIMER, M. **A indústria cultural**: o esclarecimento como mistificação das massas. In: _____. *Dialética do esclarecimento*. 2. ed. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986. p. 113-156.

AGNEW, Vanessa. **Introduction**: What Is Reenactment? *Digital Commons. Criticism: Extreme and Sentimental History*. Vol. 46. Artigo: 2. Wayne State University Press, Detroit. 2004. Disponível em: <<http://digitalcommons.wayne.edu/criticism/vol46/iss3/2>>. Acesso: 8 jul. 2019.

_____. **History's Affective Turn**: Historical Reenactment and Its Work in the Present. *Rethinking History*. Volume 11, Detroit. 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/248991060_History's_Affective_Turn_Historical_Reenactment_and_Its_Work_in_the_Present>. Acesso: 8 jul. 2019.

AKKARI, Paula Farias. Gestalt. **Infoescola**: Navegando e Aprendendo. 2000. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/psicologia/gestalt/>>. Acesso em: 1 fev. 2021.

ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Games**: desenvolvimento e pesquisa no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-17.pdf>>. Acesso: 8 jul. 2019.

_____. Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Gamebook Guardiões da Floresta. *Educação e seus sentidos no mundo digital*. **R. Educ. públ.** Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 574-593, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/229919835.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

_____. De Vygotsky à cultura da simulação: a emergência de novas formas de compreender o mundo. In: **Formação de professores processos de aprendizagem**: Rupturas e Continuidades. Ed. Salvador : EDUFBA, 2011, p. 111-134. Org. FELDES, Dinamara Garcia; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas Boas C.

ALVES, Rubem. **Aprender para quê?**. Revistaepoca.globo.com. Ed. 344. 20/12/2004. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT879723-1666-1,00.html>>. Acesso em: 20 de jul. 2019.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel. **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

ANAMI, D. C.; LIMA, V. S. de. Formação de professores: revendo a prática da didática e dos estágios. In: PONTES, A. (Org.). **Educação e formação de professores: reflexões e tendências atuais**. São Paulo: Zouk, 2004, p. 97- 106.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

ANDERSON, Jay. **Time Machines: The World of Living History**. Nashville: The American Association for State and Local History, 1984.

_____. **A Living History Reader**. Nashville: The American Association for State and Local History, 1991.

_____. **Living History Sourcebook**. Nashville: American Association for State and Local History, 1985.

_____. Living History: Simulating everyday life in living museum. In: LEFFLER, P. K., BRENT. J. (Org.) **Public History Readings**. Estados Unidos: Krieger Publish Company, 1992.

ANDREWS, George Reid. O negro no Brasil e nos Estados Unidos. **Lua Nova**, vol. 2, n.1, São Paulo, Jun. 1985. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/v2n1/a13v2n1.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

ANTUNES, Celso. Múltiplas linguagens e diversas competências. **Revista Impressão Pedagógica**. Florianópolis, n. 22, maio-junho, 2000.

APIB. **Nota da APIB sobre a polêmica no carnaval de SP**. 2020. Disponível em: <<https://apiboficial.org/2020/02/17/nota-da-apib-sobre-a-polemica-no-carnaval-de-sp/>> Acesso em: 19 fev. 2021.

ARAUJO, Jacqueline Bittencourt. **Performances e cultura popular na arte/educação**. Universidade de Brasília. Brasília. 2013. Disponível em: <https://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/6391/1/2013_JacquelineBittencourtAraujo.pdf> Acesso em: 09 abr. 2021.

ARRIETA, T. V. Uma filosofia do celular ou os avatares que este meio de comunicação está introduzindo em nossas vidas. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, SP - Brasil, v. 5, n. 12, p. 151-166, 2008. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/122>>. Acesso em: 4 jan. 2021.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. **Aprendizagem e jogos digitais**. Campinas-SP: Ed. Alinea, 2011.

BACELAR, Jorge. **Linguagem da visão**. Biblioteca on-line de ciências da comunicação. [on line]. Portugal: Universidade da Beira Interior, dez 1998.

BANGHARD, Karl. **Nazis im Wolfspelz**. Germanen und der rechte Rand. hrsg. v. Archäologisches Freilichtmuseum Oerlinghausen. Wuppertal: de Noantri. 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/27939092/Nazis_im_Wolfspelz_2016>. Acesso em: 26 jan. 2021.

BARROS, Ricardo. **O uso da imagem nas aulas de história**. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25042007-114906/publico/DissertacaoRicardoBarros.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BIELSCHOWSKI, C. E.; PRATA, C. L. Portal Educacional do Professor do Brasil. **Revista de Educación**, 352. Mai-ago, 2010. Brasília, DF.

BOWEN, Rachel Elaine. **The Pamunkey Indian Museum: Collaboration, Display, and the Creation of a Tribal Museum**. W&M ScholarWorks. Dissertação de Mestrado. Virginia, 2014. Paper 1539626755. Disponível em: <<https://dx.doi.org/doi:10.21220/s2-xvs3-7w88>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Do parecer que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em:

<http://www.semesp.org.br/portal/index.php?p=legislacao_secoes&sec=4>. Acesso em: 8 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRIDENSTINE, Stephen. **Tim the Fur Trade Reenactment Indian**. Drawingonindians. Michigan. 2010. Disponível em: <<http://drawingonindians.blogspot.com/2010/08/tim-fur-trade-reenactment-indian.html>> Acesso em: 19 fev. 2021.

BURCK ARDT, Jacob. **A Cultura do Renascimento da Itália**. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

CALLAHAN, Errett. **Experimental Archeology Papers**. Richmond: Virginia Commonwealth University Department of Sociology and Anthropology, 1974.

CARDOSO, Oldimar. **A Didática da História e o slogan da formação de cidadãos**. São Paulo: Tese de Doutorado, Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, FEUSP, 2007.

CARVALHO, Pedro Felipe Almeida. **Gestalt**: Características psicológicas da figura-fundo no design gráfico. In: Anais da Mostra de Pesquisa em Ciência e Tecnologia. Anais...Fortaleza(CE) DeVry Brasil - Damásio - Ibmec, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/mpct2017/47152-gestalt---caracteristicas-psicologicas-da-figura-fundo-no-design-grafico/>>. Acesso em: 2 fev. 2021.

CATICHA, N. Remembering Feynman. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, SciELO Brasil, v. 40, n. 4, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbef/v40n4/1806-9126-RBEF-40-4-e4202.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2021.

CERUTTI, E.; DUARTE, M. S. **A pesquisa em educação e tecnologias: entre perguntas e respostas** [recurso eletrônico]. Frederico Westphalen: URI – Frederico Westph, 2017.

COLUSSO, Paulo Roberto; et al. **Produção e utilização de imagens na educação**. Santa Maria: CTISM/UFSM, 2014.

CERTEAU, Michael. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: ed. Forense, 2015.

CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise: entre ciência e ficção**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2012.

CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. São Paulo. **Revista CEDES**, n. 2, 1995.

COLES, John. **Experimental Archaeology**. London: Academic Press, 1979.

_____. **Archaeology by experiment**. Hutchinson University Library London. New York. 1973. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1J3IINWFSzQa7hJgeGK6jirr1mipZih6U/view?usp=sharing>>. Acesso em: 2 fev. 2021.

CÓRDOBA, E.F.; LARA, F.; GARCÍA, A. El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. **ENSAYOS**, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, n. 32. 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6535622.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2021.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUARTE, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

ELLIS, Rex Marshall. **Presenting the past: Education, interpretation and the teaching of black history at Colonial Williamsburg**. College of William & Mary: School of Education. W&M ScholarWorks. Williamsburg, Virginia, 1989.

EVREINOV, Nicolas. **El teatro en la vida**. Buenos Aires: Leviatán, 1956.

FARRÉ, Marcela. **El noticiero como mundo posible: estrategias ficcionales em la información audiovisual.** Buenos Aires: La Crujía, 2004.

FEYNMAN, R.P.; LEIGHTON R. B.; SANDS M. Feynman. **Lições de Física:** edição definitiva. Bookman, Porto Alegre, 2008.

FERREIRA, Patrícia Castro. **Considerações preliminares para uma proposta de curso de mestrado stricto sensu em design a distância.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Artes e Design, 2007. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=10730@1>>. Acesso em: 12 out. 2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História:** reflexão e ensino. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2013.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FLEURY, Afonso; NAKANO, Davi; CORDEIRO, José H. D. **Mapeamento da Indústria Brasileira e Global de Jogos Digitais:** Pesquisa do GEDIGames, NPGT, Escola Politécnica, USP, para o BNDES, 2014. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/WebsiteBNDES/export/websites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/produtos/download/aep_fep/chamada_publica_FEP0211_mapeamento_da_industria.pdf> Acesso em: 23 jun. 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história:** Experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed. rev. e ampl. Campinas/SP: Papirus. 2012.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação:** confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly Ferreira da; MOTTA, Valéria Rodrigues. **O livro didático em questão.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRITZ, Ana Niza Dias. **As atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem: um olhar docente.** 2013. 46 p. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20904/2/MD_EDUMTE_2014_2_4.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

GARCIA, Elisete Leite. **El método tatadrama: jugar para encontrarse. La hoja de Psicodrama** - Año 21- nº 61. Espanha 2013. Disponível em: <<https://tatadramablog.files.wordpress.com/2016/12/mc3a9todo-tatadrama-na-revista-de-psicodrama-da-espanha-artigo-espanha-2013.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2020.

GATINHO, Andrio Alves. **O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais.** 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2008. Programa de Pós-Graduação em Educação.

GIARDINA, Andrea. The fascist myth of romanity. **Estud. av.** vol. 22, n. 62. São Paulo. Jan./Apr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142008000100005&script=sci_arttext&lng=en>. Acesso em: 9 fev. 2021.

GOMES FILHO, João. **Gestalt do Objeto: sistema de leitura visual da forma.** Escrituras Editora e Distribuidora de Livros Ltda., 2008.

GREINER, Christine. O *reenactment* político da performance e seus microativismos de afetos. **Revista de Artes FAP**, Vol. 21. Curitiba. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/viewFile/3179/2042>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

HEDEGAARD, Mariane. **A Cultural-historical Approach to Learning in Classrooms.** In: Outlines. Critical Practice Studies, Copenhagen, Vol. 6, Nº 1. 2004.

HILLMAN, James. **Cidade & alma.** São Paulo: Studio Nobel, 1993.

HOCHBRUCK, Wolfgang. Living history as an educational tool and method in North America and Germany. In: Zumhof, Tim [Hrsg.]; Johnson, Nicholas K. [Hrsg.]: Show, don't tell. **Education and historical representations on stage and screen in Germany and the USA.** Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. (81-97). Disponível em:

<https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20512/pdf/Hochbruck_2020_Living_History_a_s_an_Educational.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Editora perspectiva S. A. 4. ed. São Paulo, 2000. Trad: João Paulo Monteiro. Rev: Mary Amazonas Leite de Barros. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-homo-ludens-johan-huizinga-em-pdf-epub-mobi-ou-ler-online/>>. Acesso em: 2 ago. 2019.

IAHN, L. F. **Portal educacional: uma análise de seu papel para a educação virtual**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. Trad. MarkusHediger. Rio de Janeiro. Contraponto: PUC-Rio, 2006.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LEE, Peter. “**Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé**”: compreensão das pessoas do passado. In: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Portugal, 2002.

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

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: editora 34, 2011.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia críticosocial dos conteúdos**. 19 ed. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÖBACH, B. **Design industrial: bases para a configuração dos produtos industriais**. s. l.: Edgar Blücher, 1976.

LOWENTHAL, David and Marcus Binney, ed. **Our Past Before Us: Why Do We Save It?**. London: Maurice Temple Smith, Ltd., 1981.

_____. **The past is a foreign country**. 10. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

MAGELSSSEN, Scott. **Living History Museums and the Construction of the Real through Performance**. Theatre Survey. Editora Cambridge University Press. Cambridge, 2004. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/abstract_S0040557404000055>. Acesso em: 2 fev. 2021.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche, das forças cósmicas aos valores humanos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

MAZZARINO, Jane. Matrizes que se cruzam: interações entre movimento socioambiental e campo jornalístico. **Ambiente & Sociedade**. Campinas, v. XI, n. 1. p. 49-66. jan.-jun. 2008. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/205939691.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2019.

MELO, R. S.; CARVALHO, M. J. S. Aplicativos educacionais livres para mobile learning. In: encontro virtual de documentação em software livre – Evidosol, 11, Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia – CILTEC, 8., 2014, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2014.

MENDES, Jéssica Salvino. **Os livros didáticos de história: Olhares e reflexões para novas práticas de ensino**. UEPB. PIBID-CAPES. 2013. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2013/Modalidade_6datahora_04_10_2013_11_28_00_idinscrito_251_7b47289ecf3d9d2fddb2bad9bae7b9b2.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos Ltda. 2019. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=okDkn>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 333-347, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n67/a06v2567.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004**. 2010. 267 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MORAN, J. M. Relatos de experiências. Como utilizar a Internet na educação. In: **Ci. Inf.** v. 26 n. 2, Brasília, DF. May/Aug. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006>. Acesso em: 16 maio 2019.

MORRIS, R. How teachers can conduct historical reenactments in their own schools. **International Journal of Social Education**. Volume 23, Nº 2, Fall-Winter 2008, p. 45-59. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ981615.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2020.

NEVES, I. B. **Jogos digitais e ensino de história: um estudo de caso sobre o history game Triade: Liberdade, Igualdade e Fraternidade**. 2011. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**. Tradução Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. Disponível em: <<https://aletp.com.br/wpcontent/uploads/2017/12/nietzsche-segunda-consideracao-intempestiva.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

NUNES, Mônica Rebecca Ferrari. A cena cosplay: vinculações e produção de subjetividade. **FAMECOS**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 430-445, Mai./Ago. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/14206>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

O'NEIL, Daniel P. Experiencing History Where It Happened: Living History and Re-enactment as Public History Tools. **Vermont History**: Vol. 84, Nº 1. 2016. Disponível em: <<https://vermonthistory.org/journal/84/VHS8401ExperiencingHistory.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2019.

PAUL, Herman. **Hayden White: the historical imagination**. Cambridge: Polity, 2011.

PACHECO, Leonardo Paiva de Almeida. **A linguagem visual do livro didático de educação a distância**. Mestrado Profissional em Gestão Pública. UFES . Vitória-ES. 2018. Disponível em:

<http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_11559_Texto%20%20FINAL%20CORRIGIDO%20-%202027-02.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2021.

PINTO, Shogyo Gustavo. Rito, Espiritualidade e Teatro. In: **Caderno de registro macu: Ritualidade**. 7. ed. São Paulo-SP. 2015.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Metodologias do ensino de Artes Visuais. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (org.). **Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais 1**. Belo Horizonte: CEEAV/EBA/UFMG, 2009. p. 24-37.

PRADO, Gilbertto; ASSIS, Jesus de Paula. **Dois experimentos recentes em ambientes virtuais multiusuário: Imateriais 99 e Desertesejo**, 2019. Disponível em: URL:<http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1332.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

PUCHNER, Martin. **Stage Fright: Modernism, Antitheatricality, and Drama**. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press. 2002. Disponível em: <<https://muse.jhu.edu/book/20638>> Acesso em: 06 de jan. 2020.

RAMAL, Andrea Cecilia. **O computador vai substituir o professor?** Revista Aulas e Cursos (UOL), São Paulo, p. 1-3, mar. 2000. Disponível em: <<http://www.pedroarrupe.com.br/upload/OCOMPUTADORVAISUBSTITUIROPROFESSOR.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2019.

RETONDAR, Anderson Moebus. A (re)construção do indivíduo: a sociedade de consumo como “contexto social” de produção de subjetividades. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 137-160, jan./abr. 2008.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Trad. Lucy Moreira Cesar Campinas: Papyrus, 1991, p. 203.

_____. Tempo e narrativa - **Tomo I**. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. Tempo e narrativa - **Tomo II**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. Tempo e narrativa - **Tomo III**. Campinas: Papyrus, 1997.

ROLIM, Amanda A. M.; GUERRA, Siena S. F.; TASSIGNY, Mônica M. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2. 2008. Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%2B_vygotsky.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

ROSÁRIO, H. **Por uma vida sem treta: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, rap, didática da história e empatia histórica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ROSSINI, M. de Souza. O lugar do audiovisual no fazer histórico: uma discussão sobre outras possibilidades do fazer histórico. In: LOPES, A. H. *et al.* **História e Linguagens: texto, imagem oralidade e representações**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

_____. **As marcas do passado: o filme histórico como efeito de real**. Porto Alegre, 1999. Doutorado (Tese em História). Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS, 1999. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/170428/000298711.pdf?sequencia=1>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

ROZELLE, Anderson. **The Way We Were Improvising History at Rocky Mountain Rendezvous**. FSU Digital Library. 2004. Disponível em: <<https://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu:168414/datastream/PDF/view>>. Acesso em: 8 de mar. 2020.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. 1ª Reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

_____. Historical Narration: Foundation, Types, Reason. In: **History and Theory: Studies in the Philosophy of History**, Beiheft 26: “The Representation of Historical Events”. Middletown: Wesleyan University, 1987. p. 87–97.

_____. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

_____. **Rüsen e o ensino de História**. Organizadores: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel Barca; MARTINS, Estevão Resende. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do Educador**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SCALDAFERRI, Dilma Célia Mallard. Concepções de Tempo e Ensino de História. **História & ensino**. Londrina, v. 14, p. 53-70 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/11522/10227>>. Acesso em: 2 fev. 2020.

SCHECHNER, Richard. Actuals: A Look into Performance Theory. In: FERGUSON, Francis. **The Rarer Action: Essays in Honor of Frances Ferguson**. Universidade de Michigan. Ed: Rutgers University Press, 1970. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=Y_ktAAAAMAAj&q>.

SILVA, Maria Manuela. **História Social ou "O Que a História Política Deixou de Fora"**. Phoinix, Rio de Janeiro, p. 241-254, 1999. Disponível em: <http://phoenix.historia.ufrj.br/media/uploads/artigos/15_-_Historia_Social_ou_-_Maria_Manuela_Silva.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SILVA, P. B. G. **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras**. In: Kabengele Munanga. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: 2005, v. , p. 155-172.

SILVEIRA, Josiane Alves da. **Ensino de história: na busca de novas atuações, abordagens e perspectivas**. *História & Ensino*, Londrina, v. 18, n. 2, p. 203-232, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12417/11886>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

SNYDERS, Georges. **Alegria na escola**. São Paulo: ed. Monoele, 1988.

TAVARES, Célia Cristina da Silva. História e Informática. In: Ciro Flamarion e Ronaldo Vainfas (orgs.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 301-317.

TURKLE, Sherry. **A vida no ecrã – a identidade na era da Internet**. Lisboa: Relógio D'água, 1997.

VALENTE, José Armando (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, São Paulo: UNICAMP/ NIED, 1999.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WERNECK, Rommel dos Santos Andrade. **Uso de tecnologia em Living History**. 2016. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/e-livros/8940922>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Apropria%C3%A7%C3%A3o_cultural_%28Feminismos_Plurais%29_-_Rodney_William.pdf?1599239025> Acesso em: 19 de fev. 2021.

WHITE, Hayden. **Teoria literária e escrita da história**. Estudos históricos. Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1991.

_____. **Trópicos do discurso**: Ensaios sobre a Crítica da Cultura. São Paulo: Editora da USP, 1994.

_____. **Meta-História**: A imaginação Histórica do século XIX. São Paulo: Editora da USP, 1992.

_____. **The Practical Past**. Evanston: Northwestern University Press, 2014.

WITTIZORECKI, Elisandro S. Aspectos históricos e etimológicos do jogo. In: Ulbra - Universidade Luterana do Brasil (org.). **Jogos, Recreação e Lazer**. Curitiba: Ibpex, 2009.p.34-45.