



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**SÍLVIO RICARDO GOUVEIA CADENA**

**NARRATIVAS DIGITAIS E A HISTÓRIA DO BRASIL: uma proposição para a  
análise de memes com temáticas coloniais e seu uso nas aulas de História**

**Recife, PE**

**2018**

**SÍLVIO RICARDO GOUVEIA CADENA**

**NARRATIVAS DIGITAIS E A HISTÓRIA DO BRASIL: uma proposição para a análise de memes com temáticas coloniais e seu uso nas aulas de História**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito final para obtenção do título de Mestre em História.

**Orientadora:** Prof. Dr<sup>a</sup>. Jeannie da Silva Menezes.

**Coorientadora:** Prof. Dr<sup>a</sup>. Juliana Alves de Andrade.

**Área de concentração:** Ensino de História e Cultura Regional.

**Recife, PE**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

C122n Cadena, Sílvia Ricardo Gouveia  
Narrativas digitais e a história do Brasil: uma proposição para a análise de  
memes com temáticas coloniais e seu uso nas aulas de História / Sílvia Ricardo  
Gouveia Cadena. – 2018.  
214 f. : il.

Orientadora: Jeannie da Silva Menezes.  
Coorientadora: Juliana Alves de Andrade.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco,  
Programa de Pós-Graduação em História, Recife, BR-PE, 2018.  
Inclui referências, anexo(s) e apêndice(s).

1. História do Brasil – Estudo e ensino 2. Memes 3. Brasil - História - Período  
colonial, 1500-1822 4. Redes sociais on-line I. Menezes, Jeannie da Silva, orient.  
II. Andrade, Juliana Alves de, coorient. III. Título

CDD 981



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**NARRATIVAS DIGITAIS E A HISTÓRIA DO BRASIL: UMA PROPOSIÇÃO PARA A  
ANÁLISE DE MEMES COM TEMÁTICAS COLONIAIS E SEU USO NAS AULAS DE  
HISTÓRIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ELABORADA POR**

**SÍLVIO RICARDO GOUVEIA CADENA**

**APROVADA EM 30/08/2018**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Jeannie da Silva Menezes**  
**Orientadora – Programa Pós-Graduação em História - UFRPE**

---

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Juliana Alves de Andrade**  
**Coorientadora – Departamento de Educação– UFRPE**

---

**Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda**  
**Programa Pós-Graduação em História– UFRPE**

---

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Aléxia Pádua Franco**  
**Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação – UFU**

*Dedico este trabalho a todos e a todas  
que usam a educação como ferramenta  
de luta para tornar nossa sociedade mais  
justa e incluyente.*

## AGRADECIMENTOS

Certamente, a parte destinada aos agradecimentos dentro de qualquer trabalho desenvolvido academicamente é a parte mais explicitamente humana, no melhor sentido que esta palavra possa possuir. Por meio dela podemos verificar que qualquer pesquisa envolve uma rede de afetividades que dão sustento ao pesquisador, bem como nos ajuda a compreender quem está por trás daquela escrita. Ou seja, uma produção tida como tão solitária, como o desenvolver de uma dissertação, torna-se possível graças a inúmeras pessoas que auxiliaram neste processo. A ajuda a que me refiro não está baseada apenas na troca de experiências acadêmicas e trocas de referenciais bibliográficos. Mas, sobretudo, aquela que nos dá lastro, seja por meio de um ombro amigo e palavras carinhosas de incentivo, diante das várias demandas (e como foram muitas e dolorosas) que a vida nos põe pelo caminho. Desta maneira, compreendo os agradecimentos como parte obrigatória desta dissertação.

Ao falar do agradecer, dar graças, nomear aqueles e aquelas aos quais devo referenciar, creio ser indispensável tecer sua relação com o chamado “sacrifício”, tornar algo sagrado. Aqui não me refiro àquilo que deixei de fazer individualmente, mas sim aos inúmeros momentos em que minha presença era importante para pessoas tão importantes e que infelizmente me fiz ausente. Assim, o meu agradecer também se torna um obrigatório pedido de desculpas. Aos meus amados filhos, Vinícius e Carlos Eduardo, gostaria que soubessem o quanto foi doloroso ter que me ausentar de alguns momentos de suas vidas para que eu pudesse escrever esta dissertação. Agradeço a vocês toda compreensão e amor que recebi durante toda a trajetória desta pesquisa.

Agradeço imensamente toda dedicação e apoio que recebi dos meus pais, Marcelo e Miquelina, e minha irmã, Mariana, que além de me oferecerem seus ombros nos momentos mais difíceis e segurarem tantas barras por e junto a mim, agem como meus guias e interferem de maneira linda a tornar-me quem sou.

Como deixar de falar dos amigos nesta parte do texto? Impossível. Quantas de minhas lágrimas vocês me ajudaram a estancar? Quantos abraços acalentadores recebi? Quantos sorrisos vocês foram capazes de me arrancar? Certamente a

resposta possível pra essas perguntas são “muitas!”. Meu muito obrigado, Anderson Guimarães, Vanda Carneiro, Catarina Oliveira, Jéssica Lima, Marcelo Pereira, Stênio Ricardo, Gabriela Borba, Izabelly Lins, Pedro Gomes, Monalisa Soares, Bruna Benning, Andréa Bandeira, Celina Holanda e tantos outros que minhas limitações de memória não me permitiram elencar e me fazem cometer uma cruel injustiça.

Professores Wellington Barbosa, Rozélia Bezerra, Lúcia Falcão e Humberto Miranda agradeço a oportunidade de ter sido seu aluno e de poder aprender que o ensino de História tem que ser carregado de afeto. Gostaria que soubessem de minha profunda admiração e a grande inspiração que são para mim.

À professora Aléxia Padua Franco, agradeço ter aceitado o convite de fazer parte de minha banca de Qualificação e Defesa e também por contribuir de forma extremamente generosa com minha dissertação.

Às minhas orientadoras, professora Jeannie Menezes e Juliana Andrade, meus sinceros agradecimentos por todo carinho e paciência com quais ambas me trataram durante todo processo de escrita. Em vocês encontrei tantas vezes a confiança que me faltava, a palavra amiga em momentos tão difíceis que passei e a força pra superar tantos obstáculos.

Agradeço a Deus a oportunidade de ter cursado uma graduação e um mestrado em uma universidade pública e de qualidade enquanto muitos estão fora de seus muros. E o mais doloroso, diante de um cenário político tenebroso que tende a aumentar as desigualdades sociais, tornando a educação restrita para apenas algumas pessoas. Ciente do meu privilégio sinto ainda mais o compromisso que carrego com minha formação e sua relação com a sociedade. Agradeço também as gestões do presidente Luis Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Vana Roussef que tanto fizeram pela educação deste país e que tanto lutaram para diminuir o nosso fosso social. Ambos, Indubitavelmente, são para mim exemplos de luta.

*Memória de um tempo onde lutar por seu  
direito é um defeito que mata.*

*São tantas lutas inglórias, são histórias  
que a história qualquer dia contará.*

*De obscuros personagens, as passagens,  
as coragens são sementes espalhadas  
nesse chão [...]*

*(Gonzaguinha, Pequena Memória Para  
Um Tempo Sem Memória)*



## RESUMO

Esta pesquisa compreende que linguagens familiares ao corpo discente, como os memes e também as temáticas socialmente vivas, latentes na vida dos alunos e que dizem respeito às suas problemáticas vivenciadas, devam fazer parte do hall dos conteúdos a ser contemplados em sala. A partir desta perspectiva, o trabalho tem como objetivo compreender a natureza dos memes e o seu papel como fonte para o ensino de história, bem como propor um constructo para a análise destas peças midiáticas. Portanto, em nosso percurso se fez necessário compreender o ciberespaço como um local onde os jovens não só acessam informações como também as produzem, sendo possível percebê-lo também como um espaço para a aprendizagem. Além disto, traçamos as relações existentes entre o conceito de meme e o de memória e como tais peças podem ser compreendidas como fontes para a História. Durante a pesquisa, analisamos memes que circulam no ciberespaço e que têm como referência o período do Brasil Colônia. A escolha desta nomenclatura, certamente anacrônica, no lugar do “América Portuguesa”, reside no fato em como este conteúdo é comumente visto nas aulas de História da Educação Básica. Buscando compreender a dinâmica dos memes a partir de tal recorte temático/cronológico, analisaremos 148 memes, a partir dos conceitos de 1ª e 2ª ordem estabelecidos pelo historiador inglês Peter Lee e através da metodologia de Análise de Conteúdo. Deste modo, haja vista a relevância de temáticas como escravidão, trabalho, resistência, preconceito racial e construção de personagens históricos, suscitadas em muitos dos memes selecionados, apontamos possibilidades para o tratamento destas fontes nas salas de aula além de verificar a tensão entre fonte e historiografia que cada peça midiática ocasiona. É de nosso entendimento que os memes, a partir de uma concepção de documentos históricos e enquanto possuidores de narrativas responsáveis pelo conhecimento histórico e formação de consciência histórica de crianças e jovens, apresentam grande potencial para serem utilizados como material didático em sala de aula.

**Palavras-chave:** História Pública. Mídias Sociais. Memes. Ensino de História. Brasil Colônia.

## RESUMEN

Esta investigación comprende que lenguajes familiares al alumnado, como los memes y también las temáticas socialmente vivas, latentes en la vida de los alumnos y que se refieren a sus problemáticas vivenciadas, deban formar parte del hall de los contenidos a ser contemplados en sala. A partir de esta perspectiva, el trabajo tiene como objetivo comprender la naturaleza de los memes y su papel como fuente para la enseñanza de la historia, así como proponer un constructo para el análisis de estas piezas mediáticas. Por lo tanto, en nuestro recorrido se hizo necesario comprender el ciberespacio como un lugar donde los jóvenes no sólo acceden a informaciones como también las producen, siendo posible percibirlo también como un espacio para el aprendizaje. Además, trazamos las relaciones existentes entre el concepto de meme y el de memoria y cómo tales piezas pueden ser comprendidas como fuentes para la Historia. Durante la investigación analizaremos memes que circulan en el ciberespacio y que tengan como referencia el período del Brasil Colonia. La elección de esta nomenclatura, ciertamente anacrónica, en lugar de la "América portuguesa," radica en el hecho de cómo este contenido se ve comúnmente en las clases de historia de educación básica. La relevancia de temáticas como esclavitud, trabajo, resistencia, prejuicio racial y construcción de personajes históricos, suscitadas en muchos de los memes seleccionados, apuntaremos posibilidades para el tratamiento de estas fuentes en las aulas además de verificar la tensión entre fuente e historiografía que cada pieza mediática ocasiona. Es de nuestro entendimiento que los memes, a partir de una concepción de documentos históricos y como poseedores de narrativas responsables del conocimiento histórico y formación de conciencia histórica de niños y jóvenes, presentan gran potencial para ser utilizados como material didáctico en el aula.

**Palabras clave:** Historia Pública. Media sociales. Memes. Enseñanza de Historia. Brasil Colonia.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – <i>BibleDam</i> .....	17
Figura 2 – Meme: Afinal, de quem estamos falando?.....	32
Figura 3 – Meme: Dialogando.....	46
Figura 4 – Meme: O meme.....	68
Figura 5 – Meme: Rage Comics.....	77
Figura 6 – Meme de Temer.....	81
Figura 7 – Meme: Para de ser louca, amiga! Tá micão!.....	90
Figura 8 – Meme: Alarmes de Portugal.....	92
Figura 9 – Meme: Família Real.....	92
Figura 10 – Meme: Pobre de Direita.....	94
Figura 11 – Meme: Bolsonaro como herói.....	106
Figura 12 – Meme: Combate às cotas.....	107
Figura 13 – Meme: Combate ao feminismo.....	108
Figura 14 – Meme: Combate aos Direitos Humanos.....	108
Figura 15 – Meme: Monarquia salvadora.....	109
Figura 16 – Meme: Escola sem religião.....	111
Figura 17 – Meme: Morte indígena.....	111
Figura 18 – Meme: Zumbi/Princesa Isabel.....	114
Figura 19 – Meme: Casa Grande/Quilombo.....	115
Figura 20 – Meme: Dandara/Princesa Isabel.....	115
Figura 21 – Meme: Dandara e sororidade.....	116
Figura 22 – Meme: Família tradicional brasileira.....	122
Figura 23 – Meme: O índio e o desmatamento.....	123
Figura 24 – Resultado geral sobre o uso de Memes nas aulas.....	128

Figura 25 – Meme: Escravidão/Terceirização.....	143
Figura 26 – Meme: Retrato moderno da escravidão?.....	144
Figura 27 – Meme: Quero meu país de volta.....	149
Figura 28 – Meme: Continuar tendo privilégios.....	150
Figura 29 – Print da página do Facebook da Revista Mundo Estranho.....	152
Figura 30 – Meme: Tiradentes, vai pra Cuba.....	161
Figura 31 – Meme: Tiradentes coxinha.....	161
Figura 32 – Meme: Quem escreve a História?.....	171
Figura 33 – <i>Ink Valley</i> .....	179

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento em páginas Históricas.....	103
Quadro 2 - Levantamento em páginas de Direita.....	105
Quadro 3 - Levantamento em páginas de Esquerda.....	110
Quadro 4 - Levantamento dos conceitos de 1ª ordem e suas recorrências nos memes.....	112
Quadro 5 - Levantamento dos Personagens Históricos e suas recorrências nos memes.....	118
Quadro 6 - Dos professores participantes em relação ao Estado e Município em porcentagem.....	127
Quadro 7 - Relação entre gênero e o uso de memes nas aulas de História em porcentagem.....	129
Quadro 8 - Relação entre área de formação e o uso de memes nas aulas de História em porcentagem.....	130
Quadro 9 - Relação Etapa de Educação Básica de ensino e o uso de memes nas aulas de História em porcentagem.....	131
Quadro 10 - Relação tipo de rede de ensino e o uso de memes nas aulas de História em porcentagem.....	132
Quadro 11 - Relação faixa etária e o uso de memes nas aulas de História em porcentagem.....	133
Quadro 12 - Relação tempo de atuação na docência e o uso de memes nas aulas de História em porcentagem.....	134
Quadro 13 - Ficha tipológica da figura 25.....	144
Quadro 14 - Ficha tipológica da figura 26.....	144

Quadro 15 - Ficha tipológica da figura 30.....	161
Quadro 16 - Ficha tipológica da figura 31.....	162

## LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
CBF	Confederação Brasileira de Futebol
DNA	Ácido desoxirribonucleico
MBL	Movimento Brasil Livre
ONGs	Organizações não governamentais
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PT	Partido dos Trabalhadores
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SBT	Sistema Brasileiro de Televisão
TDICS	Tecnologias Digitais de informação e comunicação
UOL	Universo Online

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>1 SOBRE QUE MARES NAVEGAREMOS?.....</b>	<b>30</b>
1.1 História Pública, História Digital e Didática da História.....	32
1.2 Ciberespaço e Educação: um espaço para aprendizagem.....	40
1.3 Alguns preceitos pelos quais podemos ver o meme.....	46
1.4 O Conceito de meme e seus usos políticos.....	68
<b>2 TERRA À VISTA.....</b>	<b>85</b>
2.1 Os memes como fontes históricas.....	86
2.2 Um caminho de pesquisa.....	97
2.3 Entre Recorrências e Ausências.....	112
<b>3 DOS DESCOBRIMENTOS.....</b>	<b>125</b>
3.1 Os memes e os professores e História da Educação Básica.....	126
3.2 Imagem como narrativa: uma proposição para leitura dos memes.....	138
3.3 Memes sobre Escravidão Negra: o trabalho e a necessidade de apontarmos as resistências.....	141
3.4 Memes com Personagens Históricos: o caso Tiradentes e a necessidade de representatividade nas aulas de História.....	160
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>172</b>
<b>FONTES.....</b>	<b>180</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>199</b>



APÊNDICE A - Transcrição da fala de Rachel Sheherazade no SBT Brasil do dia 04/02/2014, utilizada em nosso trabalho.....	199
APÊNDICE B – Formulário digital: Uso de memes nas aulas de História.....	200
<b>ANEXOS.....</b>	<b>210</b>
ANEXO A - 148 Memes coletados no Facebook a partir do recorte temático/cronológico Brasil Colônia.....	210
ANEXO B – Memes sobre Escravidão divididos em gêneros.....	210
ANEXO C – Memes sobre Personagens Históricos divididos em gêneros.....	211
ANEXO D – Memes sobre Indígenas divididos em gêneros.....	211
ANEXO E – Memes sobre Descobrimento divididos em gêneros.....	212
ANEXO F – Memes sobre Nação divididos em gêneros.....	212
ANEXO G – Memes sobre fuga da Família Real divididos em gêneros.....	213
ANEXO H – Memes sobre Capitâneas Hereditárias divididos em gêneros.....	213
ANEXO I – Memes sobre guerras, revoltas e insurgências divididos em gêneros.....	214

## INTRODUÇÃO

Figura 1 - *BibleDam*



Fonte: Yerka, Jacek (2006)

A imagem acima, do ilustrador surrealista polônes, Jacek Yerka, intitulada de *BibleDam*, podendo ser traduzida como “Represa da Bíblia”, ou em um sentido ampliado Represa da biblioteca, pode nos levar a inúmeras leituras. Segundo Manguel<sup>1</sup>, os sentidos dados a uma imagem se dão a partir do repertório de experiências vividas por quem a observa. Sua leitura origina-se de sua bagagem de conhecimentos e não apenas informações curatoriais prescritas.

Histórias e comentários, legendas e catálogos, museus temáticos e livros de arte tentam guiar-nos através de escolas distintas, de épocas distintas e de países distintos. Mas aquilo que vemos quando percorremos as salas de uma galeria, ou quando contemplamos imagens em uma tela, ou quando

<sup>1</sup> MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p.27

seguimos as páginas sucessivas de um volume de reproduções; terminar por escapar de tais inibições. Vemos uma pintura como algo determinado por seu contexto: podemos saber algo sobre o pintor e sobre seu mundo: podemos ter alguma ideia das influências que moldaram sua visão: se tivermos consciência do anacronismo, podemos ter o cuidado de não traduzir essa visão pela nossa – mas, no fim, o que vemos não é nem uma obra de arte aprisionada nas coordenadas pelo museu a nos guiar. O que vemos é a pintura traduzida nos termos da nossa própria experiência.<sup>2</sup>

Desta forma, a leitura da obra de Yerka está inserida no contexto social e político que estamos passando em nossa sociedade e que guarda relação com a imagem. Esta, de forma alegórica, parece problematizar o motivo pelo qual nossa produção científica e, em específico a História, com raras exceções, não ultrapassam os muros da academia e tendem a “findar-se” entre seus pares.

A ilustração mostra uma biblioteca represando um grande volume de água, para nós o artista faz uma leitura sobre como a produção do conhecimento acadêmico tenta controlar o fluxo de informação e por sua vez, acaba por controlar ou represar a própria vida. O distanciamento entre a produção historiográfica e a vida prática de homens e mulheres, acaba por gerar descrença na utilidade da História enquanto ciência, no senso comum do brasileiro, como afirma Fagundes<sup>3</sup>. Além disto, segundo o autor, estaríamos vivendo um paradoxo, pois outras formas em que a história tem se apresentado, por meio de filmes, livros etc têm encontrado grande alcance entre a população. Da mesma forma que páginas com conteúdos ligados a História também tem granjeado um bom número de seguidores nas mídias sociais.

Certamente estamos diante de um problema de comunicação e que, de certa maneira, se dá a partir do entendimento de alguns Historiadores de que a História seria uma propriedade intocável e que sua retirada da torre de “marfim” e consequente apropriação e usos por demais profissionais ou sujeitos a desvirtuar por não atenderem critérios de cientificidade. O preconceito ocorre até mesmo com historiadores que se lançam no mercado editorial e atingindo bons números de vendas. Compreender que a História “não tem donos”, talvez seja o primeiro passo para essa quebra da represa e a história passe a ser vista como de fato é: a vida em transformação.

---

<sup>2</sup>Ibidem, p. 27

<sup>3</sup>FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra, É Possível fazer tábula rasa do passado... E do presente dos historiadores? In: DELGADO, Lucila de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **História do tempo presente**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2014. p.18

Todavia, ressaltamos que tal perspectiva não minimiza o valor da produção historiográfica, ao contrário, a ideia em questão é estabelecer interlocução a partir das diversas manifestações históricas em nossa contemporaneidade. Segundo Bergmann<sup>4</sup>, seria tarefa normativa da Didática da História analisar as suas várias formas de representação, seja no seu ensino ou nos ambientes extra-escolares, como os *mass media*, por exemplo. Vale ressaltar que estas representações, de alguma forma, interferem na produção acadêmica e escolar.

[...] A partir dessas intenções, a didática se vê obrigada a incluir em seus objetos de sua pesquisa empírica também recepções extra-escolares de História. Dessa forma, ela não apenas tematiza a História regulada e disciplinada pela ciência e pelo ensino mas também abarca a História transmitida no processo de socialização, que não é filtrada por nenhuma disciplina científica. Na medida em que se investiga o significado e a importância do mundo vivido fora das instituições científicas e escolares, sua formação e qualidade e seus efeitos para a formação da consciência histórica, a Didática da História dá uma contribuição fundamental para aquele fator subjetivo transmitido socialmente, que está até certo grau presente nos procedimentos epistemológicos de cientistas e estudantes, envolvidos em reconstruir a ação e o sofrimento humano do passado em vários níveis.<sup>5</sup>

Assim, ao propormos como objetivo da pesquisa análise dos memescirculados no ciberespaço e suas possíveis relações com o ensino, temos a pretensão de estabelecer o diálogo entre História e a vida.

O ciberespaço, antes tido como algo paralelo as relações sociais, hoje está inserido no cotidiano de inúmeras pessoas a partir da utilização da web como um todo e, talvez com maior vivacidade, na frequência de uso de mídias sociais como Whatsapp, Twitter e Facebook. Por meio delas, sujeitos e grupos criam e compartilham opiniões, informações. Tal espaço, cada vez mais distante de ser meramente virtual, tendo em vista sua influência na vida prática das pessoas, por contar com a participação de inúmeros jovens. Desta forma podemos concluir que muitos de nossos discentes não só produzem conteúdos nestes espaços, como também são “consumidos” pelo acesso de inúmeras informações.

Para Martin-Barbero<sup>6</sup>, estaríamos vivendo em um ecossistema informativo que se caracteriza por uma descentralização dos saberes. Onde a escola, e de forma geral os sistemas de educação formal, têm perdido o monopólio na produção

<sup>4</sup> BERGMANN, Klaus. História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set./fev. 1989-1990.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 32.

<sup>6</sup> MARTIN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 18 p. 51-61, maio/ago. 2000.

de saberes. O que acaba por pôr em xeque a velha hierarquia professor x aluno, bem como o saber escolar e aquele experimentado fora dela.

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional.<sup>7</sup>

Segundo Cerri<sup>8</sup>, a construção da consciência histórica, ou seja, os sentidos que atribuímos as relações temporais não estariam limitados às salas de aula de História se dando, desta forma, em diversos espaços.

O conceito de consciência histórica conduz à compreensão mais sistematizada de que não se espera pela escola para ter orientação temporal. Se precisamos estabelecer – mesmo que sempre de modo provisório – um sentido do tempo, de modo a nos posicionarmos nele e tomarmos nossas decisões, nossa coleta e organização de dados e conceitos sobre o tempo surge praticamente junto com a consciência de si. E as fontes do saber histórico variam e podem diferir muito em relação ao que se aprende na escola, a começar pelos próprios modelos de tempo e de passado apreendidos a partir da própria experiência de vida.<sup>9</sup>

Bem como em outros locais, as mídias sociais também são espaços para a política, sobretudo diante do atual momento social e político experimentado pelo país que tem fomentado um grande acirramento ideológico reverberado em um grande número de memes nas mídias sociais. E como não é difícil de imaginar, dada a estreita ligação entre História e Política, tais peças digitais acabam por mobilizar o passado como forma de respostas a questões contemporâneas aonde o uso da História na produção de narrativas visa legitimar e/ou questionar determinadas visões de mundo. Muitas delas são dotadas de teor bélico e de incitação ao ódio contra aqueles que politicamente pensam diferente e que defendem os direitos humanos. Posts<sup>10</sup> que partem em defesa do período da ditadura militar e a louvação a personagens como o Coronel Brilhante Ustra<sup>11</sup> não são raros. A utilização destas figuras históricas, bem como a do Hitler, acabam por naturalizar a violência que por eles foram cometidas bem como banalizam o sofrimento de vários sujeitos.

<sup>7</sup> Ibidem, p. 55

<sup>8</sup> CERRI, Luís Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**. Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/2380/1875>>. Acesso em: 20 out. 2014.

<sup>9</sup> Ibidem, p. 269.

<sup>10</sup> Podem ser compreendidos como publicações de textos e/ou imagens nas redes sociais ou blogs.

<sup>11</sup> Foi coronel do Exército Brasileiro e chefe do DOI-CODI. Reconhecido por práticas de tortura contra aqueles que se posicionavam em contrário a ditadura civil-militar, iniciada em 1964.

Se como cidadãos desejosos de uma sociedade mais justa devemos estar atentos e combater este tipo de discurso, a docência em História nos imputa uma responsabilidade ainda maior. Segundo Bergmann<sup>12</sup>:

Mesmo na nesta tarefa empírica de investigação, a Didática da História nunca está orientada numa dimensão exclusivamente descritiva mas, pelo contrário, investiga esta consciência Histórica na intenção de impedir que se transmita ou amplie orientações práticas ou motivações e práticas historicamente superadas.<sup>13</sup>

Os usos do passado através dos memes não se limitam a representação da ditadura militar, mas também recorrem ao nosso período colonial na busca por apontar permanências e similitudes com nossos dias, especialmente a partir de analogias com a escravidão e reforma trabalhista e previdenciária. Diante da grande recorrência de memes que abordavam temáticas sobre o país enquanto colônia lusitana e tendo em vista a persistência de comportamentos e mentalidades na atualidade que tiveram origem a partir do processo de colonização, optamos por escolher esta época como recorte temático/cronológico de nossa pesquisa.

Compreendemos que há uma grande necessidade de debruçar nossa atenção ao ciberespaço enquanto local de vivências dos alunos (e não apenas deles) e de produção de informação, que, muitas vezes carregam potencial contribuinte para a formação da consciência histórica. Igualmente, deve-se dar a problematização dos memes compartilhados nas redes. Especialmente aqueles com teor histórico e que possam possuir temáticas socialmente relevantes para a vida prática dos sujeitos e, em específico neste trabalho, de alunos e alunas. Isto posto, compreendemos como significativo o desdobramento de estudos acerca desta problemática, tanto na produção do conhecimento acadêmico, quanto nas salas de aula.

Os estudos realizados a partir das produções culturais como filme, séries, novelas que se utilizam da História como base para seu desenvolvimento têm sido objetos não apenas do campo da Didática da História, mas como da área da História Pública. Mauad<sup>14</sup> et al, afirma que esta área tem como base a história feita não apenas a partir da esfera disciplinar, atentando também para aquelas realizadas pelo público e com o público.

---

<sup>12</sup> BERGMANN, Klaus. História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 32, set./fev. 1989-1990.

<sup>13</sup> Ibidem, p. 32.

<sup>14</sup> MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p.12

É crescente o interesse de historiadores por estas outras produções em que a História vem a se manifestar, tal como a utilização de novas tecnologias, especialmente em seus usos no ensino de História. Entretanto no que se refere a internet, estas ferramentas foram pouco analisadas metodologicamente e muitas vezes utilizadas sem uma integração da proposta histórica e o fazer docente. Concebida muitas vezes como uma mera ilustração para os conteúdos vistos em sala de aula, como verifica Caimi<sup>15</sup>. Mas, ao mesmo tempo a autora aponta para o seu potencial como uma ferramenta pedagógica possível de ser utilizada de forma significativa nas salas de aula.

A internet, por exemplo, quando utilizada apenas como repositório de informações, favorece a aprendizagem tanto quanto o faziam as antigas enciclopédias escolares ou fazem os livros didáticos. Por outro lado, tratada no campo metodológico, pode oferecer excelentes oportunidades para o desenvolvimento da capacidade de comunicação, análise, resolução de problemas, gestão e avaliação de informações, entre outros.<sup>16</sup>

A ausência de trabalhos que abordem a temática de forma metodológica pode ser verificada também na falta de referenciais teórico-metodológicos acerca dos memes e sua relação com a História. Não havendo muitas pesquisas em que o meme é compreendido como uma fonte para História. Esta falta de referencial específico é um dos percalços que envolvem o desenvolvimento desta dissertação e que nos fizeram percorrer alguns caminhos ainda não trilhados. Além disto, as fontes digitais apesar de serem encontradas em grande abundância, carregam consigo a efemeridade de nossos tempos, em muitos casos sendo descartadas. Durante o processo de pesquisa na rede social Facebook, verificamos mais de 25 mil memes, afim de encontrar os que fizessem referência ao período do Brasil enquanto colônia, experimentamos o desprazer do sumiço de alguns memes. Além disto, a questão da autoria de um dado meme pode ser extremamente difícil de ser identificada. Dessarte, é fundamental a precaução na hora de salvá-las e registrar seus endereços eletrônicos, como também é fundamental para compreender a intencionalidade de uma determinada imagem, aperceber-se do viés da página de onde fora colhida.

O meme enquanto conceito oriundo do darwinismo social estabelece um parâmetro analógico ao gene, sendo uma unidade de transmissão cultural. Segundo

---

<sup>15</sup> CAIMI, Flávia Eloisa. Geração Homo zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza et al. (Org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014. p. 165-186.

<sup>16</sup>Ibidem, p. 175

Dawkins<sup>17</sup>, criador do conceito, o meme seria a imitação e sua nomenclatura seria derivada da palavra rega "Mimeme". Todavia, opta por utilizar o termo meme, pois ele poderia estar relacionado também à memória. Assim, a partir de tal relação, seria possível inferir que o meme teria influência na constituição de identidades.

Embora pesquisadores do campo da área de comunicação social, como Limor Shifman<sup>18</sup> e Viktor Chagas<sup>19</sup>, por exemplo, tenham proposto taxonomias para o que venham a ser memes de internet, caracterizando-os como um fenômeno de linguagem e que por meio deles poderia se compartilhar ideias complexas de forma simples através de imagens e frases simples, os mesmos ainda mantêm a ideia central de transmissão cultural e cópia. O que não quer dizer que os memes não sofram reapropriações durante sua circularidade nas redes sociais e que não estejam, em maior ou menor grau, relacionados a memória, sobretudo quando nos debruçamos acerca daqueles que utilizam a História. Assim podemos inferir que os memes históricos possuem estreita relação com a memória histórica, principalmente as mais cristalizadas.

A partir do entendimento do meme como um transmissor cultural e também como um agente capaz de transmitir memória, torna-se possível compreendê-lo como uma fonte para História. Segundo Diehl<sup>20</sup>, a memória consiste em experiências já sedimentadas no pretérito “facilmente localizável”. Além disto, possui a característica de ser reiterada historicamente por ser contextualizada, ou seja, é capaz de adaptar-se a demandas do tempo experimentado por um determinado sujeito.

Uma das formas em que a memória se manifesta é a narrativa que segundo Rüsen<sup>21</sup>, se dá pela interpretação da experiência histórica, que se apresenta através do saber histórico. O narrar seria a “materialização” do caráter explicativo a partir do momento em que conferimos sentido às relações temporais que anteriormente eram carentes de interpretação.

<sup>17</sup>DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001.

<sup>18</sup>SHIFMAN, Limor. **Memes in digital culture**. Massachusetts: MIT Press, 2014.

<sup>19</sup>CHAGAS, Viktor. A febre dos memes de política. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 40., 2016, Caxambu. **Anais ...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2016. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/st-10/st17-8/10320-a-febre-dos-memes-de-politica/file/>>. Acesso em: 7 dez. 2016.

<sup>20</sup>DIEHL, Astor Antônio. **Cultura historiográfica: memória, identidade e representação**. Bauru: Edusc, 2002. p. 116-128

<sup>21</sup>RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da História como ciência**. Curitiba, Ed. UFPR, 2015. p. 50-54



O narrar recorre igualmente ao construto mental de um contexto geral de eventos. Trata-se, contudo, de um contexto todo especial: o do processo do tempo, que se estende com e pelos eventos, que não desaparecem nele, mas antes são por eles sustentados.<sup>22</sup>

Os memes em suas narrativas mobilizam outra importante propriedade da constituição histórica de sentido, que vem a ser o caráter comunicativo. Que segundo Rösen<sup>23</sup>, não se daria de forma monológica, mas a partir de contextos sociais. As peças meméticas não são confeccionadas para ficarem aprisionadas em *Hardwares* dos computadores pessoais, é explícita que sua produção tem a pretensão de circularidade ao serem expostas e compartilhadas nas mídias sociais.

A partir do pressuposto do meme como uma representação da memória, levamos em consideração a necessidade de aperceber-se que muitos destes posts possuem uma dimensão social e que estariam associados a questões político-ideológicas, sendo necessário, segundo Diehl<sup>24</sup>, o estabelecimento de critérios e regras para pesquisa quando tratamos como fonte histórica a memória. Desta maneira, durante nossa pesquisa os vieses político-ideológicos foram levados em consideração na medida em que optamos por buscar averiguar como estas diferentes visões de mundo estavam mobilizando o passado a partir de nosso recorte temático/cronológico.

Em tempos de “Escola sem Partido” e perseguições a professores tidos como doutrinadores por tratarem de assuntos em suas aulas que vão de encontro ao *status quo*, a proposição do uso de memes que possuem este mesmo sentido não pode ser vista apenas como ato de coragem, mas também como uma ação compromissada com o bem estar social. Além do mais, a História enquanto ciência está filiada a uma ética que valoriza a vida humana e não pode fugir ao critério de busca pela razoabilidade.

Penna e Silva<sup>25</sup>, ao proporem uma ampliação ao conceito de operação historiográfica que fora inicialmente proposto por Certeau<sup>26</sup>, pensam na produção

<sup>22</sup> RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da História como ciência**. Curitiba, Ed. UFPR, 2015. p. 50.

<sup>23</sup> Ibidem, p. 50-54

<sup>24</sup> DIEHL, Astor Antônio. **Cultura historiográfica: memória, identidade e representação**. Bauru: Edusc, 2002. p. 121.

<sup>25</sup> PENNA, Fernando de Araujo; SILVA, Renata da Conceição Aquino da. As operações que tornam a história pública: responsabilidade pelo mundo e o ensino de História. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p.195-205.

<sup>26</sup> CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: \_\_\_\_\_. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982. Cap. 2, p. 56-104.

historiográfica que não estaria mais circunscrita aos seus pares. E, desta maneira, encaram que as operações historiográficas articulariam outros lugares, práticas sociais e texto.

Utilizando uma concepção ampla de texto, poderíamos pensar nos múltiplos textos em cuja produção os profissionais de história estão envolvidos, as metodologias adotadas em suas práticas e a constituição dos lugares sociais nos quais atuam (aulas da educação básica, exposições em museus, roteiros de filmes em firmas de consultoria, caracterização histórica para programas de televisão, blogs na internet, etc.)<sup>27</sup>.

A partir da perspectiva adotada pelos autores, a história ganharia o espaço público e assim contribuindo para o debate acerca de questões socialmente latentes. Desta maneira, a discussão política e social não poderiam estar ausentes do ambiente escolar.

As realizações de pesquisas voltadas ao campo do ensino de História fazem cair por terra as concepções mais obtusas originárias da falsa dicotomia pesquisador *versus* professor. Assim, o ensino e aprendizagem da História no espaço escolar não podem ser encarados apenas como um pressuposto da esfera pedagógica. Segundo Bonnete<sup>28</sup>, a aparente distância entre a Teoria da História e as práticas escolares tem sido superada pelos estudos da Educação Histórica propostos por Jörn Rüsen e outros autores.

Partindo dos referenciais propostos por Jörn Rüsen, dentre outros autores, os estudos da Educação Histórica têm contribuído para a superação da dicotomia entre o “saber” e o “fazer”, isto é, entre teoria da História e práticas escolares, visto que os problemas didáticos são questões circunstanciais na ciência da História. Em outros termos, toma-se a vivência escolar como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico mediada por uma reflexão epistemológica construtora de metodologias que dotem alunos e professores de habilidades e competências históricas que os permitam ler e interpretar o mundo que vivem.<sup>29</sup>

A partir destes pressupostos e objetivos, desenvolvemos a pesquisa e registramos seus caminhos nesta dissertação que foi organizada em três capítulos, além da introdução e considerações finais.

<sup>27</sup> PENNA, Fernando de Araujo; SILVA, Renata da Conceição Aquino da. As operações que tornam a história pública: responsabilidade pelo mundo e o ensino de História. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 198.

<sup>28</sup> BONETE, Wilian Junior. **Ensino de história, consciência histórica e a educação de jovens e adultos**. 2013. Dissertação (Mestrado em História Social) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. p. 24 Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mesthis/WilianJBonete.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

<sup>29</sup> Ibidem, p. 24.

O primeiro capítulo da dissertação intitulado “Sobre que mares navegaremos?”, faz alusão as grandes navegações e ao mesmo tempo nos remete a navegação na *web*. Seu objetivo é situar nossa pesquisa entre os campos da História Pública, ou Propaganda como sugerimos e a Didática da História a partir dos pressupostos de Klaus Bergmann e JörnRüsen. Além disto, analisa a produção acadêmica recente acerca de ciberespaço, não restringindo-se apenas a produções historiográficas, como também de outras áreas do conhecimento como a comunicação social, Letras, Filosofia etc, a partir do momento em que optamos pelos memes como nossas fontes. Além disto, apontaremos para como os pesquisadores da Educação e do Ensino de História pensam na contribuição do ciberespaço para a aprendizagem.

Como consequência da utilização do meme como fonte histórica a ser levada para as salas de aula, consideramos necessário neste capítulo abrir um espaço para a discussão de aportes teóricos que poderão servir como uma orientação para seleção de memes que possam ser levados para o espaço escolar. Entre eles estão o conceito de Consciência Histórica de Jörn Rüsen, Consciência Crítica de Paulo Freire, o conceito de Descolonização do pensamento enunciada por Cláudio Costa Pinheiro e, por último, os pressupostos dos Direitos Humanos. Ao longo deste tópico evidenciaremos as contribuições de tais conceitos para o Ensino de História e a possibilidade de interconectá-los. Assim sendo, visamos que os memes possam ser utilizados de forma a construir práticas pedagógicas significativas para alunos e alunas.

Ainda neste mesmo momento da dissertação discutiremos o conceito de meme, cunhado pelo biólogo Richard Dawkins e sua relação com o conceito de memória para a História. Além disto, investigaremos as proposições taxonômicas para os memes feitas por pesquisadores como Limor Shifmam e Viktor Chagas. Outro ponto de análise consiste nos usos políticos destas peças midiáticas com nossas vinculações com o conceito de Cultura política proposto por Serge Bernstein<sup>30</sup>, e como o nosso atual momento político contribui para que os memes acabem se filiando a determinadas linhas ideológicas.

O segundo capítulo, nomeado de “Terra a vista”, tem por objetivo realizar uma discussão conceitual sobre a natureza dos memes históricos. Para isso, nos

---

<sup>30</sup>BERSTEIN, Serge. Culturas políticas e historiografia. In: AZEVEDO, Cecília et al. **Cultura política, memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 29-46.

valemos da Análise de Conteúdo no tratamento dos memes, tendo em vista que serão trabalhados de forma quantitativa e qualitativa, além de propor categorizações para estas peças meméticas.

Diante do levantamento realizado em mais de 25 mil memes na busca por aqueles que contivessem relação com nosso recorte colonial, na rede social Facebook, e a partir da adaptação do que viria a ser um filme histórico proposto por Marcos Napolitano<sup>31</sup>, apresentamos quais características necessárias capazes de constituírem um “meme histórico”. Apoiado nisto também realizamos uma proposição de tipos distintos destes memes, levando em consideração seu grau de problematização temporal e de que maneira poderiam ser trabalhados nas aulas de história.

Ainda neste mesmo capítulo mapeamos os memes coletados a partir de conceitos de primeira ordem ou substantivos e de segunda ordem, propostos pelo historiador inglês Peter Lee<sup>32</sup>. Os de primeira ordem são aqueles com relação aos conteúdos vistos em sala de aula, como “descobrimento”, Fuga da família real, escravidão, indígenas etc. Já os de segunda apontam para as discussões contemporâneas que tais memes propõem. Também foi possível verificar nesta clivagem algumas recorrências e ausências. A maior parte dos personagens históricos presentes nestes posts são brancos e do sexo masculino, como Dom Pedro I, Tiradentes e Pedro Álvares Cabral. Os únicos personagens negros presentes foram Zumbi dos Palmares e Dandara, mas, todavia, pouquíssimas vezes. Também foi verificada a ausência de movimentos populares originados no período histórico de nosso recorte, além de poucas imagens que apresentassem atos de resistência frente a colonização e a escravização. Tais questões serão fruto de análise mais aprofundada ao longo desta dissertação. Vale ressaltar que tal mapeamento, tendo em vista o teor político que muitas peças carregam, fez-nos pesquisar em páginas autointituladas de direita, esquerda e aquelas que possuem em seu título a palavra História.

Dos descobrimentos, título que dá nome ao nosso terceiro capítulo, tem como foco a análise dos memes históricos coloniais e seu potencial de ensino/

---

<sup>31</sup> NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. Cap. 7, p. 235-290.

<sup>32</sup> LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2001. p. 13-29

aprendizagem. Nele iremos discutir a ideia do meme como portador de uma narrativa. Além disto, na busca por compreender como se dão os usos dos memes nas aulas de História, apresentaremos uma análise a partir das respostas de 69 docentes de que responderam nosso formulário digital.

. Ainda neste capítulo, alguns memes foram selecionados para análise, a partir de nossa classificação como de alto grau de problematização. Neste exame serão verificadas as tensões entre fonte e evidências e que contexto suscitou suas existências. Assim, compreendemos a necessidade de estabelecer diálogos entre a historiografia escolar e acadêmica que dados memes podem vir a demandar.

Nossa divisão acerca de temáticas neste capítulo se dará através da prioridade dos conceitos de 1ª ordem. Ou seja, possuindo característica didática. Todavia, esta seleção pode soar arbitrária, haja vista que há casos em que alguns memes poderiam ser enquadrados em outros conceitos. Como exemplo, podemos citar o caso de Tiradentes e a Inconfidência mineira, em que optamos por tratar da análise da figura do personagem Histórico. Já os de segunda ordem, sublinhamos novamente, possuem relação com questões contemporâneas, sobretudo, políticas. Estas aparecerão no decorrer da análise dos memes.

As peças selecionadas levam em consideração certo grau de proporcionalidade em relação a quantidade em que apareceram em nossa primeira clivagem, aquela que teve como um recorte macro o período colonial. Desta maneira, memes ligados a temas como Escravidão negra e “Personagens Históricos”, por se apresentarem em maior recorrência, serão analisados neste capítulo. Serão abordadas em cada uma destas temáticas<sup>2</sup> memes, tendo vista a impossibilidade de uma dissertação contemplar uma análise de todos os 94 memes considerados de alto grau de problematização.

De forma genérica, podemos inferir que em nossa seleção, a partir de nosso recorte, são perceptíveis memes que ora apontam para narrativas que expõem relações de permanências de nosso passado colonial, ora utilizam este passado como maneira de trazer provocações ao momento presente. Todavia, não estariam livres de reproduzir visões cristalizadas acerca de alguns assuntos, ou silenciar, na medida em que determinadas questões estão ausentes.

Diante do que fora apresentado nesta introdução e das problemáticas aqui discutidas, ampliadas ao longo da dissertação, acreditamos que ao propor o uso de

memes como fonte para o ensino de História estaremos nos aproximando da vida evocada pela imagem de Jacek Yerka, que utilizamos no início deste texto. Isto não ocorre apenas pelo fato de tratar-se de algo facilmente reconhecível pelo corpo discente por fazer parte de seu universo, mas como também pelo que suscitam suas temáticas, como racismo e preconceito, exploração do trabalho etc.

## 1 SOBRE QUE MARES NAVEGAREMOS?

### Pela Internet<sup>33</sup>

Criar meu web site  
 Fazer minha home-page  
 Com quantos gigabytes  
 Se faz uma jangada Um barco que veleje  
 Que veleje nesse infomar  
 Que aproveite a vazante da infomaré  
 Que leve um oriki do meu velho orixá  
 Ao porto de um disquete de um micro em Taipé  
 Um barco que veleje nesse infomar  
 Que aproveite a vazante da infomaré  
 Que leve meu e-mail até Calcutá  
 Depois de um hot-link  
 Num site de Helsinque  
 Para abastecer  
 Eu quero entrar na rede  
 Promover um debate  
 Juntar via Internet  
 Um grupo de tietes de Connecticut  
 De Connecticut acessar  
 O chefe da Macmilícia de Milão  
 Um hacker mafioso acaba de soltar  
 Um vírus pra atacar programas no Japão  
 Eu quero entrar na rede pra contactar  
 Os lares do Nepal, os bares do Gabão  
 Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular  
 Que lá na praça Onze tem um vídeopôquer para se  
 jogar.

(GIL, 1997)

Traçando um paralelo entre o primeiro samba a ser gravado, “Pelo telefone”, de Donga e Mauro de Almeida (1917), a música de Gilberto Gil, “Pela Internet”, aponta o fator tecnologia na experiência cotidiana dos sujeitos. Na letra do compositor inúmeros exemplos do que o acesso à rede mundial de computadores pode realizar são apresentados. Sobressaltando-se seu caráter de encurtar distâncias e de possibilitar trocas culturais em um mundo interconectado e cada vez mais veloz. Por ironia, tal ritmo intenso de nossos dias, de certa maneira, também fez com que o disquete, citado pela letra, também viesse a tornar-se obsoleto e isto em muito menor tempo que a distância de 80 anos entre as músicas.

De 1997 até os nossos dias os avanços tecnológicos no campo da informação têm interferido cada vez mais no dia a dia das pessoas, seja por meio da informatização dos sistemas administrativos, seja por meio das usadas redes sociais.

<sup>33</sup> GIL, Gilberto. Pela Internet. In: \_\_\_\_\_. **Quanta**. Rio de Janeiro: Warner Music, 1997. CD-ROM.

A internet gerou um espaço de vivências onde a virtualidade já não é sinônimo daquilo que não é real.

Esta aceleração temporal e o excesso de informações a que nos submetemos cotidianamente gera o “Presente Contínuo”, termo cunhado por Hobsbawm<sup>34</sup> para designar, a falta de relação que os indivíduos conseguem estabelecer com o passado e sua contemporaneidade.

Assim, o capítulo em questão atenta para estas águas navegadas, ou seja, o fato de que vivemos em uma sociedade de massa<sup>35</sup> e de consumo, onde o contato intenso com os meios de comunicação produz impactos sociais expressos em sala de aula. Desta maneira, pensamos a partir da ideia de que as produções advindas das mídias sociais devam ser utilizadas como fontes para o ensino de História. Indo além do fascínio acerca de sua utilização e resultando em experiências educativas relevantes para o corpo discente.

Neste capítulo nos propomos a situar nossa pesquisa nos universos da História Pública, Didática da História e porque não, uma História propagada. Nele, também apresentaremos uma discussão acerca do ciberespaço e seus usos para a aprendizagem histórica.

Como uma bússola que aponta em que sentido devemos caminhar, apresentamos um diálogo entre pressupostos teóricos que compreendermos ser fundamentais ao pensar o meme nas aulas de História. A saber; Consciência Histórica de Jörn Rüsen, a Consciência Crítica de Paulo Freire, a Descolonização do Pensamento proposta por Cláudio Costa Pinheiro e também os propósitos dos Direitos Humanos.

Analisaremos o conceito de meme e estabeleceremos sua relação com a História. Verificando também as propostas taxonômicas apontadas por alguns pesquisadores e como a História e outras áreas do conhecimento tratam do tema a partir da perspectiva educacional e os usos políticos proporcionados pelos memes.

Já dizia a velha frase lusitana: “Navegar é preciso”! Se é preciso navegar, também é preciso conhecer por onde e como se navega.

---

<sup>34</sup> HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 13.

<sup>35</sup> Embora a grande profusão comunicativa experimentada nas últimas décadas tenha possibilitado acesso e produção de informações, os proprietários dos grandes meios de comunicação têm buscado se adaptar ante a nova realidade.



## 1.1 História Pública, História Digital e Didática da História

Figura 2<sup>36</sup> - Meme: Afinal, de quem estamos falando?



Fonte: Montagem elaborada pelo autor (2017)

A novela “Novo Mundo”, da Rede Globo de Televisão, que estreou em março de 2017, tinha como trama a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808. Novelas de época não são nenhuma novidade na grade de programação da emissora em questão. Entretanto, o folhetim ganhou destaque ao revelar o desconhecimento do público acerca do período retratado. Segundo a matéria publicada no site “Notícias da TV”<sup>37</sup>, intitulada de “Ignorância Histórica: Telespectador de novela confunde época de dom Pedro com Cabral” assinada por Daniel Castro, em maio de 2017, o telespectador estaria confundido o período do “descobrimento” do país com o desembarque no Rio de Janeiro da família real. O jornalista afirma que:

Profissionais que tiveram acesso aos grupos de discussão sobre a novela consideraram os resultados reveladores de uma “ignorância assustadora”. Para muitos telespectadores, Novo Mundo está sendo uma aula inédita: eles sequer sabiam que o Brasil foi colônia de Portugal.

<sup>36</sup> À esquerda, imagem de Pedro Álvares Cabral, pintada em 1900, por Francisco Aurélio de Figueiredo e Melo (1854–1916). Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pedro\\_Alvares\\_Cabral.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pedro_Alvares_Cabral.jpg)>. Acesso em: 16 set. 2017.

À direita, Dom Pedro I, pintada por Simplício Rodrigues de Sá (1785–1839), em 1830. Disponível em: <<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dpedrol-brasil-full.jpg>>. Acesso em: 16 set. 2017

<sup>37</sup> CASTRO, Daniel. Ignorância histórica: telespectador de novela confunde época de Dom Pedro com Cabral. **Notícias da TV**, 17 maio 2017. Disponível em: <<http://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/novelas/telespectador-de-novela-confunde-epoca-de-dom-pedro-com-cabral--15137>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

Embora o texto omita e deixe vago que tipo de profissionais e quem são, não podemos descartar todo seu conteúdo. Tanto assim o é que o mesmo afirma que a emissora pretendia realizar chamadas afim de contextualizar o período para o telespectador. Todavia, é sempre bom destacar que produtos dos meios de comunicação de massa como uma novela das 18h, tem como *target* atingir o maior número de pessoas, independente de classe social, nível de escolaridade etc. Desta maneira, buscando chegar a milhares de lares, tais tramas tendem a nivelar por baixo suas narrativas.

Mesmo que compreendamos que a história escolar não devesse ter como foco o “decorar” datas, personagens e fatos históricos, o que o texto jornalístico revela é algo bem maior, a confusão entre momentos históricos e políticos completamente distintos, separados por mais de 300 anos. Além, é claro, do assombroso desconhecimento de que o Brasil fora colônia portuguesa. Ao ignorar este último fato, podemos inferir que os telespectadores não relacionam o processo de colonização às inúmeras permanências sentidas em nossos dias.

Embora a discussão sobre a trama global das 18h não seja o objeto deste trabalho, ela acaba por guardar similitudes com um de nossos objetivos. Sobretudo quando formos analisar a natureza dos memes e como o nosso passado colonial está sendo mobilizado. Este tipo de debate se insere na chamada “História Pública” e também na “Didática da História”.

Segundo Malerba<sup>38</sup>, o conceito de “História Pública” foi formulado na década de 1970, nos Estados Unidos, diante da carência mercadológica enfrentada pelos profissionais de história naquela época, desencadeando empregos alternativos aos acadêmicos. Ou seja, referia-se aos historiadores que se utilizavam da metodologia histórica fora dos muros da academia. Contudo, salienta que tais práticas aconteciam anteriormente à constituição do conceito criado por Robert Kelley e outros que investigavam tal fenômeno.

Penna e Silva<sup>39</sup>, ao proporem que passemos a observar outras formas de operação historiográfica, que ultrapasse a dicotomia pesquisadores x professores,

---

<sup>38</sup> MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?: uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre PublicHistory. **Revista História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 15, p. 27-50, ago. 2014. p. 28.

<sup>39</sup> PENNA, Fernando de Araujo; SILVA, Renata da Conceição Aquino da. As operações que tornam a história pública: responsabilidade pelo mundo e o ensino de História. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 205

afirma que devemos levar em consideração as produções que ocorrem em diversos lugares sociais, diferentes práticas, distintas formas de textos e exposição em espaços públicos. Todavia, seu enfoque se dá a partir dos profissionais de história em outros locais diferentes da academia e escola, em produções como:

[...] uma exposição em museus e outros espaços de memória; recriar cenários históricos e produzir roteiros para programas televisivos e filmes de época; livros de divulgação para o grande público; livros didáticos e paradidáticos para serem usados na escola; consultoria para a produção de história de organizações e empresas; documentários históricos; etc. Todos esses textos devem ser pensados de acordo com as suas finalidades específicas e suas formas de inserção no espaço público.<sup>40</sup>

Mas para outros pesquisadores, o conceito possui outros significados como apontam Maud, Almeida e Santhiago<sup>41</sup>. Segundo tais autores, tal formulação não é fechada e não apenas visa a relação historiador como produtor e um público mero receptor. Assim, a partir deste olhar, estariam contribuindo para o debate sobre uma história “feita para, com e pelo público”<sup>42</sup>. Segundo Santhiago<sup>43</sup>, práticas muito próximas do que hoje se entende como História pública ocorreram através de advogados, jornalistas, historiadores etc e que haveria histórias públicas institucionais e não institucionais a serem mapeadas.

O autor aponta que as produções iniciais no campo foram voltadas principalmente a partir da ideia do profissional de história e sua inserção na cultura das mídias. Entretanto, afirma que hoje a produção se dá a partir de quatro engajamentos fundamentais e possíveis de se interconectarem. O primeiro seria a história feita para o público, àquela feita com o público, a feita pelo próprio público e história e Público. Porém tal visão acerca deste campo não é consensual, principalmente no que se refere à história feita pelo público. Para Noiret<sup>44</sup>, apud

<sup>40</sup> PENNA, Fernando de Araujo; SILVA, Renata da Conceição Aquino da. As operações que tornam a história pública: responsabilidade pelo mundo e o ensino de História. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 205.

<sup>41</sup> MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p.12.

<sup>42</sup> Ibidem, p.12.

<sup>43</sup> SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 23-36.

<sup>44</sup> NOIRET, Serge. La “public history”: una disciplina fantasma? **Memoria e Ricerca**, Bologna, n. 37, p. 10-35, 2011.

Lucchesi<sup>45</sup> “há uma linha tênue que separa a *Popular History* da *PublicHistory*, sendo esta última, ainda que diversa da historiografia acadêmica, necessariamente dotada de métodos específicos para a reconstrução crítica e científico do passado”. Todavia, argumenta que a internet teria propiciado a comunicação pública da História, afirmando:

A historiografia acadêmica não é o único tipo de história presente na Internet de acordo com Serge Noiret (2005), especialista em história da informação belga, mas fixado no European University Institute (EUI) desde o início dos anos 1990. Existem muitas outras histórias presentes nessa rede, e ainda memórias e uso público do passado, com fins muito diversos, entre eles ideológico e propagandístico, diz Noiret. Na Itália, especialmente estes usos do passado na rede atraí a atenção dos historiadores, muito em função do passado recente, de experiência fascista.<sup>46</sup>

Ferro<sup>47</sup>, em seu livro “A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação”, escrito em 1981, já estava atento aos usos da história, sobretudo a partir da ideia de dominação. Tanto a história destinada às salas quanto aquelas veiculadas nas mídias tinham a intenção de padronizar o pretérito de forma a legitimar os poderes constituídos.

Ora, são os poderes dominantes Estados, Igrejas, partidos políticos, ou interesses privados que possuem ou financiam livros didáticos ou histórias em quadrinhos, filmes e programas de televisão. Cada vez mais eles entregam a cada um e a todos um passado uniforme. E surge a revolta entre aqueles cuja a história é ‘proibida’.”<sup>48</sup>

É importante fazer a ressalva que quando o autor se referiu aos meios de comunicação estava a falar em um período onde o acesso e a produção da comunicação se encontravam ainda mais concentrados que hoje. Não que atualmente não existam grandes monopólios sobre veículos de comunicação, como a família Marinho e sua Rede Globo, os Saad, com a rede Bandeirantes e os Civita, donos da Abril, por exemplo. Mas, com o advento da internet e conseqüentemente o grande número de acesso às redes sociais, blogs, sites etc, possibilitaram-se espaços de maior audiência para “revoltas” e “histórias proibidas”.

<sup>45</sup>LUCCHESI, Anita história e historiografia digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Conhecimento histórico e diálogo social, 27, 2013, Natal. Anais eletrônicos...Natal: Associação Nacional de História, 2013. p. 1-17.

<sup>46</sup>Ibidem, p. 8

<sup>47</sup>FERRO, Marc. A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação. São Paulo: IBRASA, 2010. p. 11

<sup>48</sup>Ibidem, p.11.

Para Schittino<sup>49</sup>, a melhor noção para compreensão da “História Pública” se dá através da concepção de compartilhamento, sendo o discurso Histórico científico apenas mais um entre os vários que tratam da História. Na sua perspectiva, a História enquanto ciência deveria estabelecer diálogos não hierarquizados com as outras formas de experimentações historicizadas. Segundo Santhiago<sup>50</sup>, nem sempre o estabelecimento de diálogos é bem visto pela academia. Em seu texto, assinala que a produção de conhecimento científico que tenha a pretensão de alcançar o grande público é observada como algo menor. A situação ainda piora quando profissionais de outras áreas do conhecimento atuam na história.

[...] São poucas as apreciações sérias em meio a muitos aforismos polemistas. Infelizmente o Brasil não tem tido muita originalidade – e vemos repetido esse modelo. Aventureiros, marqueteiros, oportunistas: os outros (os jornalistas principalmente) costumam ser tratados assim, de saída em textos e falas – geralmente em falas - que não são frutos fruto de análise, mas de juízos de valor marcados por uma redefinição valorativa do significado de história pública. Juízos em geral, metodologicamente mal conduzidos mal conduzidos: Eduardo Bueno e Leandro Narloch não são os melhores exemplos, nem os exemplos mais representativos, de jornalistas que têm produzido obras de cunho histórico; são somente os jornalistas que melhor servem a esse fim deslegitimador.<sup>51</sup>

Esta visão é refletida também a partir da perspectiva de Frich<sup>52</sup>, pesquisador norte-americano que atua na História oral e História Pública, para quem o olhar sobre as experiências historicizadas devem se dar por meio de um diálogo de autoridades compartilhadas. Ou seja, o discurso do historiador não seria o único a ter autoridade sobre as demais formas de produção. As demais histórias não seriam apenas dados para a interpretação de historiadores. Contudo, em seu entender, os diálogos possíveis não se dariam de forma equitativa, homogênea e sim a partir de fontes e bases de autoridades distintas teriam suas particularidades e diferentes reivindicações, podendo competirem, serem comparadas e avaliadas.

---

<sup>49</sup>SCHITTINO, Renata. O Conceito de público e o compartilhamento da História. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p.37-46.

<sup>50</sup>SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 23-36

<sup>51</sup>Ibidem, p. 29.

<sup>52</sup>FRICH, Michael. A história pública não é uma mão de via única, ou, De ASharedAuthority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 50-69.

Estes usos do passado e a social valorização da memória, que certamente não são propriedades exclusivas do historiador, são, segundo Wanderley<sup>53</sup>, o que acaba por trazer estes profissionais a esfera da discussão pública. Sobretudo, a partir do ensino escolar de História e do uso das produções do ciberespaço, haja vista a necessidade de se estabelecer por meio das vivências dos estudantes. As narrativas produzidas pelos meios de comunicação têm como característica a propagação do senso comum (*doxa*) e não um conhecimento metodologicamente construído (*episthème*). Mas ressalta a necessidade de des-hierarquizar estes saberes e atentar para como são comunicados seja na sala de aula, seja fora dos muros da escola.

De acordo com Schmidt, Barca e Martins<sup>54</sup>, a Didática da História para Rüsen estaria hoje longe de ser uma mera ferramenta para transformar historiadores em professores de História para o ensino básico e de atuar como um transporte entre o conhecimento visto na academia e “para as cabeças vazias dos alunos”. Uma visão limitadora da história, segundo o autor, teria origem em seu processo de afirmação enquanto ciência, distanciando-se de suas questões sociais e ligadas a pontos mais práticos que a ligavam à vida. Assim, deste modo, apesar de pleitear o estatuto da razão, a história teria sido conduzida a uma “irracionalização”. Só a partir da década de 1970, no caso da Alemanha, a partir de uma concepção que levasse em consideração as especificidades da História em relação ao ensino e aprendizagem, a Didática da História passa a dar conta de analisar:

todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com esta visão podem trabalhar.<sup>55</sup>

Bergmann<sup>56</sup>, também reconhecido pesquisador da Didática da História, como já pontuamos na introdução deste trabalho, entende este “senso comum” veiculado nos diversos meios de comunicação, conversas, literatura, filmes, livros didáticos,

---

<sup>53</sup>WANDERLEY, Sonia. Narrativas Contemporâneas de História e Didática da História Escolar. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p.38-46.

<sup>54</sup>SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jorn Rusen e o Ensino da História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p.23-40

<sup>55</sup> Ibidem, p.32

<sup>56</sup>BERGMANN, Klaus. História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set./fev. 1989-1990. p.32

monumento etc, como um fator epistemológico (e não *doxa*, como compreende a pesquisadora Sonia Wanderley, citada anteriormente). Haja vista possuírem influência advinda das experiências de vida e que são refletidos no fazer epistemológico de estudantes e cientistas. Assim, haveria uma mão dupla na construção da história. Mas vale salientar a questão ética a qual a Didática da História enquanto campo entende por obrigação, como indica Bergmann; “intenção de impedir que se transmita ou amplie orientações práticas ou motivações e práticas historicamente superadas.”<sup>57</sup>.

Salientamos que neste trabalho não há a pretensão de hierarquizar a produção de saberes, mas sim identificar suas diferenças e possibilidades de pontos comuns a partir do momento em que traçamos paralelos entre as narrativas históricas contidas nos memes e a historiografia acadêmica e escolar por eles sugeridas. Mas de forma alguma, mesmo compreendendo e respeitando tais peças midiáticas e suas especificidades, não nos negaremos a problematizá-las e atentar para que “práticas historicamente superadas”, como a violação da dignidade humana nas suas diversas formas.

Como pudemos observar e assim como anuncia Mauad<sup>58</sup> et al, na introdução do livro “História Pública no Brasil: sentidos e Itinerários”, a área não se apresenta como dogmática e se afasta da ideia de oferecer construções enrijecidas do que ela poderia ser. É de fato verificável diversos enfoques do que viria a ser a História Pública. Ora partindo-se da visão do profissional de História e sua produção para o público, para alguns pesquisadores, ora mostrando a construção da história a partir do público e feita com ele. É perceptível a sua interligação com o campo da Didática da História. Desta maneira, ela poderia estar inclusa na História Pública? Sim, ambas tratam da propagação do conhecimento histórico e como o passado é mobilizado por diversas instâncias. Todavia, a Didática da História possui a especificidade de estudar como acontece a cognição histórica e como a história pode assumir um papel preponderante nas vivências dos sujeitos.

Contudo, neste trabalho, não podemos nos furtar a realizar uma crítica sobre a construção semântica do termo História Pública. Em primeiro lugar, é quase automática a dicotomia trazida pelo termo “pública”, nos dando a ideia de uma

---

<sup>57</sup> Ibidem, p. 32.

<sup>58</sup> MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p.12

existente separação da história “privada”. Sim, compreendemos que o sentido de público se trata ao que seria comum a todos. O segundo, está quando o termo é colocado enquanto verbo, não sendo incomuns expressões como “história publicizada”. É nítida que a intenção é falar que a história estaria ganhando o espaço público, sendo disseminada. Mas neste momento reside uma questão conceitual que acreditamos ser de grande importância, o “publicizar” está também diretamente ligado a ideia de publicidade, que abarca o sentido de vendas de produto, bens de consumo e, sobretudo, ao mercado. Certamente que em alguns momentos a História pode ser compreendida como algo vendável e de retorno financeiro. Mas não se resumiria a apenas isto. Como consequência, pensamos que a terminologia mais adequada fosse a de História propagada, por evidenciar seu teor mais difuso e complexo. Pode-se alegar contra tal terminologia por nós proposta, que o propagar está ligado a propaganda e, por sua vez a venda também. Não só assumimos esta ligação, como a entendemos de grande relevo. A história, independente de quem a produz, carrega consigo valores e visões de mundo que são ofertados aos diversos sujeitos. Assim, deixa-se evidente sua subjetividade e o quanto a ideia de imparcialidade do Historiador frente a seu objeto e sua escrita já caiu por terra há algum tempo. Ressaltamos, todavia, que existe cada vez mais uma linha muito tênue entre os termos propaganda e publicidade. Será que a publicidade venderia apenas um produto? Não existiriam valores intangíveis que sustentassem tal venda? Certamente que sim. Contudo a questão limítrofe entre a semântica dos termos não desabona nossa perspectiva.

A propaganda vende ideias e a publicidade, produtos. O que há de comum entre as duas é o desejo de vender alguma coisa a alguém e, para tal, oferecer um benefício implícito na mensagem que produzem. Uma vende o candidato (ideia); a outra, um produto/mercadoria (valor). Em *Propaganda e consciência popular* (Chomsky 2003), podemos entender que a propaganda é um ato sobre a mente individual, sobre grupos com características comuns e que têm por objetivo a mudança de atitude.<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> PASQUALINI, Diógenes José. Da propaganda à “publicidade” política: a ideia de consumo e descarte na campanha eleitoral de Haddad. **Signos do Consumo**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 216, dez. 2013.



## 1.2 Ciberespaço e Educação: um espaço para aprendizagem

Paulo Freire<sup>60</sup> preconizava a necessidade de uma educação que levasse em conta os conhecimentos prévios dos alunos. Por sua visão, a relação professor aluno não poderia ser entendida como a doação daqueles que detêm o saber, para aqueles que nada sabem. O autor considera desta forma que os alunos são sujeitos ativos de aprendizagem e carregam consigo uma identidade, experiência de vida e saberes que os fazem interpretar a realidade.

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto.<sup>61</sup>

A partir disto, compreendemos que para o entendimento das realidades experimentadas pelo corpo discente no tempo presente, passamos necessariamente por buscar entender o universo vivenciado por crianças e adolescentes neste século XXI. Assim, reconhecer o Ciberespaço como espaço de vivência e de acesso à informações utilizados por seus alunos é algo de extrema importância.

Para Zanini<sup>62</sup>, inicialmente o ciberespaço era tido como algo distante do real, daí a utilização do termo virtual. As pessoas se programavam para acessar este espaço, deixando de lado sua vida real para adentrar um espaço “independente”. Hoje, diante do que a autora chama de *Web 2.0*, a internet passa a fazer parte do cotidiano das pessoas por meio de vários dispositivos, mesmo que elas não atentem para tal fato. Cita, como exemplo, eletrodomésticos, meios de transporte, maçanetas e outros dispositivos que se utilizam da rede. Assim, o Ciberespaço passa a ir além de um local onde se dão trocas de informações mediadas por computadores, mas um recorte espacial no qual uma geração vive. Desta forma, “neste novo espaço os homens passam a criar conexões e relacionamentos capazes de fundar um espaço de sociabilidade”(2016 p.166), surgindo o que autora, chamou de um novo tipo de cultura, a Cibercultura.

<sup>60</sup> FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2003.

<sup>61</sup> Ibidem, p. 85.

<sup>62</sup> ZANINI, Débora. Etnografia em mídias sociais. In: SILVA, Tarcízio; STABILE, Max (Org.). **Monitoramento e pesquisa em mídias sociais: metodologias, aplicações e inovações**. São Paulo: Uva Limão, 2016.

Segundo Pessi<sup>63</sup>, a Cibercultura colocaria uma contradição entre escola e os alunos. A internet possibilitaria um espaço onde os jovens criam sua própria identidade, se relacionam com outros e buscam por atender suas demandas de forma coletiva. Já a escola passa a ser vista como um espaço entediante e atrasado. Além disto, por meio desta tecnologia, eles regulariam suas relações sociais e podem gerir o conhecimento de acordo com seu currículo de interesse. Desta maneira, o fator Internet dentro da cultura juvenil, faz com que a deixemos de vê-la apenas como uma ferramenta de aprendizagem nas salas de aula. O autor ainda afirma que o entendimento acerca da cultura digital assume caráter comportamental, já que é capaz de estabelecer e alterar normas e valores. Para ele, a Internet não pode ser concebida sobre um prisma de segundo plano para a aprendizagem. Ela estaria lado a lado no âmbito da aprendizagem, possibilitando desenvolvimento na esfera acadêmica e social. Segundo Pessi, a escola teria que rever seu entendimento acerca da internet e seus desdobramentos sociais:

Não podemos mais, no século XXI, crer que a escola é o único lugar de aprendizado e conhecimento. Muito pelo contrário, com a disseminação da Internet e seu conteúdo, cada vez mais rápido e amplo, temos, literalmente, o conhecimento na palma da nossa mão. Proporcionar condições para que os estudantes se tornem capazes de aprender nesse ambiente deve ser uma das novas responsabilidades da escola na era global, dando enfoque no trabalho em conjunto e na construção de um currículo coletivo que discuta democracia, ética e valores no mundo digital, bem como leitura, escrita e outros componentes acadêmicos.<sup>64</sup>

Para Martin-Barbero<sup>65</sup>, o conhecimento está ocupando um lugar que inicialmente fora ocupado pela força física humana e depois por máquinas. Hoje, por meio da revolução tecnológica, ele teria modificado como o saber é circulado e consequentemente tem ameaçado os poderes estabelecidos, tendo em vista que o conhecimento é um “poder chave”.

Por lo disperso y fragmentado que es el saber, escapa de los lugares sagrados que antes lo contenían y legitimaban, y de las figuras sociales que lo detentaban y administraban. Cada día más estudiantes testimonian una simultánea y desconcertante experiencia: la de reconocer lo bien que el maestro se sabe su lección, y, al mismo tiempo, el desfase de esos *saberes-lectivos* con relación a los *saberes-mosaico* que sobre biología o física, filosofía o geografía, circulan fuera de la escuela. Y frente a un alumnado cuyo medioambiente comunicativo lo “empapa”

<sup>63</sup> PESSI, Bruno Stelmach. O uso de Internet no aprendizado de História: possibilidades e dificuldades. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 936, jul./dez. 2015.

<sup>64</sup> PESSI, Bruno Stelmach. O uso de Internet no aprendizado de História: possibilidades e dificuldades. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 937, jul./dez. 2015.

<sup>65</sup> MARTIN-BARBERO, J. Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 32, p. 17-34, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://rieoei.org/rie32a01.htm>>. Acesso em: 20 set. 2017.

cotidianamente de esos saberes-mosaico que, en forma de información, circulan por la sociedad, la escuela como institución tiende sobre todo al atrincheramiento en su propio discurso, puesto que cualquier otro tipo de discurso es contemplado como un atentado a su autoridad.<sup>66</sup>

O questionamento a autoridade de instituições e/ou sujeitos tem ocorrido para o autor por conta de um “Descentramento” dos saberes. A escola, universidade e principalmente o livro teriam sido o grande alvo. A nova forma de acessar o mundo por meio da web e de jogos de computadores e televisão, segundo Martin-Barbero, têm sido vistos de forma moralista pela escola, acusando que os jovens não leriam mais por conta desses novos comportamentos. Tal atitude tomada pelas escolas, mostra que as mesmas não estão compreendendo as mudanças que linguagens, narrativas e escrita estão passando atualmente. E afirma “Que es lo que en realidad está en la base de que los adolescentes no lean, en el sentido en que los profesores siguen entendiendo leer, o sea sólo libros.”<sup>67</sup>

Segundo Pinsky e Pinsky<sup>68</sup>, é preciso tomar cuidado de não embarcar na ideia difundida de que tudo que não é veloz é chato para seus alunos. Ocorrendo muitas vezes, nas salas de aula, a substituição do pensamento analítico por meros “achismos”, troca-se o processo de produção historiográfica por informações rasas *desítes* que terminam por substituir os livros.

Do mesmo modo, identificamos esta preocupação em Pessi<sup>69</sup>, ao falar que o fato de vivermos em uma “sociedade da informação”, onde a velocidade é a tônica, nos tornaríamos consumidores on-line de conteúdos. Entretanto, como paradoxo, pouco nos aprofundamos em leituras. Teríamos a falsa impressão de que saberíamos de tudo. Este tipo de atitude também é presente em jovens, que muitas vezes compartilham uma da informação sem ao menos ter lido a matéria ou visto o vídeo de forma integral.

[...]nos limitarmos a ler somente os títulos de reportagens e, pensarmos que estamos produzindo conhecimento a partir disso. Há uma falsa ideia de que sabemos sobre tudo pois o conhecimento está disponível a todo o momento e em qualquer lugar, mas como alertado anteriormente, informação e conhecimento não são sinônimos. Ao ler um título de reportagem, não

<sup>66</sup>Ibidem, p. 18-19.

<sup>67</sup>MARTIN-BARBERO, J. Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 32, p. 19, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://rieoei.org/rie32a01.htm>>. Acesso em: 20 set. 2017.

<sup>68</sup>PINSKY, Jaime; PINSKY Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 17 – 36.

<sup>69</sup>PESSI, Bruno Stelmach. O uso de Internet no aprendizado de História: possibilidades e dificuldades. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v.2, n. 3, p. 939, jul./dez. 2015.

estamos efetivamente aprendendo sobre o seu conteúdo, nos aprofundando e conhecendo mais a respeito de um determinado tema.<sup>70</sup>

Os achismos apontados por Pinsky e Pinsky<sup>71</sup>, presentes em sala de aula também encontram ressonância no comportamento de muitos jovens nas redes sociais. Aqui, podemos usar como exemplo o mito do milagre econômico durante o período militar, ou que naquele período não existia corrupção. Pessi<sup>72</sup> aponta que na internet e, sobretudo nas mídias sociais, todos têm acesso a expor suas opiniões e, em alguns momentos, é possível verificar difusões de preconceitos, intolerância e ideias conservadoras. Isto ocorreria, segundo o autor, por uma equivocada ideia de liberdade de expressão e sobre a falta de conhecimento acerca de algumas temáticas. Além disto, acrescentamos a falsa impressão de que as leis ali não se aplicariam. Assim, diante do que fora dito, acreditamos na importância do ciberespaço de forma a problematizar seus conteúdos e resultando em práticas pedagógicas relevantes para a vivência em sociedade.

Os estudos sobre o ciberespaço e a educação e, em específico no ensino de história, têm apontado os desafios enfrentados pela escola contemporânea em incorporar essa ferramenta ora como estratégia de ensino-aprendizagem, ora como fonte de pesquisa. A produção historiográfica apontada por Caimi<sup>73</sup>, sobre o uso das mídias e o ensino de História dá-se a partir de duas perspectivas de abordagem; como fonte e estratégia. Enquanto fonte, por meio de procedimentos de investigação histórica. Para isto, apresenta o trabalho desenvolvido pelo pesquisador Ivo Matozzi (2009) que simula o ambiente do arquivo, seguindo os mesmos pressupostos arquivísticos em espaço digital. Como estratégia, expõe a pesquisa desenvolvida pelo Eucídio Pimenta Arruda (2009), sobre o uso de jogos de computadores com temáticas históricas. Tais partidas virtuais, segundo Caimi, apresentam grande potencial formativo, mesmo que não estejam ligados diretamente aos conteúdos escolares.

---

<sup>70</sup>Ibidem, 939

<sup>71</sup>PINSKY; PINSKY, op. cit., p.17

<sup>72</sup>PESSI, op. cit., p. 940

<sup>73</sup> CAIMI, Flávia Eloisa. Geração Homo zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza et al. (Org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. |Rio de Janeiro: FGV, 2014. p.165-186.

A partir destas discussões, alguns raciocínios exigidos no processo de aprendizagem em História se fazem presentes, como a capacidade imaginativa e argumentativa, noções de tempo/espço e desenvolvimento de empatia. Outra pesquisa voltada para a utilização de *games* em sala de aula é a realizada por Costa<sup>74</sup>, que traça a relação entre estes jogos e a História, através de aproximações e afastamentos dos games e a narrativa histórica escolar.

A introdução de novas tecnologias como a internet nas salas de aula tem encontrado alguns problemas, como aponta Trejo<sup>75</sup>. Um deles consiste no diferente compasso entre sociedade e escola no uso de tecnologias, há uma lentidão por parte das instituições educativas em adquiri-las e usá-las. Outros estão na falta de capacitação dos docentes para lidar com as TDICS<sup>76</sup>. Bem como a ausência de recursos financeiros para a aquisição de aparatos tecnológicos e aspectos culturais, como o hábito e apego à utilização de outros materiais. A autora destaca ser imprescindível que os usos de novas tecnologias na sala de aula, e aqui, em específico, a internet, não sejam vistos como a “solução para todos os males”. Seus usos devem estar alicerçados a partir de práticas pedagógicas que possibilitem de fato uma inovação e não um mero fetichismo.

Hay que establecer qué función se asigna a los medios como recursos didácticos. El planteamiento más coherente es emplear los medios informáticos como componentes del proceso didáctico. No son una moda o un capricho pedagógico, deben estar integrados en el conjunto de nuestra labor docente. Es preciso recordar que la utilización de los medios tecnológicos más avanzados no garantiza, en principio, ni una mejor enseñanza ni un mejor aprendizaje. Internet no es una herramienta didáctica, pero es una herramienta que debe facilitar al alumnado el aprendizaje, y al profesorado la preparación de clases actualizadas y motivadoras. Por ejemplo, no es lo mismo el uso de internet como un espacio sólo para recopilar información que para el análisis y la evaluación de esa información.<sup>77</sup>

Segundo a autora, as TDICS e seu grande potencial de possibilidades metodológicas acabariam por fazer com que o corpo de alunos deixasse de ser mero receptor de conhecimento e, passasse de fato, a construir sua própria aprendizagem. Desta forma, apresenta algumas tipologias de aprendizagem a partir

<sup>74</sup> COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e games: dimensões práticas em sala de aula**. Curitiba: Appris, 2017.

<sup>75</sup> TREJO, Verónica Arista. Como se enseña la Historia em la educación básica. In: RODRIGUEZ GUTIÉRREZ, Leoplodo F.; GARCIA GARCÍA, Noemí (Coord.). **Enseñanza y aprendizaje de la Historia em la educación básica**. México: Secretaría de Educación Pública, 2011. p. 105-154.

<sup>76</sup> Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

<sup>77</sup> TREJO, Verónica Arista. Como se enseña la Historia em la educación básica. In: RODRIGUEZ GUTIÉRREZ, Leoplodo F.; GARCIA GARCÍA, Noemí (Coord.). **Enseñanza y aprendizaje de la Historia em la educación básica**. México: Secretaría de Educación Pública, 2011. p.128

das tecnologias da informação: Aprendizagem Distribuída, Aprendizagem entre iguais, Aprendizagem autônoma, Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa, Estratégia de Simulação e Ensino em colaboração.

A primeira delas, nomeada de Aprendizagem Distribuída, aponta para o fato de que os conhecimentos não estariam mais apenas centrados no livro didático e no professor. Tendo em vista que o acesso a outras fontes de informação possibilita que todos possam aprender e ensinar. Já a segunda tipologia, a Aprendizagem entre iguais, trata do fato que os meios de comunicação digitais auxiliam na troca de aprendizagens por meio de chats, colaboração na web, encontros virtuais etc. A terceira, a Aprendizagem autônoma por indagação e projetos, dá conta da viabilidade da resolução de problemas, estudos de caso, por meio de recursos em rede como *Webquest*, *Miniquest*, fontes digitalizadas, isto com a efetiva participação e coordenação do discente.

Nomeada por Aprendizagem Colaborativa e cooperativa, esta tipologia nos informa que o uso da internet através das redes sociais no desenvolvimento de projetos, pode funcionar como mediadoras do processo de ensino/aprendizagem. A quinta, Estratégia de Simulação, aborda a possibilidade da utilização das ferramentas digitais de forma criativa e imaginativa, onde os alunos poderiam reconstituir um determinado acontecido ou um processo por meio de videojogos, jogos de simulação histórica, mundo virtual entre outras coisas. O último tipo elencado é o Ensino em colaboração. Aqui a autora aponta os docentes, por meio do uso de chats, fóruns e redes sociais, poderiam trocar informações e criar conteúdos em sintonia com outros professores.

Diante do exposto, a proposição deste trabalho de usar os materiais circulados no ciberespaço, certamente mobiliza os dois primeiros tipos de aprendizagem indicados por Trejo, mas também nos sugere possibilidades de pensar outras maneiras de se trabalhar com os memes, tendo em vista os tipos de aprendizagem apresentadas. Em nosso terceiro capítulo iremos expor de forma pormenorizada nossa proposição de análise para trabalhar com essas peças midiáticas, levando em consideração os pressupostos recomendados por Caimi<sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup> CAIMI, Flávia Eloisa. Geração Homo zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza et al. (Org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014. p. 173.

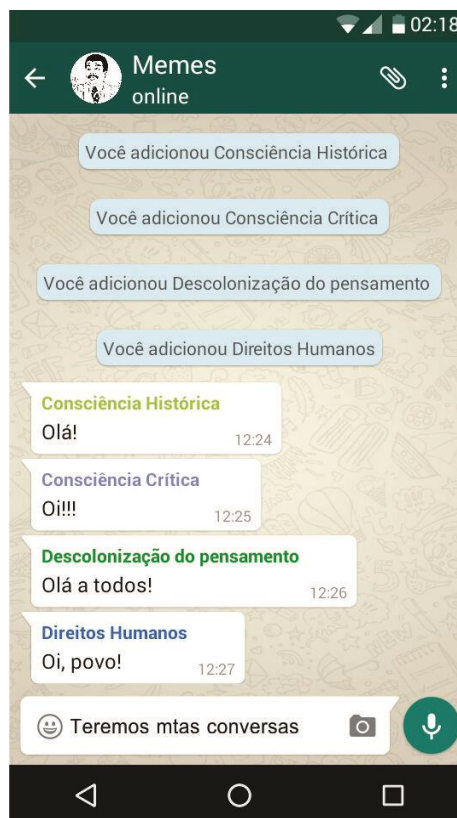
Ou seja, os memes vão além de uma mera ilustração para os conteúdos vistos em sala de aula.

[...]Trata-se de torná-los como objetos de investigação história para compreender as experiências das gerações que nos antecederam, dialogando com as metodologias próprias do ofício dos historiadores e aproximando-as dos contextos escolares.<sup>79</sup>

Assim, a partir da compreensão dos memes como documentos possíveis de serem tratados em ambiente escolar, entendemos como necessário alguns pressupostos, seja para selecioná-los ou para sua abordagem nas aulas de História da educação básica, como veremos no próximo tópico.

### 1.3 Alguns preceitos pelos quais podemos ver o meme

Figura 3 – Meme: Dialogando



. Fonte: Montagem elaborada pelo autor (2017).

<sup>79</sup> Ibidem, p. 173.

É de nosso entendimento que os memes podem carregar consigo alto teor político e alto grau de problematização temporal. Assim, se faz necessário o diálogo a partir de determinados aportes teóricos, que neste momento do texto, temos a intenção de evidenciar.

Como indica o *meme* da figura 3, a ideia aqui está em estabelecer diálogos com as teorias de Consciência Histórica de Jörn Rüsen, a Consciência Crítica proposta por Paulo Freire, O conceito de Descolonização do Pensamento enunciado por Cláudio Costa Pinheiro e os pressupostos dos Direitos Humanos. Além disto, é possível verificar como tais teorias são capazes de se intercruzarem. Ademais, é nossa intenção ressaltar a contribuição teórica destes conceitos para o campo do Ensino de História, ao mostrar que por meio deles os *memes* podem contribuir para práticas pedagógicas problematizadoras. Vale ressaltar, que também contribuem como um instrumento para seleção e análise de memes para docentes que pretendem levá-los para sala de aula.

Desta maneira, nossas escolhas partem de pressupostos que só nos permitem trabalhar com memes que reafirmem preconceitos ou que possam ser depreciativos a partir da necessidade de refutar seus argumentos de forma a combatê-los. Ressaltamos que tal visão não se trata de censura, mas sim de cuidados com conteúdos que reforcem ódio étnicos-raciais ou contra as “minorias” e que acabam por reforçar violações dos direitos humanos. Além disto, a atenção acerca dos conteúdos que são disseminados no Facebook e demais mídias sociais e que vários discentes podem ter acesso, auxilia na compreensão do mundo em que estamos inseridos e não apenas o corpo discente. O professor não pode partir da premissa de que estaria fora dele, mesmo que não frequente qualquer tipo de mídia social, seus impactos são ecoados dentro e fora de sala de aula. Outra importante questão contida na observação e análise do que se passa na web, está em conhecer a produção do conhecimento histórico extraescolar, sobretudo aqueles que não são gerados a partir da perspectiva disciplinar escolar ou acadêmica. Assim, é de nosso entendimento que tal olhar é indispensável para a compreensão do porquê alguns conceitos da História são interpretados de forma distinta daquela vista em



sala de aula, bem como a forma como interpretam o tempo, sobretudo a partir da característica sintética que os memes apresentam<sup>80</sup>.

Para Rösen<sup>81</sup>, o tempo é uma dimensão universal de toda a realidade. Desta maneira aponta para a necessidade humana de interpretar o passado como forma de orientação cultural no seu agir e sofrer em suas vidas práticas, em seu presente. Havendo assim, a necessidade da busca pelo passado para compreender o seu presente e planejar seu futuro.

Segundo o autor, esta interpretação nasce a partir de rupturas, perturbações de processos regulares. Estas perturbações do estabelecido podem se dar dentro de duas esferas, a macro, como revoluções, ou pessoais. Ambas irão requerer uma interpretação do tempo e uma recuperação de sentido.

As perturbações do sentido são percebidas como irrupções de fora, nunca como algo previsível, querido ou intencionado. As constituições de sentido que superam essas perturbações procedem inversamente, de dentro, e são conformes com as intenções, capazes de guiar o agir querido pela vontade.<sup>82</sup>

Para explicitar a sua função no pensamento histórico, Rösen<sup>83</sup> define sentido como: “produto do espírito humano, mediante o qual o mundo em que o homem vive adquire um significado viabilizador da vida”. Para ele, o sentido torna possível a orientação dos sujeitos, regulando a relação do homem consigo mesmo e com os outros. Torna o homem e o mundo compreensíveis, possui uma função explicativa, ajuda a formar a subjetividade humana na construção do *self* e tende a tornar o sofrimento suportável.

O autor afirma que para a constituição de sentido<sup>84</sup> são necessárias quatro operações mentais, interdependentes, mas possuidoras de imbricações. O desenvolvimento de sentido histórico é iniciado pela experiência ou percepção de uma mudança temporal. Assim há a precisão de um arranjo na vida dos sujeitos. Diante disto, é mister a interpretação, o que o autor entende como sendo a segunda etapa. Por meio dela, ocorre a terceira etapa, a orientação cultural da existência humana em seu ordenamento. Neste momento, a orientação tem como função

---

<sup>80</sup> Os memes, por possuírem limitações espaciais, comumente se utilizam de sínteses ao narrarem as permanências do passado em nossos dias. Além do mais, o anacronismo é algo presente em muitas destas peças.

<sup>81</sup> RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

<sup>82</sup> RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2015. p. 40.

<sup>83</sup> Ibidem, p. 42.

<sup>84</sup> Ibidem, p. 42.

controlar a irritação causada pela experiência das mudanças temporais perturbadoras. A partir da experimentação e sua interpretação de tempo podem surgir, dentro da orientação, o fator motivação que determina o agir.

A experiência histórica surge a partir de um processo de ruptura temporal. Por esta acepção, nosso trabalho compreende como um processo de ruptura temporal o o golpe sobre a presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016. Vale salientar que, mesmo antes do impedimento, havia vários sinais que demonstravam o descontentamento com o governo, sobretudo, por parte de uma elite dominante com as políticas públicas de inclusão social e seus desdobramentos, que haviam sido iniciadas desde a gestão anterior, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Assim, os *memes* selecionados neste trabalho dialogam, mormente, na defesa dos avanços sociais conquistados nos últimos tempos e não apenas na datação que culmina no golpe<sup>85</sup>. Desta maneira apresentamos *posts* que o precedem, bem como aqueles referentes ao pós-golpe, que buscam enfrentar as perdas sociais já anunciadas pelo governo atual (Reforma no ensino Médio, Reforma trabalhista, Reforma previdenciária etc). O golpe como uma ruptura gera a distinção temporal do antes e o depois da queda da presidenta. Entretanto o tempo anterior não é tido como secundário, ali estariam as bases para o “novo tempo”, o pós-golpe. Sobre essa fratura do “esperado”, Rösen afirma:

Nessa ruptura temporal do presente há, como dito, dois tempos: o do antes e o do depois. Toca-se aqui em um elemento essencial da experiência histórica: trata-se da diferença temporal, da diferenciação entre tempos, entre o tempo próprio e o outro tempo (o outro tempo não é experimentado como irrelevante ou secundário- pois é o tempo próprio que foi ou tornou-se outro).<sup>86</sup>

O autor afirma que quando falamos em temporalidades mais distantes, só temos acesso a esse passado de forma mediada, através das subsistências deste passado em nossa temporalidade. Desta forma, esta experiência não está tão carregada de sentido quanto a experiência da ruptura temporal presente. Assim, utilizamos o passado de forma a oferecer respostas as demandas de nosso tempo. Destarte, o recorte temático acerca das questões do Brasil Colônia<sup>87</sup> são

---

<sup>85</sup> O entendimento de golpe fora referenciado por diversos historiadores e cientistas sociais. Como exemplo disto podemos citar o livro *Historiadores pela Democracia: o Golpe de 2016 e a Força do Passado*, organizado por Hebe Mattos, Tânia Bessone e Beatriz Mamigonian.

<sup>86</sup> RÖSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Ed. UFPR, 2015. p. 45.

<sup>87</sup> Destacamos que a temática escravidão não se circunscreve apenas ao período tido como colonial.

empregados de maneira a explicar nossos atuais problemas, ou seja, são modelos interpretativos que nos auxiliam na compreensão de nosso tempo.

As experiências históricas podem tornar perceptíveis os déficits de sentido no horizonte de significados disponíveis na vida prática atual. O significado dessas experiências estaria então no fato de que, com elas, tais déficits podem ser compensados e novo sentido histórico pode ser obtido.<sup>88</sup>

Por meio da interpretação, a percepção histórica torna-se saber histórico<sup>89</sup>. Entretanto, nem toda interpretação pode ser entendida como uma orientação. Vale lembrar que a orientação tem relação direta com a vida prática dos sujeitos carregando uma serventia em sua existência:

De acordo com as circunstâncias da vida, isso pode significar algo totalmente diferente: o saber histórico pode fortalecer o poder das tradições. Também podem, inversamente, ser utilizado para romper a força das tradições, afim de possibilitar novas orientações. O saber histórico pode fortalecer e aprofundar a competência normativa das elite cultas. Ele pode ser empregado para qualificar as condições de vida como melhoráveis (no âmbito interpretativo das representações de progresso) e para mobilizar os respectivos potenciais de ação.<sup>90</sup>

Assim sendo, a orientação tem relação com os usos da História, podendo ela legitimar ou não determinada orientação. A orientação histórica não pode ser tida como mera aprendizagem de temporalidade, ela constitui a formação do homem e suas subjetividades e na constituição de identidades. Segundo Rüsen<sup>91</sup>, os desdobramentos da orientação chegam a ter funções bem práticas, como a disponibilidade de matar a si mesmo ou outros em nome da nação, capacidade de se auto afirmar como indivíduo, ou como comunidade. Neste sentido, considerável parte do material selecionado neste trabalho carrega consigo a utilização da História como forma de luta e resistência frente a perda de direitos, retrocessos sociais e permanências de uma sociedade elitista e meritocrática.

As quatro operações mentais de constituição de sentido, a experiência, a interpretação, a orientação e a motivação para o agir, estabelece o que Rüsen<sup>92</sup> vem a conceituar como Consciência Histórica. Segundo ele, a forma de atribuição de sentido ao tempo se dá sobre formas diferentes. Elas são estruturadas como

---

<sup>88</sup> RÜSEN, op. cit., p. 46

<sup>89</sup> Ibidem, p. 47

<sup>90</sup> RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Ed. UFPR, 2015. p. 47.

<sup>91</sup> Ibidem, p. 49

<sup>92</sup> RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

construtos teóricos que, de acordo com Cerri<sup>93</sup>, não se isolam uns dos outros, misturam-se. Assim, devem ser compreendidas como tipos ideais, uma forma abstrata de considerar processos dinâmicos e reais. Estes tipos de atribuição de sentido ao tempo são a Tradicional, Exemplar, Crítica e Genética.

A primeira forma elencada de sentido dado a Consciência Histórica seria a Tradicional. Nela se tem por base as origens e a tradição deve ser mantida e cultuada. Por meio dela devem ser dadas as respostas as demandas do presente. A identidade aqui tem caráter de imitação de definições culturais preexistentes. Há neste sentido uma naturalização do que está posto. “O conteúdo da tradição, neste caso, é tomado como um dado natural e certo, sobre o qual não existe ou não cabe reflexão ou questionamento”<sup>94</sup>.

No sentido Exemplar, o passado é tido como um padrão que deve fortalecer regras de condutas predominantes. De modo diferente da visão Tradicional de atribuição de sentido, nesta existe a possibilidade de abertura a experiências mais abstratas na regulação da vida.

Na atribuição de sentido Crítico há uma tentativa de ruptura com os padrões históricos dominantes, abrindo-se espaço para novas perspectivas e diferentes práticas. A História é aqui é utilizada de forma a questionar o presente.

A partir da perspectiva de sentido Genético, a história é entendida como processo e as mudanças vistas como extremamente importantes para a percepção da realidade. O passado, o presente e o futuro são percebidos de forma dinâmica e a mudança no modo de vida é tida como necessária.

Freitas e Oliveira<sup>95</sup> trazem uma leitura sobre os tipos teóricos estabelecidos por Rüsen de forma a considerar o tipo Crítico como um entreposto entre os tipos Tradicional, Exemplar e Genético.

Ela é um momento de negação dos valores/regras/explicações do estágio anterior. Consciência Crítica é, portanto, fruto da negação que provoca a construção do novo. É o saber de si mediado, predominantemente, pela ampliação da faculdade de julgar.<sup>96</sup>

---

<sup>93</sup> CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011. p. 99.

<sup>94</sup> Ibidem, p. 101.

<sup>95</sup> FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Dias. Ensino de História e consciência crítica. In: MOLINA, Ana Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. (Org.). **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: CRV, 2016.

<sup>96</sup> Ibidem, p.478.

Parte dos *memes* selecionados para a análise em nosso terceiro capítulo<sup>97</sup> desta pesquisa acabam por abarcar a constituição de sentido Crítico/Genético de Consciência Histórica, pois partem do pressuposto de uma História vista como processual e possuem um sentido de orientação possibilitadora de mudanças nas relações postas diante da realidade experimentada. Os problemas sociais e econômicos enfrentados em nossa contemporaneidade são, a partir dos *posts* selecionados, explicitados e, sobretudo, explicados por meio das permanências oriundas de nosso passado colonial. Nos *memes* não existem meras exposições do pretérito, a partir deles e sua perpetuação nas redes sociais representa-se o desejo por mudanças capaz de mobilizar ações sobre a realidade. Tal percepção do enquadramento teórico destes *posts* no que se entende por sentido genético de atribuição temporal é corroborado pelas palavras de Cerri:

A vida é orientada de acordo com a perspectiva de mudança. Em suas próprias relações e em direção ao futuro, pela possibilidade de exceder as oportunidades que havia no passado. A identidade Histórica é dada através do próprio processo de mudança. Essa forma aproxima-se bastante do pressuposto da primazia do diálogo em Paulo Freire, ou de razão comunicativa em Habermas. Essa é a forma dominante das sociedades modernas, pelo menos no que se refere ao campo do discurso intelectual<sup>98</sup>

Paulo Freire, autor referenciado nesta recente citação, possui vastas obras no campo da educação. Entretanto, como afirmam Freitas e Oliveira<sup>99</sup>, seu conceito de Consciência Crítica (bastante próximo ao sentido Genético de Consciência Histórica) não é algo específico para a área do Ensino de História. Mas, como veremos posteriormente a disciplina teria muito a contribuir para a aplicação deste conceito. Antes de nos debruçarmos sobre o conceito e sua relação com a matéria em questão e a seleção de nossos *memes*, é importante trazer o contexto sobre o qual ele surge. Freire tem seu trabalho para a educação com a alfabetização crítica de adultos. Tinha como ideal o fim da opressão sofrida pelos camponeses frente ao capitalismo. Era um forte defensor da educação emancipadora. Suas obras vão de encontro aos ideários hegemônicos de nossa elite. Por seu teor contestador, Freire foi perseguido durante a ditadura civil-militar instalada no Brasil na década de 1960.

<sup>97</sup>Esta análise também contará com *memes* que possuam perspectivas diferentes, de forma que possibilite comparações de sentidos atribuídos ao nosso passado colonial.

<sup>98</sup> CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011. p. 102

<sup>99</sup> FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Dias. Ensino de História e consciência crítica. In: MOLINA. Ana Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. (Org.). **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: CRV, 2016.

Foi exilado na Bolívia, Chile, Estados Unidos, Genebra e Canadá. Suas obras tornam-se referência em vários países. A contundência do pensamento freiriano possui tamanha força de incômodo ao *status quo*, que mesmo após sua morte, é perseguido pelo movimento intitulado “Escola sem Partido”<sup>100</sup>. Afirmam que os livros do autor são ferramentas de doutrinação ideológica comunista. Novamente podemos perceber o aumento, online e offline, de movimentos de cunho conservador que objetam os avanços sociais conquistados nas últimas décadas no Brasil.

Freitas e Oliveira<sup>101</sup> informam que, por meio do conceito de Consciência Crítica, pesquisadores de vários países se empenharam na busca por teorias e práticas capazes de contribuir para que sujeitos e grupos marginalizados socialmente viessem a conhecer as causas geradoras daquele processo bem como no auxílio para superação. “A construção da consciência crítica, nesse sentido, chama-se conscientização”<sup>102</sup>. Ainda, segundo os autores, esta conscientização atua de forma a gerar ações de empoderamento, sejam étnicas, de gênero, orientação sexual, situações sócio econômicas etc.

O processo de conscientização estaria estruturado em algumas etapas, elencadas pelos autores por meio de alguns modelos de avaliação da consciência crítica. O primeiro deles apresentado, insere como habilidades de “reflexão crítica” as capacidades de perceber e analisar as desigualdades e de apoiar a igualdade social. Além de “Ação Crítica”, crença na eficácia das ações mudança social, capacidade de participar de ações para mudança social. Um outro modelo exposto, aponta para a “Motivação Crítica”, que seria a capacidade de engajar-se e comprometer-se moralmente com a mudança social. Segundo Freire<sup>103</sup>, o ser

---

<sup>100</sup>Na página do movimento Escola sem Partido, ao colocarmos o termo Paulo Freire na área de busca do site, surgem inúmeros artigos e matérias que o tratam como um doutrinador político. Disponível em:

<[http://www.escolasempartido.org/component/search/?searchword=Paulo%20Freire&ordering=newest&searchphrase=all&limit=0&areas\[0\]=content](http://www.escolasempartido.org/component/search/?searchword=Paulo%20Freire&ordering=newest&searchphrase=all&limit=0&areas[0]=content)>. Acesso em: 25 jun. 2018.

Também é motivo de nota o fato da sugestão de lei que revogava a condição de Paulo Freire como patrono da educação brasileira. Na página do senado encontra-se o seguinte argumento para tal feito: “Paulo Freire é considerado filósofo de esquerda e seu método de educação se baseia na luta de classes, o socio construtivismo é a materialização do marxismo cultural, os resultados são catastóficós e tal métodoja demonstrou em todas as avaliações internacionais que é um fracasso retumbante”. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=90310>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

<sup>101</sup> FREITAS; OLIVEIRA, op. cit., p. 471.

<sup>102</sup> FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Dias. Ensino de História e consciência crítica. In: MOLINA. Ana Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. (Org.). **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: CRV, 2016. p. 471.

<sup>103</sup> FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. p. 8.

histórico é um ser capaz de sair de seu contexto de forma a distanciar-se para “admirá-lo” e, carregando consigo, o objetivo de transformá-lo.

Por meio da Consciência Crítica de Freire é possível traçar diálogos diretos sobre os pressupostos estabelecidos por Rösen, quando conceitua a consciência Histórica. A leitura realizada a partir do tempo experimentado nos gera uma interpretação dessa realidade. Sendo assim, somos levados ao agir sobre a mesma.

Os memes que serão analisados no último capítulo deste trabalho, sobretudo aqueles que contestam o *establishment*, não podem ser compreendidos apenas como interpretações. Sua própria confecção com a finalidade de ser compartilhada em uma rede social demonstra uma forma de agir sobre a realidade guardando a intenção de modificá-la por um processo de conscientização.

O conceito de conscientização de Freire é comumente visto com ressalvas por aqueles que desconhecem a obra freiriana. Portanto, neste momento é importante mostrar sua real dimensão. Segundo Cerri<sup>104</sup>, o conceito “conscientizar” em Freire não pode, nem deve ser compreendido como dar consciência a quem não tem. Sua ideia consiste em que o próprio sujeito construa sua autonomia. Neste sentido, o professor não pode ser visto como aquele que impõe e sim aquele capaz de auxiliar o processo de conscientização por meio do diálogo, Freire assim critica fortemente o sectarismo, o exato oposto em sua visão. Novamente vale lembrar o nosso tempo e o quanto as barreiras ao diálogo se fazem cada vez mais presentes. O sectarismo político o qual estamos convivendo nos últimos anos tem sido crescente. O fato de usar uma camisa vermelha pode ser o suficiente para que você venha a sofrer algum tipo de agressão, como no caso da criança<sup>105</sup> agredida em março de 2016, chegando a serem ameaçadas, mãe e filha, a levarem um tiro. Desta forma, podemos constatar a urgência da educação para o diálogo, para o respeito com as diferenças.

A autonomia descrita em Freire não significa individualização do ponto de vista egoísta. Muito pelo contrário, as ações coletivas ou que visam a coletividade fazem parte do que o autor entende como “Consciência Crítica”. Freitas e Oliveira<sup>106</sup>

<sup>104</sup> CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011. p. 67

<sup>105</sup> O caso pode ser melhor verificado na seguinte matéria: <http://noticias.r7.com/brasil/de-roupinha-vermelha-bebe-e-mae-sofrem-agressao-disse-que-ia-me-dar-um-tiro-21032016>

<sup>106</sup> FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Dias. Ensino de História e consciência crítica. In: MOLINA, Ana Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. (Org.). **Entre textos e contextos**: caminhos do ensino de história. Curitiba: CRV, 2016. p. 473

afirmam que boa parte das obras de Freire trazem a ideia do ser dotado de consciência e que essa capacidade o habilita a tomar consciência de sua historicidade e bem como se relacionar com os outros. Assim como Freire, Rösen<sup>107</sup> afirma que o sentido torna possível a orientação e esta regula a relação do homem consigo mesmo e com os outros. Segundo Cerri<sup>108</sup>: “A consciência Histórica pressupõe o indivíduo existindo em grupo, tomando-se em referência aos demais, de modo que a percepção e a significação do tempo só podem ser coletivas”.

Cerri<sup>109</sup> ainda reafirma que em nosso ordenamento jurídico e ético contemporâneo, o interesse público deve prevalecer sobre o individual. Além disto, recorre a “regra” dos historiadores, a historicidade. “Os interesses são históricos, datados, e, além disso, definidos socialmente”<sup>110</sup>. Isto implica em que o bem estar comum está acima do individual. Desta maneira, pensar coletivamente não corresponde a um viés exatamente comunista. A ideia de lutas em nome de um bem estar comum devem fazer parte dos princípios que guiam a escolha de memes levados a sala de aula e que estão presentes em nossas análises no último capítulo deste trabalho. Ora de forma direta, como aqueles que têm relação com a questões étnicas ou da classe trabalhadora, bem como aqueles sem compromisso com um grupo específico, mas que anseiam por uma sociedade melhor ao realizar uma crítica ao estado das coisas. Desta maneira, podem ser estes memes compreendidos como agentes de conscientização.

Embora não tenha sido o recorte de Freire, é viável perceber o aporte que a História pode oferecer para a formação da “Consciência Crítica”. Freitas e Oliveira<sup>111</sup> apontam para três grandes contributos. O ensino de História contribui para a compreensão sistemática da “experiência Humana”, informando sobre projetos sociais e práticas desenvolvidos por diferentes sujeitos com o intuito de resolver problemas de seu momento histórico. O segundo aporte está no fato de que o ensino de História possibilita o entendimento do homem como um ser histórico e, dessa forma, capazes de fazer história. Assim, as mudanças seriam viáveis. Já o

<sup>107</sup> RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2015. p. 42

<sup>108</sup> CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011. p. 31

<sup>109</sup> Ibidem, p. 72

<sup>110</sup> Ibidem, p. 72

<sup>111</sup> FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Dias. Ensino de História e consciência crítica. In: MOLINA, Ana Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. (Org.). **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: CRV, 2016. p. 475



terceiro, o ensino forneceria informações acerca das forças opressoras contra as quais se deve lutar, como o Estado, o latifundiário, os trustes, os tecnocratas etc. Em boa parte de nossos *memes*, pode se perceber facilmente para onde miram, sendo evidente contra quais forças lutam. A este respeito podemos destacar; o governo, o monopólio midiático, o poder econômico e o empresariado etc.

Antes mesmo de delimitar o nosso recorte temporal/temático acerca do Brasil colônia, já poderia ser percebido nas redes sociais, em específico o Facebook, a mobilização deste passado para responder as questões insurgentes de nosso momento político. A partir disto e por tal razão, iniciamos o processo de buscas por memes que retratassem o período colonial. Diante do que foi observado, com um conjunto de narrativas que nos apontava para permanências daquela época em nossas vivências, não é difícil constatar o quanto ainda somos colonizados. Guardaria nosso material o ângulo da descolonização?

Para iniciar o debate acerca do conceito de descolonização, utilizaremos o pesquisador Cláudio Costa Pinheiro. Suas pesquisas voltam-se ao campo do período colonial e pós-colonialismo, sociologia do conhecimento, História da circulação do conhecimento, política da linguagem e epistemologia. Atua nas relações acadêmicas e políticas da relação Sul-Sul, em especial as relações Brasil-Índia.

Em seu artigo *The Global South on Movement*<sup>112</sup>, em livre tradução, O Sul Global Sobre Movimento, traz logo de início a crítica a visão eurocêntrica e colonialista de mundo. Mostra que um dos principais símbolos do processo de expansão ultramarina europeia que culminara na colonização, a bússola, teria sido criada pelos chineses muito antes do início da era cristã. Entretanto, o objeto ficou associado a história dos “Descobrimentos” europeus. Embora não seja seu objetivo ir ao encontro do “ídolo das origens”, o autor apresenta criações que se deram fora da Europa, mas que, no entanto são creditadas aos europeus. É como se não fosse possível existir a produção de conhecimentos fora da Europa. A ironia do fato, é que a bússola chinesa, diferentemente da europeia, aponta para o sul, que segundo o autor, ao escrever este texto em 2013, seria uma metáfora para a importância que os países emergentes do sul vinham ganhando, principalmente por sua relevância econômica e assim influenciando a distribuição internacional de poder, que até

---

<sup>112</sup> COSTA PINHEIRO, Cláudio. *The Global South on Movement*. **Global South**, v. 9, p. 11, out 2013.

então contava com a hegemonia do norte. Costa Pinheiro afirma que não se trata apenas de relações Norte-Sul, “mas reforça importância desta clivagem na história das ideias”<sup>113</sup>.

Ainda neste artigo, o autor faz um breve histórico sobre as visões sobre o Sul e definição de seu conceito. Segundo ele, a definição não atende a questões meramente geográficas, muitos ainda o compreendem como o “Velho Terceiro Mundo” e com significado de zona periférica, ou ainda como países em desenvolvimento ou regiões subdesenvolvidas. Na década de 1960, pesquisadores tinham o entendimento de que aquela região seria a amostra do fracasso econômico do capitalismo em produzir um Estado de bem estar universal, tendo em vista a grande desigualdade social. Nos idos dos anos 1979, a região foi utilizada politicamente para organizar as demandas de nações produtoras de petróleo numa reorganização da geo-economia. Muitos dos países produtores eram vistos como subdesenvolvidos. Diante da crise mundial do preço do petróleo neste período, a OPEP<sup>114</sup> a partir disto passa a apoiar a agenda do “Terceiro Mundo”. A ideia era fomentar nestes países produtores de matérias-primas que aumentassem seus preços exercendo assim pressão sobre os países tidos com desenvolvidos. Neste momento a aceção era binária<sup>115</sup>. “nações ricas”<sup>116</sup> e “países pobres”<sup>117</sup>. O Sul foi identificado geograficamente e economicamente como países em desenvolvimento, pobres e que se localizam no hemisfério sul. Em síntese, o Sul significava a ausência de “modernidade”, sobretudo por conta de economias que produziam riquezas privadas, sendo notória a desigualdade de desenvolvimento nestes locais.

Segundo Costa Pinheiro<sup>118</sup>, os dados do Relatório de Desenvolvimento Humano do PNUD<sup>119</sup> de 2013 – A Ascensão do sul: Progresso Humano num Mundo Diverso, indica a um aumento da região na participação na economia global e também no desenvolvimento humano. Tal resultado colocou em xeque as antigas visões a respeito do sul. Se a região tiver o significado associado a bem estar e a

---

<sup>113</sup>Ibidem, p.11.

<sup>114</sup> Organização dos Países Exportadores de Petróleo

<sup>115</sup> Ibid, p.11

<sup>116</sup> Localizadas em sua maioria na América do Norte, Europa Ocidental e Japão.

<sup>117</sup> Localizadas na Ásia, África e América Latina

<sup>118</sup> COSTA PINHEIRO, Cláudio. The Global South on Movement. **Global South**, v. 9, p. 11, out 2013. p. 12

<sup>119</sup> Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

taxas de renda, o Sul estaria em diversas partes da Europa, algumas regiões dentro dos Estados Unidos e também em partes do “terceiro Mundo”.

[...] O conceito de "Sul Global" não deve reforçar a ideia de ausência de desenvolvimento. Inversamente, deve reivindicar para uma idéia diferente do desenvolvimento. Em um mundo reorganizado no âmbito do multilateralismo, onde os países sul-proeminentes têm um papel distintivo na produção de riqueza global e no cenário político [...] <sup>120</sup>

Apesar deste novo multilateralismo mundial, o autor aponta para a permanência de desigualdades no que concerne a produção e circulação do conhecimento. Ainda, segundo ele, os estudiosos do sul estariam produzindo dados para serem interpretados por pesquisadores do norte. Tal perspectiva deveria mudar. “Em vez de uma mera área geo-econômica, o Sul também pode ser considerado como um local de enunciação a partir do qual a hegemonia pode ser revista.”<sup>121</sup>. Desta forma afirma que o sul como local deve ser um local de proposição. Desta forma se permitiria a promoção da diversidade no que diz respeito a vida social, teorias e metodologias. A riqueza da experiência humana do sul das quais se emergem categorias sociais de gênero, etnia, política e religião etc deveriam fazer parte dos vocabulários universais. Desta maneira, organizamos nosso trabalho, por meio da seleção dos *memes* e seus conceitos de primeira e segunda ordem, que trabalham com temáticas surgidas de nossa realidade como um agente reforçador da diversidade humana de questões existente em nosso país. O que não quer dizer que operamos pela ótica do nacionalismo.

Além disto, podemos perceber o diálogo desta pesquisa com o conceito de “Descolonização do Pensamento” quando Costa Pinheiro e Kluger<sup>122</sup>, em entrevista à Revista de Divulgação Científica da SBPC, ratifica que comumente o modo de pensar na academia está diretamente ligado a um conjunto de temas, teoria e categorias analíticas ligadas a uma experiência histórica particular do Atlântico Norte, tanto europeia ou norte-americana.

A visão de Cláudio Costa Pinheiro converge com as concepções historiográficas de autores como Sanjay Subramayam e Serge Grusinski com a

<sup>120</sup>Ibid, p. 12. Tradução nossa.

<sup>121</sup>Ibidem, p.12. Tradução nossa.

<sup>122</sup> COSTA PINHEIRO, Claudio; KLUGER, Henrique. Descolonização do pensamento. **Ciência Hoje**, v. 52, n. 312, p. 6-9, 2014.

Também é possível acessá-la em: <[http://www.cienciahoje.org.br/revista/materia/id/815/n/descolonizacao\\_do\\_pensamento](http://www.cienciahoje.org.br/revista/materia/id/815/n/descolonizacao_do_pensamento)>.

*Connected Histories*. De acordo com Prado<sup>123</sup>, a História Conectada foi proposta por SanjaySubramayam para desmontar a visão tradicional da historiografia europeia sobre o mundo asiático. Para ele, a história da Eurásia não poderia ser vista apenas da perspectiva europeia. Propõe que ela seja entendida a partir das várias conexões com a Europa e as demais partes do globo.

Certamente, a crítica acerca da visão eurocêntrica não se restringe a discussões cerradas a produção historiográfica acadêmica. As discussões acerca da Base Nacional Curricular Comum vinham até então apontando para uma maior ênfase nos estudos da cultura indígena, africana e afro-brasileira. Os livros didáticos, apesar de alguns esforços, ainda reproduzem a História “quadripartite”, onde os marcos significativos da Europa servem de régua para a divisão de conteúdos. Além disto, não é incomum perceber o tratamento generalizado dado aos não europeus, colocando os diversos e distintos povos indígenas em um mesmo balaio. O mesmo ocorre quando se trata dos povos de África. Tal criticidade também é comum aos apontamentos feitos por Costa Pinheiro;

[...]Pense em um estudante de ensino médio. O que ele estuda em história? História europeia. Estudos sobre África entraram para o nosso currículo apenas recentemente, em 2003, por uma medida governamental. Certo: o estudante sabe então sobre Europa e África. O que falta? Falta tudo. Conhecemos mais detalhes sobre a queda da Bastilha do que sobre grandes revoluções africanas. Estas passam completamente ao largo de nosso conhecimento. Como estudar história mundial sem estudar a história da África? Como entender o impacto que teve a diáspora de africanos nas Américas e na própria África? Como isso interferiu, por gerações e séculos, na capacidade africana de recuperar sua economia? Nossa própria forma de datação do tempo é marcada pela experiência europeia. Compreendemos o mundo em termos de história antiga, medieval, moderna e contemporânea. E é nesse trem que nos localizamos: o Brasil passa a existir no mundo a partir da história moderna – durante a expansão europeia.<sup>124</sup>

Segundo Bittencourt<sup>125</sup>, o conteúdo escolar de História e, principalmente, aqueles contidos nos livros didáticos, versaram durante maior parte do século XX a respeito da esfera política. Tal panorama fora modificado apenas, de alguma forma, pelo paradigma marxista nos anos 1980, onde questões de ordem econômica e de lutas de classe passaram a modificar o tratamento dispensado aos conteúdos

<sup>123</sup> PRADO, Maria Lígia Coelho. América Latina: história comparada, histórias conectadas, história transnacional. **Anuário - Universidad Nacional de Rosário**, v. 24, p. 16, 2013.

<sup>124</sup> COSTA PINHEIRO, Claudio; KLUGER, Henrique. Descolonização do pensamento. **Ciência Hoje**, v. 52, n. 312, p. 6-9, 2014. p. 6

<sup>125</sup> BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 137-145

tradicionais. Isto posto, a História vista em sala de aula trilhou caminhos que terminaram por destacar alguns personagens, principalmente europeus e heróis nacionais brancos, do sexo masculino, silenciando a voz de outros personagens e grupos.

Não muito diferente do Brasil, o ensino de História de olhar europeu que privilegia a narrativa de determinados círculos, pode ser verificado na crítica de Freire<sup>126</sup>, na sua obra *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo*. Nela o autor mostra que no recém-independente país, a educação colonial portuguesa tinha tido a clara intenção de “desafricanização” daquele povo. “A história dos colonizados “começava” com a chegada dos colonizadores, com sua presença “civilizatória”. A reflexão freiriana a respeito de um país distante quase 5.000 Km daqui e em um contexto de pós-guerra, é reveladora da similaridade de como a História algumas vezes ainda é lecionada por aqui. Quantos capítulos são dedicados a História indígena em nossos livros didáticos? Quantas horas-aulas são dispensadas para falar das várias nações aqui presentes antes da chegada dos portugueses? Uma ponderação feita há quase quarenta anos atrás é capaz de nos expor, de forma assustadora, o quanto ainda mantemos a mentalidade colonizadora.

Freire ainda propõe para o currículo de História de Guiné-Bissau que adotassem sua própria história, a história de resistência de seu povo aos conquistadores e a luta pela libertação (independência), que lhe devolveu o direito construir sua própria história “e não a história dos reis de Portugal e das intrigas da Corte. Era preciso que os estudantes guineenses fossem chamados não a “exercícios de moldagem em barro, do poeta cego de um olho e coroados de louros”<sup>127</sup>. Em outro momento de seu texto afirma;

[...]Por tudo isto é que, para os colonizados que passaram pela alienante experiência da educação colonial, a “positividade” desta educação ou de alguns de seus aspectos só existe quando, independentizando-se, a rejeitam e a superam. Quando, assumindo com seu povo, a sua história, se inserem no processo de “descolonização das mentes” [...]<sup>128</sup>

A citação acima mostra necessidade de assumir a mentalidade colonial para que se possa ultrapassá-la. A rejeição, palavra utilizada pelo autor, não pode ser

<sup>126</sup> FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 15.

<sup>127</sup> Referência ao IV Centenário da Publicação d’Os Lusíadas – Comissão das Comemorações na Guiné. Os Lusíadas e a Guiné, Bissau, 1972.

<sup>128</sup> FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 16

compreendida como esquecimento, mas sim como a necessidade de se pensar de forma diferente e, sobremaneira, agir de forma para a transformação de realidades.

Portanto, os *posts* que serão analisados neste trabalho dialogam com as premissas de Freire e de Carlos Pinheiro. A partir do momento em que revelam as permanências de nossa colonialidade, apontam no sentido de questioná-las e suplantá-las, e, desta forma, tendem a viabilização do “descolonizar mentes”. Ou ainda como afirma Rüsen, o saber histórico pode ser utilizado “para romper a força das tradições, afim de possibilitar novas orientações.”<sup>129</sup>

Antes de trazer de forma direta a relação de nossos memes com a os Direitos Humanos, optamos por iniciar o debate com um caso que ajude o leitor a compreender o cenário político em que estamos inseridos e como o campo dos direitos humanos é hoje compreendido. A ideia é também realizar um breve histórico de sua constituição. Além disto, temos intenção de mostrar as imbricações deste assunto com o ensino de História.

Uma jornalista e comentarista do SBT Brasil, em fevereiro de 2014<sup>130</sup>, ao comentar sobre um caso a respeito de um adolescente que teria cometido uma infração e que por conta disto foi espancado, tendo suas roupas arrancadas, ficando preso pelo pescoço a um poste com uma trava de bicicleta por três homens no Rio de Janeiro. A apresentadora naturalizou e justificou a agressão sofrida pelo rapaz, pois compreendeu que os “vingadores” agiram de forma coerente tendo em vista que “O Estado é omissivo, a polícia é desmoralizada, a Justiça é falha. O que resta ao cidadão de bem que, ainda por cima, foi desarmado? Se defender, é claro”. Para complementar, ainda finalizou com: “E, aos defensores dos Direitos Humanos, que se apiedaram do marginalzinho preso ao poste, eu lanço uma campanha: façam um favor ao Brasil, adotem um bandido”<sup>131</sup>.

As palavras proferidas pela comentarista do telejornal, infelizmente encontram eco em nossa sociedade. A visão de mundo da apresentadora é compartilhada por diversos círculos sociais. A ideia de que defender direitos humanos é defender

<sup>129</sup> RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da História como ciência. Curitiba: Ed. UFPR, 2015. p. 47.

<sup>130</sup> O trecho em que a jornalista Rachel Sheherazade faz estes comentários, está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AL6Nj1W0Qal>>. Acesso em: 12 maio 2017.

<sup>131</sup> A transcrição completa da declaração exposta no vídeo pode ser verificada no apêndice A deste trabalho

bandidos também é comumente associada a movimentos e sujeitos de espectro político de esquerda. Mas por qual razão tal associação acontece?

Santos<sup>132</sup>, em seu artigo “Por uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos”, traz resposta a indagação acima. Segundo o autor, após a Segunda Guerra Mundial e, principalmente a Guerra Fria, o discurso dos direitos humanos foram utilizados de forma dúbia. Ora no sentido de fechar os olhos para regimes autoritários aliados, ora para defender seus sacrifícios em nome do desenvolvimento de certos objetivos. Como resultado, criou-se a dúvida se os Direitos Humanos poderiam servir de guia emancipatório. Diante disto o campo progressista optou pela revolução socialista para a criação de uma política emancipatória. Ainda assim, cabe aqui ressaltar, que parte deste campo entendia os Direitos Humanos como algo de caráter burguês, tendo em vista que fora construído a partir da noção dos direitos dos homens, que em tese, gerava concentração de riquezas por conta da ideia de propriedade privada.

Entretanto, após o fim do socialismo e diante de um cenário de crise, Santos<sup>133</sup> afirma que progressistas teriam adotado os direitos humanos como forma de ação política em substituição ao projeto socialista de revolução. Todavia, a premissa do autor ao falar: “É como se os direitos humanos fossem invocados para preencher um vazio deixado pelo socialismo”, contém uma interpretação de que haveria incompatibilidade absurda entre o socialismo e os direitos humanos. Assim desconsidera que a constituição do socialismo não é única e poderia incorporá-los.

Ao indagar se os direitos humanos seriam capazes de “preencher o vazio” deixado pelo socialismo, o autor afirma que condicionalmente. Sua proposta está em como eles seriam capazes se serem utilizados para uma política progressista e emancipatória. Assim, para cumprir esse objetivo seria necessária a compreensão de três tensões dialéticas. O conflito existente entre emancipação e regulação social, entre o Estado e a sociedade civil; entre o Estado-nação e Globalização.

No primeiro conflito apresentado, o autor declara que atualmente “A emancipação deixou de ser o outro da regulação para se tornar no duplo da regulação”. Diferentemente dos idos de 1960 e 1970, quando a tensão de regulação social necessitava da consolidação de políticas emancipatórias. Hoje, estaríamos

---

<sup>132</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.

<sup>133</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, p. 11, jun. 1997.

diante do anseio por ultrapassar a armadilha em que se encontra os direitos humanos, ou seja, entre o Estado forte e regulador e uma revolução de caráter socialista.

Já a segunda tensão dialética estaria na relação entre Estado e sociedade civil. Em um primeiro momento os direitos humanos surgem da luta contra o Estado. Segundo Hunt<sup>134</sup>, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de agosto de 1789, não mencionara nenhuma vez entidades hegemônicas, como rei nobreza ou Igreja. Os direitos dos homens seriam inalienáveis e sagrados sendo eles a fundação de todo e qualquer governo. Como Santos<sup>135</sup> constata, neste momento o Estado era compreendido como o principal violador de direitos para o que ele denomina de primeira geração, que lutava por direitos cívicos e políticos. A segunda e terceira gerações, segundo autor, buscavam “direitos econômicos e sociais e direitos culturais, da qualidade de vida, etc”, vão entender que seria dever e função do Estado garantir os direitos humanos.

A terceira tensão dialética apresentada por Santos<sup>136</sup> se dá entre o Estado-Nação e a Globalização. Como reagem os modelos de Estado Nação soberano em relação ao internacionalismo oriundo do globalismo? De acordo com o autor há um conflito no que tange aos direitos humanos. A regulação e a emancipação social passam a serem agendas a níveis globais, entretanto a luta pelos direitos humanos bem como sua violação se dá sobre a esfera nacional. Além disto sua compreensão não estaria livre da interpretação local. Assim o termo dignidade pode adquirir distintos significados, mas nem sempre ligados aos direitos humanos. Ou como questiona Hunt<sup>137</sup> a respeito do caráter de universalidade que eles possuem. “Como podem os direitos humanos ser universais se não são universalmente reconhecidos?”.

Santos<sup>138</sup> aponta para a importância do cosmopolitismo diante da globalização hegemônica. Nele Estados-nações, grupos sociais ou regiões agem e se organizam transnacionalmente buscando defender o que compreendem ser

<sup>134</sup> HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p.14

<sup>135</sup> SANTOS, op. cit., p. 12.

<sup>136</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, p. 13, jun. 1997.

<sup>137</sup> HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p.18

<sup>138</sup> SANTOS, op. cit., p. 17



comum, utilizando a globalização de modo a favorecer suas atividades. Como exemplo, elenca;

[...]diálogos e organizações Sul-Sul, organizações mundiais de trabalhadores (a Federação Mundial de Sindicatos e a Confederação Internacional dos Sindicatos Livres), filantropia transnacional Norte-Sul, redes internacionais de assistência jurídica alternativa, organizações transnacionais de direitos humanos, redes mundiais de movimentos feministas, organizações não governamentais (ONG's) transnacionais de militância anticapitalista, redes de movimentos e associações ecológicas e de desenvolvimento alternativo, movimentos literários, artísticos e científicos na periferia do sistema mundial em busca de valores culturais alternativos, não imperialistas, empenhados em estudos sob perspectivas pós-coloniais ou subalternas, etc, etc.<sup>139</sup>

O autor entende que para operar no sentido de uma Globalização contra hegemônica, os direitos humanos devem ser ressignificados, compreendidos através do multiculturalismo. Para ele a concepção de universalidade contida nos direitos humanos é, sobretudo, uma visão ocidental-liberal. Para ilustrar tal fato, aponta que a Declaração Universal de 1948 foi realizada sem a devida participação de diversos povos. Terminando por ter características de exclusão:

[...]no reconhecimento exclusivo de direitos individuais, com a única exceção do direito colectivo à autodeterminação, o qual, no entanto, foi restringido aos povos subjugados pelo colonialismo europeu; na prioridade concedida aos direitos cívicos e políticos sobre os direitos económicos, sociais e culturais e no reconhecimento do direito de propriedade como o primeiro e, durante muitos anos, o único direito económico.<sup>140</sup>

Entretanto ressalta que em nome dos direitos humanos sujeitos e grupos atuam ao redor do globo na defesa de classes sociais mais vulneráveis e vítimas do sistema capitalista. Além disto, aos poucos, práticas e discursos contra hegemônicos foram adquirindo perspectivas não ocidentais e acabaram por gerar uma organização de diálogos interculturais. A partir deles pode-se, eventualmente, alcançar “uma concepção mestiça de direitos humanos”. Assim, não se recorre “a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e se constitui em redes de referências normativas capacitantes”<sup>141</sup>.

Se Santos propõe o diálogo intercultural como ferramenta para a superação de falsos universalismos, Cerri<sup>142</sup> também entende o diálogo que privilegie o

<sup>139</sup> Ibidem, p. 17

<sup>140</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, p. 20, jun. 1997.

<sup>141</sup> Ibidem, p. 22.

<sup>142</sup> CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011. p.75-81.

entendimento e o respeito às diferenças como algo necessário para o ensino e aprendizagem em História, sobretudo a partir do despir-se de preconceito e ter disposição para colocar suas convicções à prova. Mas, sobretudo, a partir de sustentação racional<sup>143</sup>. Esta racionalidade, para o autor, não pode ser confundida com a cartesiana, em que a verdade estaria apenas um lugar somente, e não estaria em outros. Tampouco relativista, em que a verdade estando em todos, não estaria em local algum. Portanto a razão aqui defendida é a comunicativa ou dialógica. Não é absoluta, nem relativa, mas sim relacional. Para isso, utiliza como exemplo a temática do holocausto, evidentemente cara a História da humanidade bem como aos direitos humanos. O autor salienta como o discurso pós moderno, a partir do momento em que entende o discurso histórico como sendo uma representação de representações, o coloca no mesmo lugar da “literatura fantástica” ou do “horóscopo diário”. Assim, haveria uma tendência revisionista que negaria o holocausto e como este tipo de relativização é perigosa quando se trata de questões de perdas humanas. A pós-modernidade, não negaria apenas o conhecimento histórico, como também a possibilidade de ensinar História de modo a orientar temporalmente as novas gerações. Desta forma, seria concebível;

[...] defender que o holocausto não existiu e que esse neoliberalismo é aceitável; afinal a história não se diferenciaria fundamentalmente da ficção e não pode dispor de âncoras objetivas sobre as quais se fixem bases de uma discussão racional (no sentido da vitória do melhor argumento) intersubjetiva.<sup>144</sup>

Como ficou evidente, o autor argumenta que o diálogo deva se dar sobre bases racionais, pois assim é o pensamento histórico; “quando nas suas referências ao presente serve de orientação para a vida e formação de identidades dos sujeitos, quando lembrança histórica favorece a ação e a formação da identidade”<sup>145</sup>. Além disto, Cerri lembra que moralmente a história está vinculada ao valor supremo da vida. Ademais, salienta que a consciência Histórica, por meio do ensino, age de forma “a orientar as pessoas no tempo e evitar concepções que já estejam superadas”<sup>146</sup>. Assim, a História como orientação tem relação direta com os direitos Humanos, na medida em que eles servem como parâmetros de moralidade e racionalidade. Bem como ratifica Rüsen:

<sup>143</sup> CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011. p. 113

<sup>144</sup> Ibidem, p. 79.

<sup>145</sup> Ibidem, p. 80.

<sup>146</sup> Ibidem, p.78.

Sob o ponto-de-vista do conteúdo o pensamento histórico evita a anti-razão que se verifica na inversão cega de objetivos racionais do agir humano em resultados irracionais, quando ele procura problematizar e abordar esta própria dialética da vivência histórica. Com isto não se abre mão dos padrões de racionalidade que visam a eliminação da fome e da miséria e a conquista de autonomia e discursividade, mas são colocados numa relação fundamental com a vivência histórica. Eles podem funcionar como critérios para juízos históricos críticos, mostrando no passado o que não foi cumprido e o que foi feito errado, abrindo com isto, através da lembrança histórica perspectivas futuras de uma vida humanizada.<sup>147</sup>

Diante do exposto, podemos perceber o quanto a perspectiva histórica pode subsidiar os direitos humanos. Tanto no que se refere ao fornecimento de referenciais de valores extraídos da experiência histórica, quanto na formação de indivíduos com identidades razoáveis e que exerçam a alteridade de forma a respeitar as diferenças e não serem indiferentes às coletividades. De modo contrário, também podemos observar que os direitos humanos, quando não violados, favorecem o desenvolvimento humano em sua plenitude, lhes garantindo<sup>148</sup> a liberdade de pensamento, a educação e, sobretudo, o direito de conhecer sua História.

Desta forma, levar os direitos humanos para sala de aula sobre forma de práticas ou por meio de conteúdos se mostra cada vez mais urgente, principalmente diante do nosso cenário político institucional, principalmente diante da perda de direitos sociais conquistados historicamente. Além disto, é imperativa a educação para o respeito com as diferenças, diante de inúmeros casos de intolerância religiosa, política e de gênero.

O PNEDH<sup>149</sup>, lançado em 2003, pelo Governo Federal, tem (ou tinha) como objetivo justamente a promoção e fortalecimento dos direitos humanos. Por fazer parte de um acordo internacional e por entender a realidade globalizada que presenciamos, o seu texto aborda o desenvolvimento da concepção de uma cidadania planetária. Ademais, indica a necessidade da formação de uma cidadania

<sup>147</sup> RÜSEN, Jörn. Conscientização histórica frente a pós-modernidade: a história na era da “nova transparência”. *História: questões e debates*, Curitiba, v. 10, n18/19, p. 327, 1989.

<sup>148</sup> Como veremos mais adiante em alguns memes das páginas do facebook pesquisadas neste trabalho, sobretudo nas de direita, agem de forma a contrariar tais garantias. Isto ocorre, por exemplo, na medida em que enaltecem torturadores do período militar. Posicionam-se fortemente contra as cotas que têm garantido o acesso à educação de ensino superior nas universidades públicas e, desta maneira, acabam defendendo uma educação restritiva e que privilegia poucos. Além disto, combatem o feminismo e os estudos de gênero, numa tentativa evidente de menosprezar a liberdade e pluralidade de pensamentos.

<sup>149</sup> Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.

consciente de seus direitos e deveres, bem como exprime a necessidade da solidariedade global.

Segundo Araujo<sup>150</sup>, dentro dos vários aspectos que o plano traz, é possível verificar um relacionamento mais estreito com a História enquanto disciplina, quando o plano contempla a promoção de mudanças sociais e radicalização das democracias. Além disto, sublinha “o objetivo de formar sujeitos de direitos capazes de agir conscientemente sobre o coletivo de modo a contribuir para uma organização social mais justa e igualitária”. De fato, tal perspectiva explicitada pela autora, guarda total relação com as discussões até aqui levantadas por outros autores quando relacionam Direitos Humanos e Ensino de História.

Acreditamos que o conjunto de material selecionado via internet, expostos nos próximos capítulos, trazem questões socialmente vivas, que além da mobilização do passado para fornecer evidências para as necessidades experimentadas em nossa temporalidade, invocam de forma direta, ou indireta, questões basilares para a dignidade humana. Questionam violações de direitos humanos em vários campos, sejam a partir do ângulo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais e culturais.

---

<sup>150</sup> ARAUJO, Cinthia Monteiro de. Alianças entre o PNEDH e o ensino de história: concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 68, jan./abr. 2013.

#### 1.4 O Conceito de meme e seus usos políticos

Figura 4 – Meme: O meme



Fonte: Ah Negão (2017)

A palavra meme tem sido utilizada constantemente. Fala-se em meme no celular, no compartilhamento de imagens no Facebook e em vários outros lugares. O termo é empregado como sendo uma palavra natural da gramática dos sujeitos contemporâneos, no entanto, ela precisa ser historicizada para que possamos entender como a sociedade se relaciona com os conceitos de história e memória. Na perspectiva de Dawkins<sup>151</sup>, no entanto, essa familiaridade não minimizou a polêmica em torno da palavra meme. Tal problema é evidenciado pela dificuldade de compreensão do que ela quer dizer, como demonstra a figura 4 e sua legenda na página Ah Negão<sup>152</sup>: “Já se passaram sete anos desde a popularização dos memes

<sup>151</sup>O meme estaria para a cultura, como o gene para biologia.

<sup>152</sup>AH NEGÃO. O termomeme ainda causa confusão. 17 maio 2017. Disponível em: <<http://www.ahnegao.com.br/2017/05/o-termo-meme-ainda-causa-confusao.html>>. Acesso em: 20 maio 2017.

e ainda temos muita confusão. Acredito que em breve seja preciso ensinar as crianças logo na primeira série, junto com as letrinhas...”.

Pensando na história do termo meme, podemos considerar nosso ponto de partida para as reflexões a ação do pesquisador Dawkins, em sua obra “O Gene Egoísta”<sup>153</sup>, lançada em 1976, em atribuir o significado para o termo meme. O cerne de seu trabalho está em comparar a evolução cultural com a evolução genética. Sobretudo, para explicar o modo como a sociedade utiliza os produtos culturais para se comunicarem. O autor<sup>154</sup> propõe que o gene deixe de ser a única base de ideias do campo da biologia para a compreensão da evolução. Ainda afirma que não precisaríamos ir a outros planetas na busca por um novo tipo de evolução, diferente do DNA, que seria a entidade replicadora mais comum em nosso planeta. Para ele, este replicador já estaria aqui mesmo, a cultura. É importante atentar que esta possui grande relação com a socialização, pois daí decorrem os hábitos culturais e a aprendizagem social dos indivíduos, assimilando regras e valores.

O novo caldo é o caldo da cultura humana. Precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a idéia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de *imitação*. “Mimeme” provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como “gene”. Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para *meme*. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada a “memória”, ou à palavra francesa *même*.<sup>155</sup>

Para melhor ilustrar seu conceito, Dawkins<sup>156</sup> afirma que seriam exemplos de memes as “melodias, idéias, “slogans”, modas do vestuário, maneiras de fazer potes ou de construir arcos”. Para ele, os genes se propagariam de corpos para corpos via espermatozoides e óvulos, já os memes se multiplicariam de cérebro para cérebro por meio do processo amplo da imitação. Todavia, o autor salienta que os memes operam de forma independente aos genes. Ou seja, uma determinada ideia poderá ir de encontro à perpetuação do gene, como exemplo, podemos falar da ideia de não ter filhos, ou seja, algo que vai de encontro a perpetuação dos genes.

Algo que merece nossa atenção no conceito criado por Dawkins, está na sua associação com a memória e não apenas “alternativamente, pensar que a palavra está relacionada a “memória”, como suaviza a fala do autor. Ainda mais a partir de

<sup>153</sup> DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001.

<sup>154</sup> Ibidem, p. 122.

<sup>155</sup> Ibidem, p. 123.

<sup>156</sup> Ibidem, p. 123.

seu entendimento do meme como uma unidade de transmissão cultural. Mormente, que a memória contém vínculos com aquelas compreensões históricas mais sedimentadas, como podemos aferir em Ferro:

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre esta representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, idéias fugazes ou duradouras, como um amor... mas permanecem indelévels as marcas de nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções.<sup>157</sup>

Além disto, o autor atenta para que essas imagens, capazes de representar o passado, possuem a capacidade de se moldar ao longo do tempo. Elas mudariam a partir de inúmeros fatores, como a aquisição de novos saberes, ideologias e também a função que a História pode vir assumir na sociedade. Como ilustração, temos os inúmeros casos de sujeitos que durante o processo de *impeachment*/golpe e anteriores a este, foram às ruas pedindo a volta da ditadura militar portando bandeiras do Brasil e utilizando as cores nacionais. Eram elencadas razões como: “naquela época não havia a corrupção. Havia homens de bem”, ou “queremos nosso país de volta”<sup>158</sup>. Possivelmente tais representações do passado são fruto, entre outras coisas, de uma História forjada a partir do nacionalismo, dos grandes heróis da nação e seus feitos. Ou como afirma Fonseca<sup>159</sup> sobre o programa de História no período da ditadura civil-militar inicia em 1964:

A estrutura de programa [...] impunha um ensino diretivo, não crítico, no qual a história aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político-institucional, e no qual sobressaíam os espíritos positivos que conduziriam à história. Nessa concepção, a ordem social, livre de conflitos, seria fator de progresso e as desigualdades seriam legitimadas como fatos universais e naturais.<sup>160</sup>

<sup>157</sup> FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 2010. p.11

<sup>158</sup> Frases como estas foram apuradas em diversas manifestações, como podemos verificar nos seguintes links de matérias jornalísticas, Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br/blogs/direito-e-sociedade/quero-meu-pais-de-volta/>>. Acesso em 10 jan. 2017.

Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,manifestantes-pedem-intervencao-militar-com-base-em-regra-que-nao-existe-na-constituicao,1668381/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

Disponível em: <<http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2015/03/manifestantes-no-recife-pedem-intervencao-militar-no-brasil.html>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

Disponível em: <<https://www.brasil247.com/pt/247/sp247/246869/Na-Paulista-anti-Dilma-pedem-volta-da-ditadura.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

<sup>159</sup> FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1993. p. 25

<sup>160</sup> FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1993. p. 58

A perspectiva adotada por Ferro não difere para aquela de Diehl<sup>161</sup>. Para o segundo, a memória tem a capacidade de ajustar-se as demandas do tempo vivenciadas, sendo uma representação desenvolvida por meio da experiência, constituída através de um dado saber, gerando tradições e interligações entre temporalidades distintas. Por também possuir um cunho coletivo, a memória acabaria por assumir papéis como o de identificação cultural, controle ideológico e político e de distinção e integração.

Todavia, Diehl alerta que a memória, quanto mais distante do fato ou de uma época, mais desgastada ela estará. A este processo o autor nomeia de “Corrossão Temporal”. Diante disto, o mesmo constata a necessidade de sua memorização constante e na história isto se daria através da escrita, narração ou torná-la uma fonte histórica. Todavia, a memória para se tornar fonte histórica necessitaria ser tomada a partir de critérios científicos, passando por processos de teorização e metodização. Apesar de referir-se à memória a partir da produção historiográfica de origem acadêmica e compreender as lacunas existentes entre a historiografia e a forma de lidar com a memória, o autor apresenta possibilidades de tratamento:

A discussão sobre o aspecto de como a pesquisa histórica deva lidar com a memória como armazém informativo-factual e fontes de representação da cultura historiográfica do passado ainda é uma questão em aberto. Mesmo com essa dificuldade, alguns pontos podem ser mapeados em relação à memória, tais como: a necessidade de contextualidade do objeto da memória como agente memorizador; a necessidade de temporalidade; a necessidade de narrativa (da poética) e, finalmente, sua problematização.<sup>162</sup>

O meme, tendo em vista sua capacidade de transmissão de memórias, torna viável concebê-lo como um objeto de pesquisa. Neste trabalho, entendendo o meme como um objeto da memória, buscaremos averiguar por qual razão ele surge como um agente memorizador, ou seja, qual o contexto que o faz vir à tona e os porquês que delineiam a escolha de um determinado período histórico. Além disto, os memes atendem a necessidade da narrativa. Eles carregam consigo uma argumentação em relação a como concebem as temporalidades além de possuírem caráter explicativo, como, por exemplo, os que traçam um paralelo entre a escravidão e a reforma

---

<sup>161</sup> DIEHL, Astor Antônio. **Cultura historiográfica: memória, identidade e representação**. Bauru: Edusc, 2002. p. 116-128

<sup>162</sup> Ibidem, p. 120



trabalhista, como também a respeito da lei da terceirização<sup>163</sup>, afim de ilustrar as permanências de mentalidade que nos remetem ao período colonial.

Os memes em suas narrativas mobilizam outra importante propriedade da constituição histórica de sentido, que vem a ser o caráter comunicativo. Que segundo Rösen<sup>164</sup>, não se daria de forma monológica, mas a partir de contextos sociais. As peças meméticas não são confeccionadas para ficarem aprisionadas em *Hardwares* dos computadores pessoais, é explícita que sua produção tem a pretensão de circularidade ao serem expostas e compartilhadas nas redes sociais e alcançarem um grande número de pessoas, trazendo leituras do passado que os auxiliem a fundamentar sua visão de mundo, bem como conquistar sujeitos com aquele dado argumento.

Para o inventor da palavra e que nomeou a prática de fazer memes, assim como os genes, os memes nem sempre poderiam replicar-se com êxito, desta maneira, o processo seria análogo ao da seleção natural, onde aqueles tipos como mais fortes sobreviveriam. Assim, aponta para as qualidades que aumentariam os valores de sua sobrevivência. Seriam a longevidade, fecundidade e fidelidade da cópia.

A longevidade, para ele, não seria algo de maior importância. Tal qualidade se refere ao tempo de duração da cópia de um determinado meme. Em que pese o fato de se tratar de uma ciência diferente da História<sup>165</sup>, a longevidade de uma ideia seria algo de grande relevância, basta lembrarmos que as permanências das ideias podem ser nossos objetos de estudo e como vimos anteriormente, possuem intensa relação com a memória. Assim, a longevidade para História não seria um mero detalhe.

A segunda qualidade apresentada é a fecundidade. Que pode ser entendida como a capacidade de gerar cópias. Esta capacidade é bastante variável e, segundo o autor, até passíveis de serem mensuradas. Para ilustrar, usa o exemplo de uma ideia científica que pode ou não ser aceita pelos seus pares. Sua fecundidade

---

<sup>163</sup> Um exemplar deste meme pode ser visto na figura 25, no 3º capítulo desta dissertação. Também disponível em: <<https://www.facebook.com/jotacameloooficial/photos/a.314157345438919.1073741830.313635332157787/694984324022884/?type=3&theater>>. Acesso em: 30 mar 2017.

<sup>164</sup> RÖSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da História como ciência**. Curitiba, Ed. UFPR, 2015. p. 50-54.

<sup>165</sup> O autor que formulou o conceito de meme é biólogo.

poderia ser medida por meio da contagem de vezes em que ela é referida nas revistas científicas.

A terceira trata-se da fidelidade de cópia, que para Dawkins refere-se a qualidade geral dos replicadores bem sucedidos. Neste ponto o autor aponta que a questão da fidelidade da cópia não é algo tão simples de se constatar, pois no processo de replicação, cada meme poderia ser ressignificado. Ou seja, “Cada vez que um cientista ouve uma idéia e transmite-a a outra pessoa ele provavelmente muda-a bastante”<sup>166</sup>. Na realidade, estas mudanças a qual se refere, guardam relação com o conceito de reapropriação utilizado por Certeau<sup>167</sup>, quando mostra que o consumo não se daria de forma passiva, que existe uma “manipulação pelos praticantes que não a fabricam”. Voltando a Dawkins, ele afirma que mesmo na questão genética a mistura se faz presente, como no caso das pessoas brancas e negras, que têm seus filhos “intermediários” em relação a cor da pele. Para o autor o fator mistura não seria motivo para descartar a questão da fidelidade das cópias. Pois na mistura as partículas genéticas ainda estariam presentes. E quando faz analogia aos memes afirma:

Até agora falei de memes como se fosse óbvio de que um meme unitário consiste. Mas isto, é claro, está longe de ser óbvio. Eu disse que uma melodia era um meme, mas e uma sinfonia: quantos memes temos aqui? Será cada movimento um meme, cada frase ou melodia, cada compasso, cada acorde, ou o que?<sup>168</sup>

Para autor, não pode haver uma maneira rígida de definir o que vem a ser uma meme, mas sim como “um pedaço de cromossomo com fidelidade de cópia suficiente para servir como unidade viável de seleção natural”. Ainda explica que, se um determinado trecho de uma música tiver característica suficiente pra ser abstraído do contexto restante, assim poderia ser compreendido como um novo meme, uma nova partícula<sup>169</sup>.

Blackmore<sup>170</sup>, em “A Máquina de memes”<sup>171</sup>, afirma que se compreendemos que os memes são transmitidos por imitação, qualquer coisa que passe por isto é um meme. Assim, cita alguns exemplos:

<sup>166</sup> DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001. p.124

<sup>167</sup> CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 39

<sup>168</sup> DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001. p. 124

<sup>169</sup> Ibidem, p.124

<sup>170</sup> BLACKMORE, Susan. *La máquina de los memes*. Barcelona: Paidós, 2000. p. 90

<sup>171</sup> Tradução livre

Si Dawkins está enloquecido, la vida de los humanos está impregnada hasta la médula de memes y sus consecuencias. Todo lo que hemos aprendido al emular a otros es un meme [...] Ello incluye el vocabulario que utilizamos, las historias que conocemos, las habilidades que hemos adquirido gracias a otros y los juegos que preferimos. También hay que tener en cuenta las canciones que cantamos y las leyes que acatamos.

Blackmore<sup>172</sup> sustenta a ideia de que por serem replicantes, os memes não atuam em benefício dos genes, da espécie, nem tampouco do indivíduo. Eles atuam por vontade própria. Para a autora, seria ilusória a constituição *self*. Na verdade, seríamos seres formados por vários memes onde não haveria espaço para escolha dos sujeitos, assim a ideia de liberdade seria uma construção ilusória.

Mas não existe dentro um real *self* que vive a nossa vida? Não existe um real “eu” que toma minhas decisões e possui os meus credos? Não existe um real *self* que tem consciência e livre arbítrio? Diria que não. O *self* é justamente uma palavra em torno da qual os memes podem girar. Todos os memes beneficiam-se do fato que os humanos têm uma falsa ideia de “si mesmo”. Assim esse conceito é justamente um complicado *memeplexo*, criado por e para os próprios *memeplexos*, para a sua projeção e replicação.<sup>173</sup>

Diante do ponto de vista apresentado pela pesquisadora, anteriormente citados, consideramos tal perspectiva como uma pretensão axiomática. Ressaltamos que a utilização do conceito de meme neste trabalho não reitera a concepção que coloca os sujeitos como meros suportes. Se aceitássemos, estaríamos indo de encontro a História enquanto ciência, que tem como objeto o estudo do homem no tempo. É de nosso entendimento a autodeterminação dos sujeitos e sua capacidade de produzir história.

[...] o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que a criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição [...]<sup>174</sup>

Discordâncias a parte, certamente não poderíamos negar o quanto não só o termo ganhou popularidade, como também a produção acadêmica tem se voltado para o tema. Isto pode ser verificado nas mais diversas áreas. Como exemplo, podemos discorrer aqui brevemente sobre alguns trabalhos que foram coletados

<sup>172</sup> BLACKMORE, op. cit., p. 66

<sup>173</sup> BLACKMORE, Susan. **A evolução das máquinas de memes**. 2002. Disponível em: <<http://www.susanblackmore.co.uk/Conferences/OntopsychPort.htm>>. Acesso em: 20 maio 2017.

<sup>174</sup> BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001. p. 54

através de pesquisas no site de buscas google e no acervo de pesquisas da *homepage* Museu de Memes<sup>175</sup>. Na Comunicação social, podemos citar as pesquisas desenvolvidas por Recuero<sup>176</sup>, como no trabalho Memes em Weblogs: Proposta de uma taxonomia. Sua proposta é estudar a dinâmica dos memes em mídias sociais e blogs por meio da proposição de regras taxonômicas a partir das qualidades do meme propostos por Dawkins. Ainda na comunicação Social, temos a pesquisa da Henriques<sup>177</sup>, que investiga a manifestação da ideologia nas relações sociais da internet por meio dos memes. Outro trabalho na mesma área está o de Toth e Mendes<sup>178</sup>, onde fazem um apanhado sobre como são feitas pesquisas no campo do monitoramento de memes nas mídias sociais. Um projeto importante neste campo está o #MuseudeMemes<sup>179</sup> que conta com um grande acervo de memes e referências teóricas a respeito do assunto. Na Filosofia, temos a pesquisa do Toledo<sup>180</sup> que faz uma crítica à memética Susan Blackmore. Nas letras, podemos elencar os trabalhos de Souza<sup>181</sup>, que em um deles, através da análise crítica do discurso, pretende investigar os discursos contidos nos memes. No outro, disserta sobre os memes nas aulas de Português. No campo do Ensino de História, elencamos o trabalho de Mendes e Costa<sup>182</sup>. Nele, tratam acerca da linguagem dos memes enquanto recurso na divulgação e no ensino da História na educação básica. Para isso trabalham a questão do nazismo e sua recepção no corpo discente

<sup>175</sup> MUSEU DE MEMES. Disponível em: <<http://www.museudememes.com.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

<sup>176</sup> RECUERO, Raquel da Cunha. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. **Revista FAMECOS**, v. 14, n. 32, p. 23-31, abr. 2007.

<sup>177</sup> HENRIQUES, Sandra Mara Garcia. Ideologia em weblogs: os memes como instrumentos de descentralização do poder. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 19., 2007, Porto Alegre. **Livro de resumos...** Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/57353>>. Acesso em: 22 maio 2017.

<sup>178</sup> THOT, Janderson; MENDES, Viktor Chagas. Monitorando memes em mídias sociais. In: SILVA, Tarcízio; STABILE, Max (Org.). **Monitoramento e pesquisa em mídias sociais: metodologias, aplicações e inovações**. São Paulo: Uva Limão, 2016. p. 211-234.

<sup>179</sup> MUSEU DOS MEMES. Disponível em: <<http://www.museudememes.com.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

<sup>180</sup> TOLEDO, Gustavo Leal. Uma crítica à memética de Susan Blackmore. **Revista de Filosofia**, Curitiba, v. 25, n. 36, p. 179-195, jan./jun. 2013.

<sup>181</sup> SOUZA, Carlos Fabiano de. Memes: formações discursivas que ecoam no ciberespaço. **Vértices** Campos dos Goitacazes, RJ, v. 15, n. 1, p. 127-148, jan./abr. 2013.

SOUZA, Carlos Fabiano de. Memes em aulas de português no ensino médio: linguagem, produção e replicação na cibercultura. In: JORNADA NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA, 9., Rio de Janeiro, 2014. Anais... **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, a. 20, n. 60, supl. 1, p. 1463-1481, se./dez. 2014.

<sup>182</sup> MENDES, Caroline Alves Marques; COSTA, Marcella Albaine Farias da. O sequestro do imaginário e a escrita da História: o caso dos memes históricos e as recepções do nazismo. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, p. 54-70, set. 2016.

através dos memes. Outro exemplo de trabalho nesta área está a utilização de memes sobre a segunda guerra mundial, realizado pelo professor Paulo Alexandre da Silva Filho<sup>183</sup>. Mais uma contribuição para o Ensino de História, está na pesquisa de Sílvia Cadena<sup>184</sup>. Nela, pode ser verificada a confecção e utilização de memes sobre guerra fria com fins didáticos.

Diante do exposto, podemos perceber que para o campo do Ensino de História os memes têm sido explorados a partir da concepção de materiais com finalidade didático-pedagógica, sejam eles confeccionados pelos professores, corpo de alunos ou coletados na web.

Como o meme passou a fazer parte do cotidiano de vários internautas, alguns pesquisadores passaram a propor classificações para os memes, principalmente aqueles da internet. Shifman<sup>185</sup> aponta os memes de internet como um fenômeno de linguagem, através deles se poderiam compartilhar ideias complexas por meio de imagens e frases simples. De forma diferente do autor que cunhou o termo, Dawkins, a autora entende os memes não como unidades únicas, mas sim como grupo de características semelhantes. Por sua perspectiva haveria uma diferença entre os memes e os memes de internet. Para ela, o segundo tipo é criado a partir de uma consciência mútua, ou seja, “a pessoa que publica a imagem "gato com legenda" se baseia nos gatos anteriores da série”. Além disto, indica o processo de modificações feitos por outros usuários a medida que as imagens são “copiadas”<sup>186</sup>.

O olhar da autora restringe a ideia de meme ao separá-lo do conceito original. Entretanto, não negamos que a criação de alguns memes são elaborados por uma consciência mútua e que, muitas vezes, há um processo de modificação de determinado meme por outros usuários. Todavia, Shifman acaba por reduzir os memes de internet apenas àqueles em que ocorrem sobre as circunstâncias por ela apontadas. Sua perspectiva é que o processo de evolução de um determinado meme seja mensurável por meio de suas reinterpretações materializadas em imagens e textos. Mas desconsidera que reinterpretações surgem

---

<sup>183</sup>CARNEIRO, Flávio. Professor de Recife recria linha do tempo do Facebook para ensinar História. UOL, São Paulo, dez 2013. Disponível em: <<https://tecnologia.uol.com.br/noticias/redacao/2013/12/18/professorusatimelinedofacebookparaensinarsegundaguerramundial.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

<sup>184</sup>CADENA, Sílvia Ricardo Gouveia. . Publicidade, propaganda e guerra fria: um relato de experiência no ensino de História. In: CARAVANA ANPUH PE 25 anos, 2015, Recife. **Anais...** Recife: Ed. UFPE, 2015.

<sup>185</sup>SHIFMAN, Limor. **Memes in digital culture**. Massachusetts: MIT Press, 2014. p. 173.

<sup>186</sup> Ibidem, p. 177.

independentemente de uma transformação materializada. Materiais que não são criados a partir de uma consciência mútua e que não sofreriam modificações ao longo de sua circularidade na web não seriam “memes de internet”?

Compreendemos o intento da autora em ressaltar a especificidade de linguagem dos memes “nativos” do mundo digital. Mas, em nosso entendimento, o olhar da autora é restritivo. Nega-se, desta forma, outras linguagens, como caricaturas e tirinhas que foram incorporadas à internet de forma notável e capazes de se adaptarem a esta linguagem mais sintética e de apelo visual exigida pelo meio.

Como exemplo, estão as tirinhas do personagem Armandinho<sup>187</sup>, criado por Alexandre Beck. Além disto, o que Shifman concebe como “meme de internet” são mistos de várias outras linguagens, isolá-los é não reconhecer a multiplicidade delas e como são possíveis de se imbricarem na web. Uma notável ilustração desta fusão são os chamados memes Rage Comics<sup>188</sup>, caracterizados por usarem a linguagem dos quadrinhos, com traços simples e que contavam historinhas onde os personagens eram levados a terem raiva. Como podemos ver na imagem a seguir;

Figura 5 – Meme: Rage Comics



Fonte: Pinterest (20--?)

<sup>187</sup> As tirinhas deste personagem podem ser visualizadas em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>>. Acesso em: 7 maio 2017.

<sup>188</sup> No Museu dos Memes há uma área acerca destes. Confira em: <<http://www.museudememes.com.br/sermons/rage-comics/>>. Acesso em: 7 maio 2017.

Marcuschi<sup>189</sup> afirma que a invenção de novas tecnologias, principalmente no que diz respeito às voltadas para a área da comunicação, foi acompanhada da criação de novos gêneros textuais. Entretanto ressalta que não seriam propriamente as tecnologias que dariam origem aos gêneros, mas sim o nível de intensidade e usos destas que passam a interferir nos hábitos comunicacionais do dia a dia. Além disto notabiliza o fato de que estes gêneros não seriam uma criação totalmente nova, eles teriam origem em outros já existentes. “A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas”.<sup>190</sup>

Os memes, comumente, carregam consigo uma quebra da língua escrita dando maior visibilidade aos aspectos orais da fala. Além do mais, tais gêneros são capazes de integrar distintos tipos de semiose, agregando sons, imagens, signos verbais etc. Sobre tal fenômeno o autor afirma:

Aspecto central no caso desses e outros gêneros emergentes é a nova relação que instauram com os usos da linguagem como tal. Em certo sentido, possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso, como por exemplo a relação entre a oralidade e a escrita, desfazendo ainda mais as suas fronteiras. Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua.<sup>191</sup>

A partir das definições de Shifman para o que seria um meme nativo de internet, os pesquisadores Thot e Mendes<sup>192</sup> apresentam formas de classificação para estes memes. Propondo-a a partir de três tipos básicos. Memes persuasivos, memes de ação coletiva e memes de discussão pública.

O primeiro tipo carregaria a função de uma peça publicitária, tendo efeitos similares a de um *jingle* ou *slogan*, algo próximo a um grande hit da indústria cultural. A retórica de convencimento seria o seu forte. Estas peças seriam replicadas de forma a sofrer pequenas alterações.

<sup>189</sup> MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade, 2013(?). p. 2. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod\\_resource/content/3/Art\\_Marcuschi\\_G%C3%A9neros\\_textuais\\_defini%C3%A7%C3%B5es\\_funcionalidade.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%A9neros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2017.

<sup>190</sup> Ibidem, p. 2

<sup>191</sup> Ibidem, p. 2

<sup>192</sup> THOT, Janderson; MENDES, Viktor Chagas. Monitorando memes em mídias sociais. In: SILVA, Tarcízio; STABILE, Max (Org.). **Monitoramento e pesquisa em mídias sociais: metodologias, aplicações e inovações**. São Paulo: Uva Limão, 2016. p. 217.

Já o segundo, caracteriza-se por ações coletivas sejam ela espontâneas ou não. “São *flashmobs*<sup>193</sup>, “manias”, ou “Desafio do Balde de Gelo”. Há nesta categoria a necessidade de interações simples e realizadas em conjunto. Tem um conteúdo capaz de ser reapropriado pelos usuários.

O terceiro seriam os memes de discussão pública. Normalmente apresentam montagens e visual amador. Sua finalidade é crítica e/ou irônica. Seu conteúdo é reapropriado e circularia em vários grupos sociais.

Até encontramos memes que guardavam similaridades e que se encaixariam parcialmente nas prerrogativas taxonômicas de Thot e Mendes. Entretanto, nem todo nosso material guarda todos os pré-requisitos que o fizessem encaixar em apenas um tipo específico, principalmente no que diz respeito a sua reapropriação materializada.

Todavia, ao utilizar o conceito de memes de internet neste trabalho, não iremos nos restringir àqueles que seguem os pressupostos de Shifman, ou seja, os “nativos” da era digital. Assim, trabalharemos com um contexto ampliado de memes de internet. Consideraremos imagens estáticas associadas a textos ou não, ou o texto em formato de imagem (gif, png, jpeg) que foram produzidas e circuladas em redes sociais, como por exemplo, caricaturas, charges e tirinhas. Sejam eles dotados de humor ou não. A prerrogativa do humor, por sinal, não é necessária para que algo venha a ser compreendido como um meme, como apontam Souza e Aragão<sup>194</sup> ao analisarem peças meméticas reproduzidas no jornal o Estadão. Chagas<sup>195</sup>, ao trabalhar com a análise de peças de campanhas políticas, faz-se entender que o uso do teor cômico também não é entendido como pré-requisito para que determinada imagem venha a ser um meme. O pressuposto para isto estaria na apropriação das audiências a que se destinam:

Por seu turno, a propaganda política pode ser interpretada como um meme se e quando produzida com finalidade específica de gerar ampla repercussão junto ao público através de uma mensagem e/ou um formato

<sup>193</sup>São manifestações instantâneas realizadas por pessoas que se reúnem em um local público com o intuito de realizar determinada ação, sejam elas lúdicas ou de protestos.

<sup>194</sup> SOUZA, Ivson; ARAGÃO, Rodrigo Martins. Onde a zoeira encontra seu limite: uma análise do uso de memes no jornalismo do Estadão. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 18., Caruaru, 2016. **Anais...** São Paulo: INTERCOM, 2016. p.7. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2016/resumos/R52-1897-2.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2017.

<sup>195</sup>CHAGAS, Viktor. A febre dos memes de política. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 40., 2016, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2016. p. 28. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/st-10/st17-8/10320-a-febre-dos-memes-de-politica/file/>>. Acesso em: 7 dez. 2016.



que facilite a sua reprodução. Este formato pode ser compreendido midiaticamente como os pôsteres políticos online, mas não apenas; já que os memes políticos não se restringem às peças visuais. Mensagens que operem sobre fórmulas verbais ou não-verbais, canções musicais e padrões sonoros, ou ainda peças audiovisuais baseadas em uma estrutura que flerta com a repetição ou que estimule sua propagação de forma viral – como o jingle, o slogan etc. – podem se converter em memes políticos, desde que apropriados pelas audiências a que se destinam.<sup>196</sup>

Marcuschi<sup>197</sup> afirma que o que os Gêneros textuais se caracterizam por aspectos sócio-comunicativos, todavia informa que apesar de aspectos formais, estruturais ou linguísticos não se deve desprezar a forma.

Em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente.<sup>198</sup>

Desta maneira, consideramos que as funções, suporte e ambiente nos possibilita e alicerça nossa visão mais ampliada do que vem a ser um meme de internet. Afinal, tais imagens teriam função de serem replicadas por meio de compartilhamentos nas mídias sociais como o Facebook, Twitter, Whatsapp, Instagram etc.

Outro motivo para não adotar determinadas classificações, reside no fato de que não é nosso objetivo principal analisar a evolução de determinados memes nas redes sociais, daí o fato de não adotarmos as propostas taxonômicas anteriormente apresentadas por alguns autores. Além disto, os enquadramentos sugeridos em relação ao tipo de conteúdo se mostraram rígidos e distantes, não pertencentes aos propósitos desta pesquisa. Nosso foco está em analisá-los como uma fonte histórica provida de narrativa contemporânea e utilizadora do passado, o que não significa negar as características intrínsecas a materiais que circulam na web, tendo em vista e seu forte caráter disseminador de ideias e a velocidade de suas multiplicações.

Muito provavelmente se não fosse o crítico momento político que atravessamos, a associação de memes ao entretenimento seria a primeira coisa que viria a cabeça de muitas pessoas. Não que a hibridização seja impossível, haja vista o apelo ao humor contida no meme da figura 6, a seguir. Os usos políticos sejam partidários-eleitorais, ou em seu sentido mais lato, são algo recorrente nas redes

<sup>196</sup> Ibidem, p. 128

<sup>197</sup> MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade, 2013(?). p. 2. Disponível em:

</https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod\_resource/content/3/Art\_Marcuschi\_G%C3%AAneros\_textuais\_defini%C3%A7%C3%B5es\_funcionalidade.pdf/>. Acesso em: 24 maio 2017.

<sup>198</sup> Ibidem, p. 2.

sociais. Segundo Chagas et al<sup>199</sup>, as campanhas eleitorais cada vez mais se utilizam das redes sociais como ferramenta para alcançar públicos específicos do eleitorado. Tendo como outra função, agregar apoiadores e simpatizantes.

Figura 6 - Meme de Temer



Fonte: Avendaño (2017)

Segundo Chagas<sup>200</sup>, a grande produção de memes políticos gerada por usuários da internet, por meio de vídeos, imagens estáticas, animações etc, tem colocado este tipo de meme como um objeto de pesquisa no campo da Comunicação Política. Além disto, a observação e análise deste material possibilita um distanciamento dos vieses que valorizariam apenas aqueles que têm o poder decisório. A forma como a audiência se apropria da política ganharia mais visibilidade.

Seja pelo humor e pela discussão pública que canalizam como sua face de maior visibilidade, seja pelo radicalismo e pela agressividade que despertam quando publicados como comentários sociais em meio ao debate online, os memes favorecem a familiarização do indivíduo com a política.<sup>201</sup>

<sup>199</sup> Chagas, Viktor. A febre dos memes de política. In: **Encontro Anual da Anpocs**, 2016, Caxambu. Anais do 40º Encontro Anual da Anpocs, Caxambu: ISSN 2177-3092, 2016. Disponível em: </http://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/st-10/st17-8/10320-a-febre-dos-memes-de-politica/file/> Acessado em 07 dez 2016.

<sup>200</sup> Ibidem, p.10

<sup>201</sup> Ibidem, p.10

Outro ponto levantado por Viktor Chagas et al<sup>202</sup> é a relação entre as redes sociais digitais e manifestações populares em vários países. Um motivo plausível para o ativismo e a expressão pública de opiniões estaria no cenário de fácil acesso as informações, principalmente a partir da internet. Como exemplo podemos citar as manifestações de junho de 2013 e àquelas que tinham como mote o golpe na presidenta Dilma Rouseff.

Contudo, o uso das mídias sociais não nos parece ser a única razão explicativa para estas manifestações. Em nosso entendimento é plausível que tais protestos ganharam adesão encorajadas pelos meios de comunicações tradicionais, sobretudo aqueles pertencentes ao grande monopólio midiático, como as Organizações Globo e Abril, por exemplo.

Além disto, podemos compreender pela cobertura da imprensa alternativa, como o Mídia Ninja, aquilo que entraria no quadro de motivações daqueles protestos. Tratavam-se de críticas às políticas públicas de cunho social ofertadas pelo governo, principalmente ao projeto Bolsa Família e as políticas de ações afirmativas. Contudo, nossa análise é baseada na observação empírica e seu diagnóstico acerca destas manifestações não é objeto de nosso trabalho. Nossa intenção está muito mais focada na constituição de nosso cenário político, pois o entendemos como relevante para compreensão dos memes selecionados nesta pesquisa.

Destacamos que nossas escolhas não enveredaram por questões político-partidárias, mas sim por uma visão de política mais ampla, concebendo que os sujeitos estão inseridos em uma dada cultura e, que esta, os leva a ter determinados posicionamentos. Assim, trazemos o conceito de cultura política de Berstein<sup>203</sup>, que compreende que o ato político se dê como fenômeno individual, onde as visões e ações do sujeito são formadas de acordo com sua bagagem de experiências e guiadas por suas intepretações de mundo. Apesar de estruturar comportamentos políticos individuais, o autor afirma que a cultura política é também um fenômeno

---

<sup>202</sup>CHAGAS, Viktor; FREIRE, Fernanda Alcântara; RIOS, Daniel; MAGALHÃES, Dandara. A política dos memes e os memes da política: proposta metodológica de análise de conteúdo de memes dos debates eleitorais de 2014. *Intexto*, Porto Alegre, n. 38, p. 173-196, jan./abr. 2017. p.176

<sup>203</sup>BERSTEIN, Serge. Culturas políticas e historiografia. In: Orgs. AZEVEDO, Cecília; ROLLEMBERG, Denise; BICALHO, Maria Fernanda Baptista. **Cultura política, memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 29-46.

coletivo. Segundo ele, as culturas políticas geram um fator identitário e o sentimento de pertença a um dado grupo.

Ela diz respeito, simultaneamente a todos os grupos que comungam de seus postulados, grades de leitura, interpretações e proposições que utilizam os mesmo discursos, se colocam atrás dos mesmo símbolos, participam dos mesmo ritos.<sup>204</sup>

A difusão dessas culturas, afirma Berstein<sup>205</sup>, provavelmente se dê de forma difusa. Elenca a família, a educação, o trabalho, redes de sociabilidade e as mídias como responsáveis. A última teria a função por ir incutindo temáticas de forma a preparar terreno para uma recepção de uma mensagem política. Seria inegável a observação com a atualidade em nosso país. Neste sentido, grandes grupos de comunicação trabalharam para tornar aceitáveis as reformas trabalhistas e da previdência. Em um outro sentido, as mídias sociais têm favorecido a quebra do monopólio dos *mass media* e acabam por funcionar como canais de socialização política para trabalhadores e grupos minoritários. Como exemplo, podemos referenciar alguns dos memes que compõem o corpus deste trabalho e que circulam via Facebook.

O autor ressalva que conceito de Cultura Política guardaria funcionalidade para análise histórica em períodos e países em que as representações políticas fossem vigorosamente estruturadas e diversificadas. Entretanto, sinaliza que tendo em vista os limites tênues entre as grandes famílias políticas existentes em nossa contemporaneidade e o surgimento de movimentos sociais não diretamente relacionados a partidos, tornaria mais difícil sua aplicação.

Embora saibamos da dificuldade apontada por Berstein, optamos por memes que dialogam com perspectivas políticas ligadas a espectros políticos de esquerda e direita. Haja visto que o cenário brasileiro, de forma geral, está marcado por uma forte polarização, onde pautas expostas em nossos memes acabam por ganhar mais relevo e demarcam seu espaço num dado espectro político.

A estreita ligação entre História e Política, segundo Rösen<sup>206</sup>, ocorreria porque o saber histórico é fundamentalmente orientado para atender as necessidades humanas básicas e assim, acaba por desempenhar um papel

---

<sup>204</sup> Ibidem, p. 43.

<sup>205</sup> Ibidem, p. 39.

<sup>206</sup> RÜSEN, Jörn. **Jörn Rösen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

importante na cultura política. Desta forma, os memes por carregarem narrativas históricas, também estariam vinculadas a demandas políticas.

Diante disto, compreendemos que as discussões políticas devam estar presentes nos conteúdos vistos nas salas de aula, diferentemente do que pretende o projeto “Escola sem Partido”. Segundo Penna e Silva<sup>207</sup>, a discussão política perpassa o ensino de História, entretanto vai além dele: “...discutir tudo que acontece de relevante no mundo público (“assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional”) não só é importante para o ensino de história, mas também está no âmago da educação e do ensino de qualquer disciplina.”<sup>208</sup>

Os memes selecionados neste trabalho trazem consigo forte dimensão política, haja vista o período em que foram coletados e a temática/cronologia pelo qual seu deu nosso recorte. Não são raros os memes que se utilizam de nosso período colonial numa tentativa de apontar suas similitudes com nossa contemporaneidade e abordarem questões de discussão pública. No próximo capítulo deste trabalho, quando mostraremos o meme como fonte e possível material didático, os vieses políticos serão levados em consideração, até mesmo por serem considerados também recortes para seleção desta pesquisa.

---

<sup>207</sup> PENNA, Fernando de Araujo; SILVA, Renata da Conceição Aquino da. As operações que tornam a história pública: responsabilidade pelo mundo e o ensino de História. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 196.

<sup>208</sup> Ibidem, p.196.

## 2 TERRA À VISTA

### Terra À Vista<sup>209</sup>

Terra à vista  
 Tem palmeiras, sabiás, mulatas ainda não  
 Água à vista perco o chão  
 Essa merda de navio  
 Entrou por um desvio  
 Será que mudou o rumo  
 E agora vamos para as Índias  
 Nada disso  
 Vai ao fundo  
 Meio mundo  
 Neste mar  
 A se afogar  
 Água à vista  
 Terra à vista  
 Tem palmeiras, sabiás, mulatas ainda não  
 Tem pau-brasil a dar com o pau  
 Como dizia Cabral  
 Tem coqueiro que dá coco  
 Tem mangueira que dá caju e tem popó  
 Do maculelê  
 Tem caça cabaça, cachaça trapaça  
 Mordaça arruaça. vidraça  
 Desgraça raça pirraça  
 Caça cabaça cachaça  
 Mordaça arruaça vidraça  
 Desgraça raça pirraça  
 E índia cheia de graça

A letra da música da banda Titãs, Terra à vista, possui em inúmeros momentos, os chamados anacronismos e estereótipos (os memes também não diferem muito neste sentido) para apresentar a natureza de nosso país.

Assim como a música busca evidenciar a natureza do Brasil, temos a intenção de neste capítulo analisar a natureza dos memes selecionados a partir de nosso recorte temático/cronológico do Brasil enquanto colônia. Desta maneira, nos utilizamos da metodologia de Análise de Conteúdo, a partir do momento em que trabalhamos com categorizações por meio de dados quantitativos e uma análise qualitativa dos mesmos.

Como o termo “terra à vista” propõe, não iremos nos ater de forma pormenorizada a cada um dos memes, mas sim a partir de uma visão mais ampla do todo.

---

<sup>209</sup> MELLO, Branco; VILANI FREIRE, Aderbal. Terra à Vista. In: Titãs. **Nheengatu**. São Paulo: Som Livre, 2014. CD-ROM, faixa 8.

No primeiro momento do capítulo iremos propor o meme como fonte histórica e possível ferramenta didática. A partir disto conceituamos o que vem a ser um meme histórico e propusemos uma classificação que os distingue de acordo com as relações temporais por eles estabelecidas.

Depois, evidenciaremos as motivações para nossa escolha do recorte e quais as estratégias de coleta dos memes no Facebook. Com a seleção dos memes em mãos, sistematizamos a partir de conceitos de 1ª ordem, os que comumente são estudados nas aulas de História e seu gênero de problematização temporal. Com base neste levantamento podemos inferir algumas recorrências temáticas bem como a ausência de outras. De mais a mais, apresentaremos uma análise geral acerca dos três conceitos com o maior número de memes, personagens históricos, escravidão e indígenas.

## 2.1 Os memes como fontes históricas

Jannotti<sup>210</sup>, ao responder o que são fontes históricas afirma: “A resposta está no interesse do historiador em inquirir o que essas coisas revelam sobre as sociedades às quais elas pertencem na criação de uma narrativa explicativa sobre o resultado de suas análises”. E, segundo a autora, o conceito de fonte atende aos interesses dos historiadores e estes variam de acordo com o tempo e local, além de possuir relação com suas trajetórias de vida e sua cultura.

Desta maneira, os memes podem ser compreendidos como fontes, tendo em vista que por meio deles poderemos acessar as formas como o passado está sendo mobilizado para atender as questões contemporâneas. Segundo Mendes e Costa<sup>211</sup>, os memes não nasceram na cultura digital, baseando-se desta forma no conceito de Dawkins. Mas, que tal fato não foi impeditivo para que este conceito viesse a ser utilizado para as peças digitais. Entretanto, mesmo sendo um assunto atual ainda existiria uma carência bibliográfica a respeito deste assunto.

---

<sup>210</sup> JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro fontes históricas como fonte. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p.10

<sup>211</sup> MENDES, Caroline Alves Marques; COSTA, Marcella Albaine Farias da. O sequestro do imaginário e a escrita da História: o caso dos memes históricos e as recepções do nazismo. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, p. 55, set. 2016.

Outro ponto que contribui para a importância de se compreender os memes como fontes, está no fato de dialogarem com a História pública, como demonstra as autoras Mendes e Costa<sup>212</sup>. Segundo elas, eles seriam uma propagação do saber histórico para um público mais amplo. E sublinham que a História Pública não se restringe aos profissionais de História, havendo uma interdisciplinaridade de distintos especialistas. Deve-se levar em consideração ao analisar os memes, que estes não são oriundos do conhecimento acadêmico, desta maneira não teriam a responsabilidade de obedecer a teorias e metodologias próprias da ciência Histórica.

Além disto, Mendes e Costa<sup>213</sup> afirmam que estas produções miméticas digitais, bem como outras mídias atendem demandas da sociedade civil e não necessariamente da academia. No entendimento delas estas mídias são: “formadoras de “recepções” do tema e que o movimento é fluido, pois a demanda popular é essencial para a produção dessas obras”<sup>214</sup>. Para as mesmas, as produções historiográficas, presas aos muros acadêmicos, não dariam conta de atender as necessidades de conhecimento histórico das mais distintas esferas da sociedade. Assim, caberia ao historiador repensar sua função e estabelecer os diálogos com outras fontes. Devendo-se considerar que o saber destas fontes se apropria da História por meio de diferentes linguagens, como a dos memes históricos.

Napolitano<sup>215</sup> ao falar sobre as fontes audiovisuais, ou seja, aquelas fora do papel, oferece metodologias para seu tratamento. Assim, aponta uma abordagem comumente utilizada por historiadores especialistas em fontes não escritas. Deve-se articular a linguagem técnico-estética das fontes, seus códigos internos de funcionamento, e as representações históricas nelas contidas, a narrativa. O autor chama a atenção para a necessidade do conhecimento técnico desta linguagem por parte do historiador e o diálogo com outras áreas do saber, o que não significaria em uma conversão em outras disciplinas, nem a perda de sua identidade profissional. Destacamos que partimos de tais pressupostos na confecção desta pesquisa. Consideramos os memes como possuidores de uma linguagem específica, que

---

<sup>212</sup> MENDES, Caroline Alves Marques; COSTA, Marcella Albaine Farias da. O sequestro do imaginário e a escrita da História: o caso dos memes históricos e as recepções do nazismo. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, p. 56, set. 2016.

<sup>213</sup> Ibidem, p. 62.

<sup>214</sup> Ibidem, p. 62.

<sup>215</sup> NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. Cap. 7, p. 237.



associam imagens e textos e se utilizam do humor (não o reduzindo ao risível mais simples. Sendo a ironia e o sarcasmo fortes marcas). Além disto, são frutos de uma comunicação mediada em redes sociais digitais. Quanto a análise de conteúdo, iremos abordar as narrativas expostas nestas fontes, em específico, como nossa História Colonial é mobilizada para responder ou explicar o presente.

Resguardadas as diferenças midiáticas, Napolitano<sup>216</sup> traz uma contribuição importante. Embora se refira a fontes audiovisuais, aponta que:

O cotejo com informações contextuais, localizadas fora do filme, do programa de TV ou da canção, é importante, mas somente na medida em que a fonte específica demanda e sugere questões e problemas para o historiador responder.<sup>217</sup>

O mesmo entendimento pode ser aplicado no tratamento dos memes. A explanação acerca do contexto no qual se oriunda, dependerá da necessidade apontada pela fonte. Neste sentido e já se adiantando, em nossa seleção o contexto no qual os memes foram criados auxilia-nos em seu entendimento. Segundo o autor<sup>218</sup>, independentemente do tipo de fonte, elas estão marcadas pela tensão entre evidência e representação. Assim, mesmo que seja uma representação construída socialmente, ela é também evidência de um dado fato ou processo ocorrido. Os documentos carregam consigo parcialidade e intencionalidade. Com os nossos memes históricos coloniais que recolhemos, como veremos mais adiante, as tensões apontadas pelo autor serão analisadas.

Gostaríamos de chamar atenção que o tratamento dado ao meme como fonte para História não se restringe a questão acadêmica. Segundo Oliveira<sup>219</sup>, a produção do conhecimento científico em História serve como referência para a construção do conhecimento histórico escolar - “Dialoga-se com o tempo por meio das fontes (utiliza-se o livro didático, mapas, imagens, músicas, documentos); Utilizam-se instrumentos teóricos e metodológicos (conceitos, formas de proceder)...”. A autora ainda explica que:

[...] Suas particularidades justificam sua necessidade como saber específico, que dialoga com um código disciplinar construído pela tradição escolar. Além disso, posto que esse saber tem objetivos e públicos

<sup>216</sup> NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. Cap. 7, p. 238.

<sup>217</sup> Ibidem, p. 238.

<sup>218</sup> Ibidem, p. 240.

<sup>219</sup> OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Introdução: a História nas salas de aulas brasileiras. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 11. (Coleção Explorando o ensino, v. 21).

específicos, será conduzido coerentemente com essa realidade. Se assim não for, haverá grandes chances de insucesso[...]”<sup>220</sup>

No capítulo anterior, quando abordamos as propostas taxonômicas, conceituamos qual o entendimento de meme neste trabalho. Agora, neste ponto, partiremos em busca de definir o que é um meme histórico<sup>221</sup>. Segundo Makhortykh<sup>222</sup>, os memes podem ser tidos como históricos quando “são explicitamente relacionados a um evento ou a uma personalidade histórica particular, e geralmente se referem a práticas de memória existentes, satirizando-as, fortalecendo-as ou propagando-as online”. Tal definição não está distante da nossa a partir do que encontramos em nosso levantamento.

Entretanto, afim de melhor defini-los, nos valem de uma adaptação da proposta de Napolitano<sup>223</sup> para o que viria a ser um filme histórico. Desta maneira, a relação meme e História partem de três questões básicas. 1) A relação passado, presente e futuro, 2) a compreensão de que os memes se originam de um saber histórico de base (embora não acadêmico) e 3) a problematização da narração memética da História. Cremos que nossa proposição em relação ao meme como fonte histórica e recurso pedagógico, possibilita sua utilização como um instrumental para docentes que pretendem utilizar tais peças em suas aulas, seja no Ensino Fundamental, ou no Médio. Todavia salientamos que entre os estudantes do Ensino Médio, a familiaridade com a linguagem destas peças seja maior, já que utilizam a rede de forma mais intensa.

A primeira categorização trata da relação temporal. Os memes históricos coloniais são confeccionados e circulados na web a partir do presente e representam o passado a partir de datas, fatos e/ou personagens históricos. Neste sentido, de acordo com o nosso levantamento acerca dos memes com esta temática<sup>224</sup>, podemos verificar 3 tipos de gêneros, em que pese o seu grau de

<sup>220</sup> OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Introdução: a História nas salas de aulas brasileiras. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 11. (Coleção Explorando o ensino, v. 21).

<sup>221</sup> Tomando como base os memes colhidos por meio de nosso recorte temático/cronológico de nossa pesquisa. Salientamos que nossa tipologia proposta se foca nos memes selecionados por este viés. Desta forma, talvez não seja possível sua aplicabilidade para outros recortes.

<sup>222</sup> MAKHORTYKH, Mykola. Everything for the Lulz: historical memes and World War II memory on Lurkomor’e. **Digital Icons**, Amsterdam, v. 13, p. 64, 2015.

<sup>223</sup> NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. Cap. 7, p. 246.

<sup>224</sup> No próximo tópico abordaremos de forma sistematizada nossa metodologia e estratégia de seleção de memes com teor histórico colonial na rede social Facebook. É de nosso entendimento que

problematização, ou seja, sua capacidade de articular passado e presente na busca por evidenciar rupturas e/ou permanências.

A) Baixo grau de problematização: Memes em que há utilização de fatos e/ou personagens históricos. Entretanto o brincar com o presente é a sua razão de ser. O passado é utilizado apenas de forma jocosa sem problematizações explícitas. Como exemplo, temos o meme da figura 7. Nele, é utilizada uma pintura da Rainha de Portugal, Dona Maria, conhecida como a louca. Seu texto não apresenta nenhuma explicação maior do passado, apenas se utiliza da gíria popular “miga, sua louca”. Não busca estabelecer relações deste período com o presente.

Nas aulas de História, tais memes podem ser utilizados para o famoso “quebrar o gelo”, pois, de maneira geral, carregam grande grau de comicidade e comumente se utilizam de gírias conhecidas pelo alunado. Dependendo da turma em que for utilizado, a problematização não explícita pode ser trabalhada pelo professor, trazendo à sala de aula problemáticas transversais e que possam dialogar com a contemporaneidade. No meme que ilustra este gênero, acepções acerca da loucura e “normalidade” em alguns períodos históricos, podem ser um excelente tema para confecções de debates e pesquisas.

Figura 7 – Meme: Para de ser louca, amiga! Tá micão!



Fonte: Memes Históricos (2015b)

---

ao percorrer primeiramente acerca do meme como fonte histórica, colaboraríamos com a leitura sequencial do capítulo.

B) Médio grau de problematização: Memes em que há utilização de fatos e/ou personagens históricos do passado. Algumas vezes, incorporam personagens do passado no presente. O humor pode estar presente a partir do momento em que se quebram expectativas. Como, por exemplo, a utilização dos meios de comunicação atuais por sujeitos do passado. Não há problematizações explícitas, entretanto, carregam essa potencialidade, por possuir um caráter informativo. Para isso usaremos como exemplo os memes das figuras 8 e 9, reproduzidas a seguir.

Na figura 8, vemos uma imagem do tipo *print* de um alarme de celular, onde por meio dos horários apresentados é exposta a cronologia da família real portuguesa no Brasil. Embora de forma simplificada, uma informação acerca da História foi repassada.

Na figura 9, temos uma imagem que simula um print de uma postagem no Instagram de Dom João VI, no momento em que foge para o Brasil em, 1808. No lugar de uma foto, como é o comum de postagens nesta mídia social, adota-se um quadro que retrata o embarque. Seu texto apresenta *hashtags* com gírias atuais. Como no meme anterior, dados históricos foram apresentados. Destacamos que nestes dois exemplos, não há uma tentativa em relacionar o pretérito com o presente. Não existe a tentativa de evidenciar rupturas e/ou permanências do período ilustrado em nossa contemporaneidade.

Para sala de aula este gênero de meme histórico pode contribuir para trazer informações diferenciadas daquelas contidas nos materiais didáticos mais tradicionais, como o livro didático. Além disto, seu grau de humor pode facilitar a aceitação do conteúdo trabalhado. Todavia, salientamos que seu uso não pode se dar de maneira isolada. Assim como os demais gêneros de memes, apontamos para a necessária utilização de outros materiais que os complementem.

Figura 8 – Meme: Alarmes de Portugal



Fonte: História no Paint (2017b).

Figura 9 – Meme: Família Real



Fonte: Memes Históricos (2015a)

C) Alto grau de problematização. Memes em que há utilização de fatos e/ou personagens históricos. Há grande relação entre passado e presente por apontar rupturas (ou sua necessidade) ou permanências. As problematizações tendem a se dar de forma mais explícita, mas necessitam da explicação contextual e processual da História. O humor poderá aparecer sobre forma de ironia ou riso do desespero. O passado é utilizado de forma a explicar o presente e/ou contestá-lo. Como exemplo, temos a figura 10. Nela, é utilizada a imagem de sujeitos escravizados que assistem a cena de um açoite e chegam a defender a atitude do capitão do mato. O título e o diálogo apontam para como pobres do espectro político de direita<sup>225</sup> pensam. Assim é perceptível a busca por relacionar o passado com o presente numa tentativa de denunciar determinados comportamentos.

Diferente dos demais gêneros apontados, o de alto grau de problematização, por exporem de forma clara questões referentes a necessidade de rupturas e as permanências de dados fenômenos experimentados no presente, acabam por suscitar debates mais qualificados. Não é apenas a linguagem que trará os alunos para a discussão, mas sim por tratar-se de temáticas candentes em suas vivências. Tais memes auxiliam na compreensão de que para o entendimento dos problemas experimentados no presente se faz necessário o olhar para trás, para o passado.

Assim, há uma tentativa de romper-se o chamado “presente contínuo”<sup>226</sup>, termo cunhado por Hobsbawm para descrever quando não se enxerga a presença do passado em seu presente, fazendo com que o pretérito ganhe ares longínquos. Os usos de tais memes em sala de aula demandam pesquisas por parte de docentes e discentes afim da compreensão de questões contextuais que envolvem dadas problemáticas e a necessidade de enxergar a história de forma processual. Contudo, cabe ao docente a sensibilidade para entender quais conteúdos podem ser mais adequados para cada turma, sabendo contrabalancear a importância de uma dada temática político-social, ou também peculiar para uma dada sala, e a maturidade de seu copo de discente no que diz respeito a sua compreensão.

---

<sup>225</sup> O “pobre de direita” pode ser compreendido como aqueles que não possuem alto poder aquisitivo, sendo excluídos de forma velada, ou não, ao acesso de bens de consumo e/ou serviços. E, que apesar disto, não são capazes de se enxergarem como mão de obra explorada por aqueles socioeconomicamente privilegiados.

<sup>226</sup> HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p.13.

Figura 10 – Meme: Pobre de Direita



Fonte: Menes de Esquerda (2016d)

A categorização em gêneros, que aqui propomos, encontra alicerce nas propostas apresentadas por Gomes<sup>227</sup> a partir da utilização da metodologia de Análise de Conteúdo com base em um tema, neste caso, os memes Históricos Coloniais.

A palavra *categoria*, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à idéia de *classe* ou *série*. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.<sup>228</sup>

Segundo o autor<sup>229</sup>, a categorização pode ser previamente realizada antes mesmo da coleta de dados, sendo estas caracterizadas por conceitos mais gerais e abstratos. Ou, originam-se a partir do que fora encontrado na própria coleta, sendo estas com características mais específicas e concretas. Em nosso caso, a proposição de gêneros enquadra-se na segunda forma.

Para ele, existem três princípios de categorização para que possa ser estabelecidos conjuntos de categoria. O primeiro deles afirma que o estabelecimento do conjunto de categorias deve obedecer a um único princípio de classificação. No de nossos gêneros, estes respeitam aos graus de problematização temporal. O segundo aponta que qualquer resposta possa ser incluída numa das categorias do

<sup>227</sup> GOMES, Romeu. A Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.70.

<sup>228</sup> Ibidem, p.70.

<sup>229</sup> Ibidem, p. 70.

conjunto. Tal prerrogativa pode ser aplicada a nossa proposta, pois os memes históricos coloniais possuem relações temporais que podem defini-los em algum dos nossos gêneros. Já o terceiro afirma que o conjunto de categorias devem ser mutuamente excludentes, não havendo possibilidade de uma resposta ocupar duas categorias.

Em nossa compreensão, os gêneros por nós evidenciados fazem com que um meme tido como de médio grau de problematização temporal não possa ser enquadrado como de alto grau. Todavia, neste ponto, salientamos que nossa proposição não pretende ser estanque. Compreendemos que os memes históricos, mesmo que inegavelmente possuidores de relações temporais, podem ser lidos de forma de distinta e classificados em gêneros diferentes dentro daqueles que apontamos aqui. Tal fato, não impede o que Gomes<sup>230</sup> estabelece como terceiro princípio.

A segunda proposição de Napolitano<sup>231</sup>, adaptada por nossa pesquisa com memes, trata da compreensão de que estas peças não criam o saber histórico acadêmico, mas sim se originam de um saber histórico de base. Eles se apropriam, dão sentido e reforçam determinadas ideias. Nesta linguagem, diferentemente da científica, o anacronismo se faz presente. O meme histórico é produzido socialmente e carregam consigo significados para um amplo público, tendo em vista o alto grau de adesão das redes sociais e blogs. Tal perspectiva deve ser explorada pelo docente ao levar os memes para sua sala. É importante que os alunos compreendam que estas peças não carregam a realidade consigo e que tratam-se de leituras a partir da História ou da memória de certos grupos e indivíduos. E, enquanto leitura não científica, o anacronismo pode se fazer presente e tal fato pode e deve ser problematizado pelo professor com sua turma.

Segundo Monteiro<sup>232</sup>, é frequente a utilização de analogias e comparações nas aulas de História como forma de facilitar o entendimento de alguns conteúdos vistos em sala, podendo superar estranhamentos dos discentes frente a um dado assunto. Todavia, ressalta para que tais analogias não caiam no anacronismo. Para

---

<sup>230</sup> GOMES, Romeu. A Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 72.

<sup>231</sup> NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. Cap. 7, p. 246.

<sup>232</sup> MONTEIRO, Ana Maria F. C. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 333-347, set./ dez. 2005.



isso, ao comparar uma situação contemporânea com a de outro momento histórico, o professor não mostre apenas as similitudes, mas como também as diferenças que envolvem o exemplo ilustrado.

O conhecimento histórico tem no reconhecimento e consideração das diferenças socioculturais uma dimensão estratégica para a análise e compreensão de fatos, processos e conceitos. Assim, o uso das analogias é discutido de forma a contribuir para identificar os riscos e possibilitar a exploração do seu potencial como recurso didático.<sup>233</sup>

Já verificamos duas das proposições de Napolitano para o tratamento de fontes fora do papel que adaptamos para o tratamento dos memes, A relação temporal e a compreensão de que os memes se originam de um saber histórico de base (embora não acadêmico). A terceira proposição trata da problematização da narrativa. E nosso caso a narrativa memética a respeito da História do Brasil colônia. Assim, considera-se o conflito entre o que é representado nestes memes e a historiografia seja acadêmica ou escolar. Tal qual os memes, a História enquanto ciência produz narrativas. Entretanto tem compromisso com a busca “de efeito de realidade/verdade”<sup>234</sup>.

Segundo Napolitano<sup>235</sup>, existe uma abordagem comum a qualquer documento e certamente adotada neste trabalho.

Todo documento, incluindo os documentos de natureza audiovisual, deve ser analisado a partir de uma crítica sistemática que dê conta de seu estabelecimento como fonte histórica (datação, autoria, condições de elaboração, coerência histórica do seu "testemunho") e do seu conteúdo (potencial informativo sobre um evento ou um processo histórico).<sup>236</sup>

Para o autor<sup>237</sup>, outro ponto deve ser adotado em se tratando de fontes, é sua tipologia, que, segundo o mesmo, não variaria muito com os elementos de definição tipológica de fontes tradicionais. Assim, propõe que o profissional deva identificar os seguintes elementos: “gênero, suporte, origem, data, autoria, conteúdo referente, acervo. Tais elementos compõem a ficha técnica das fontes, que nem sempre estão previamente elaboradas nas coleções e arquivos”<sup>238</sup>.

Tomando como base esta orientação e a adaptando-a a fonte memética deste trabalho, nossos memes históricos serão identificados a partir dos seguintes

<sup>233</sup> NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. Cap. 7, p. 334.

<sup>234</sup> Ibidem, p. 246.

<sup>235</sup> Ibidem, p. 266.

<sup>236</sup> Ibidem, p. 266.

<sup>237</sup> Ibidem, p. 269.

<sup>238</sup> Ibidem, p. 269.

elementos: Gênero (com base em nossa proposição de tipos a partir da relação temporal dos memes, já apresentados anteriormente. Relaciona-se a tipos de graus de problematizações temporais), Data (aqui colocaremos a data de sua publicação em sua página do Facebook), Autoria (nome da página do Facebook de onde foi retirado) e Conteúdo referente (aqui atribuímos os conceitos de primeira ordem que utilizamos em nossa seleção de memes por guardarem relação com os conteúdos comumente estudados pelos discentes). Segue exemplo de ficha tipológica:

Exemplo de ficha tipológica dos memes históricos.

**Gênero:** Alto grau de problematização **Data:** 23/032017 **Autoria:** Desconstruindo Conceitos  
**Conteúdo:** Escravidão **Link:** www.exemplo.com,br **Data de acesso:** 24/03/2017

## 2.2 Um caminho de pesquisa

Segundo Constantino<sup>239</sup>, por meio da utilização da Análise do Conteúdo torna-se possível a produção de inferências a partir de um dado *corpus* documental. Através de seu uso é possível a leitura e interpretação de qualquer documento. Desta maneira tal metodologia se apresenta como alternativa viável para o Historiador. Mas, para isto, deve perceber a História como distante de verdades incontestáveis e consentir a imprevisibilidade e que os observadores podem interferir naquilo que está sendo pesquisado. A autora afirma que a AC tem como objetivo primordial investigar sentido ou sentidos no texto, fundamentando-se na percepção dadinâmica da linguagem. Esta é compreendida “como construção do real de cada sociedade e como expressão da evidência humana; elaborando e desenvolvendo representações, em todos os momentos históricos”<sup>240</sup>.

Produzir inferência ou desvelar significados é razão de ser da AC. Faz-se inferência, por exemplo, ao compatibilizar um conteúdo lido com alguma corrente teórica. Faz-se inferência a partir dos elementos básicos de um texto. Infere-se ao tentar saber quem é o emissor, quais suas filiações teórico-ideológicas, quais suas concepções de mundo, seus interesses de classe ou categoria social[...]<sup>241</sup>

<sup>239</sup> CONSTANTINO, Núncia Santoro de. Pesquisa histórica e análise de conteúdo: pertinência e possibilidades. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 185-188, jun. 2002.

<sup>240</sup> Ibidem, p. 188.

<sup>241</sup> CONSTANTINO, Núncia Santoro de. Pesquisa histórica e análise de conteúdo: pertinência e possibilidades. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 188, jun. 2002.

Desta forma, compreendemos que por meio da Análise de Conteúdo conseguiremos inferir de que forma o nosso período colonial está sendo mobilizado por meio dos memes, sobretudo a partir da análise temática<sup>242</sup>, onde se busca averiguar os sentidos que compõem uma determinada comunicação.

Segundo Toth e Mendes<sup>243</sup>, saber com firmeza o que se pretende investigar tem papel preponderante quando temos a pretensão de coletar os memes que formam o *corpus* de uma pesquisa. Para os autores a definição de recortes acerca do material que será analisado guardam similaridades com o “aspecto mais tradicional da pesquisa em mídias sociais”. Para tornar o corpus mais sistematizado, algumas vezes se faz necessária a escolha de não apenas um recorte.

[...] à sobreposição de dois ou mais critérios de análise. Investigações baseadas em referenciais externos, por exemplo, ganham bastante em objetividade. Nesse sentido, um primeiro aporte que defina o período de coleta do dia A ao dia B pode reunir um conjunto expressivo de conteúdos. Contudo, sem definir outros parâmetros, como por exemplo, uma hashtag ou um perfil específicos a serem monitorados, o recorte poderá se mostrar amplo e inespecífico demais durante o período de análise.<sup>244</sup>

A partir destas semelhanças Thot e Mendes apontam para alguns tipos de recortes, que aqui listaremos aqueles os quais utilizamos.

- A) “Recorte por tema (autoria)”, trata-se de uma seleção de conteúdos de forma qualitativa e sistemática circulados em um dado espaço “ou coleção de conteúdos apresentados por terceiros”.
- B) “Recorte por espaço (*virtual settlement*)”, que se dá a partir de uma determinada mídia social, perfil, grupo ou em dada páginas.
- C) “Recorte por tempo (externo)”, coleta a partir de evento ocorrido fora da esfera virtual, como as eleições, por exemplo.

O nosso primeiro recorte, o temático, teve como base a busca por memes em que o período do Brasil colônia fosse representado. Ele surge a partir da necessidade de se abordar os assuntos vistos em sala de aula de maneira mais dinâmica, bem como trazer novos objetos para o ensino e aprendizagem em História. No entanto, não se pode correr o risco de torná-los meramente atrativos e sem profundidade, menosprezando assim a capacidade de aprendizagem dos estudantes e sua bagagem prévia de conhecimentos. A utilização de materiais

<sup>242</sup> Ibidem, p. 191.

<sup>243</sup> THOT, Janderson; MENDES, Viktor Chagas. Monitorando memes em mídias sociais. In: SILVA, Tarcízio; STABILE, Max (Org.). **Monitoramento e pesquisa em mídias sociais: metodologias, aplicações e inovações**. São Paulo: Uva Limão, 2016. p. 218-224.

<sup>244</sup> Ibidem, p. 221.

didáticos realizados a partir de postagens fictícias de personagens históricos como se usuários de mídiassociais tem sido uma prática que ganha notoriedade como prática didática, bem como a utilização de memes a partir da perspectiva de documento histórico. Neste sentido, compreendemos que a apresentação dos memes a partir desta segunda maneira, possibilitem reflexões para práticas docentes relevantes.

“A Casa Grande surta quando a Senzala aprende a ler”<sup>245</sup>. Tal frase postada e viralizada nas mídias sociais contra o processo de golpe que a Presidenta Dilma Rousseff estava passando (2016), ou *memes* que fazem analogia entre o período da escravidão e a reforma da previdência nos trazem uma grande reflexão acerca das permanências de nosso passado colonial sobre nossos dias. Eis outra significativa escolha por tal recorte temático.

Segundo Jannotti<sup>246</sup>, ao falar das possibilidades despolitizadoras da Nova História francesa no ensino de História, reforça a ideia de quanto o estudo deste período é fundamental para compreender a realidade brasileira atual e, sobretudo, a contundência política que este assunto potencialmente carrega.

[...] Por exemplo, Os descobrimentos marítimos e a colonização dos sécs. XV e XVI, considerados por muitos um tema antiquado e mesmo reacionários, podem ser vistos tanto pelo antigo como pelo novo discurso histórico desproblematizado e de forma apolítica, em nada contribuindo para vincular nossa vida presente à visão crítica do passado. No entanto, não é possível ignorar acontecimentos em que se encontram as raízes da nossa sociedade tradicional tão resistente às mudanças, da noção arraigada de um Estado patrimonialista, dos preconceitos raciais e da desvalorização do trabalho manual. Como explicar, sem os subsídios do passado vivido, a persistência no poder de classes sociais – plásticas o suficiente para cooptar novos membros oriundos de setores sociais, até então não participantes – antes de tudo conservadoras e corporativistas, como se ainda estivéssemos na época dos “homens bons” que integravam as câmaras municipais da colônia[...]<sup>247</sup>

Compreendendo que assuntos candentes na vida dos estudantes devam estar presentes na sala de aula, o presente trabalho pretende utilizar os *memes* não apenas como um potencial material didático que carregam consigo a finalidade pedagógica de ensino, de forma a estimular a aprendizagem dos alunos. Mas como também analisar de que forma este passado está sendo utilizado oferecendo

<sup>245</sup> É possível verificar tal meme no seguinte endereço eletrônico. Disponível em: <<https://www.facebook.com/203980083311728/photos/a.203982176644852.1073741825.203980083311728/203982199978183/?type=3&theater>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

<sup>246</sup> JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 47.

<sup>247</sup> Ibidem, p. 47.

respostas e/ou contestações para o presente, ou seja, que sentidos estas narrativas apresentadas, que tomam por base a História do Brasil Colônia que, perpassam por nossa contemporaneidade, são capazes de nos falar.

O nosso segundo recorte se deu a partir do espaço (virtual settlement), ao realizarmos nossa pesquisa na mídia social Facebook. Haja vista que, segundo o portal estatístico britânico, Estatista<sup>248</sup>, baseado em dados de até abril de 2017, o Facebook seria a mídia social mais popular do mundo, contando com 1,97 bilhões de usuários ativos mensais. Ainda segundo o mesmo portal, neste mesmo período, o Brasil ocuparia o 3º lugar no ranking dos países com mais contas ativas nesta rede social, com 193 milhões de usuários, perdendo apenas para Estados Unidos e Índia, consecutivamente<sup>249</sup>.

Ainda com base no *virtual settlement*, realizamos uma pesquisa na rede social Facebook, por páginas de conteúdos históricos ou aquelas cujas postagens fizessem clara referência a História, bem como aquelas que partissem de uma dada perspectiva política. Assim, foram pesquisadas aquelas que se declaravam como de direita ou esquerda. Segundo Bobbio<sup>250</sup>, estes conceitos políticos seriam tipos ideais antagônicos. Mas, ao mesmo tempo dependentes um do outro. Para existir a esquerda, é necessária a existência da direita. A perspectiva do primeiro conceito reside em sua visão igualitária em relação aos sujeitos, sendo a desigualdade de origem social. Desta maneira seria possível eliminá-la. Já a direita, caracteriza-se por ser desigualitária, entendendo as diferenças, em sua maior parte, como naturais portanto não elimináveis.

A respeito das páginas do Facebook, compreendemos como sendo importante entendê-las a partir da ideia de “comunidades virtuais” como proposto por Reinhold: “[...] agregações sociais que emergem na Internet quando uma quantidade significativa de pessoas promove discussões públicas num período de tempo

---

<sup>248</sup> Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>> acesso em: 10 maio 2017.

<sup>249</sup> Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/268136/top-15-countries-based-on-number-of-facebook-users/>> acesso em: 10 maio 2017.

<sup>250</sup> BOBBIO, Norberto. **Direita e Esquerda. Razões e significados de uma distinção política**. São Paulo: UNESP, 1995.

suficiente, com emoções suficientes, para formar teias de relações pessoais no ciberespaço”<sup>251</sup>.

Segundo Silva<sup>252</sup>, as comunidades virtuais operam na qualidade de estratégia para os sujeitos que atuam no ciberespaço como forma de identificação.

A característica diferencial dessa nova possibilidade de estabelecer relacionamentos sociais no ciberespaço está na forma de se adquirir traços de identificação, pois o próprio indivíduo escolhe o grupo que pretende fazer parte de acordo com seu interesse particular, tendo a chance de participar de quantas comunidades desejar. Na verdade isso só é possível graças a uma mudança profunda na compreensão do conceito de identidade, que deixou de ser visto como algo fixo, mas em constante elaboração. Além disso, com o advento do período da alta modernidade ou modernidade tardia, os indivíduos passaram a desempenhar uma série de papéis, conseqüentemente, apresentando uma multiplicidade de identidades que caracteriza a chamada hibridização cultural.<sup>253</sup>

Embora nesta rede social haja a possibilidade de construção de grupos, que todavia podem permitir um maior sentimento de pertença a alguma causa, tendo em conta a possibilidade de estreitamento de laços de sociabilidade mais efetivos que as páginas. Porém, não podemos desprezar que os usuários ao optarem por seguir determinada página se sintam contemplados por seu conteúdo e muitas vezes o compartilham publicamente. Além da possibilidade de comentarem em suas postagens. Desta maneira, compreendemos que o sentimento de pertencimento também possa se dar por meio das páginas do Facebook.

Já nosso terceiro recorte se deu a partir do chamado tempo externo, ou seja, de eventos originados fora do campo virtual. Nossa varredura se deu a partir de publicações de janeiro de 2014 a março de 2017. A ideia deste período consiste em refletir as questões políticas que, a partir deste ano inicial proposto, tornaram-se mais evidentes com a reeleição da presidenta Dilma Rousseff e culminaram no golpe (parlamentar) em 2016, mas que se reverberam até nossa datação final. Entretanto, vale salientar, que o período de coleta se deu entre dezembro de 2016 e março de 2017.

Diante do exposto, podemos compreender os recortes realizados em nossa pesquisa como categorias propostas por meio da Análise de Conteúdos, tomando por base nossa unidade temática. Assim, a escolha de páginas com distintos vieses,

<sup>251</sup> RHEINGOLD, Howard. **The virtual community**: homesteading on the electronic frontier. 2<sup>nd</sup>. ed. Boston: Addison-Wesley, c1998. Disponível em: <<http://www.rheingold.com/vc/book/>>. Acesso em: 8 out. 2017.

<sup>252</sup> SILVA, Leandro Teixeira e. Sociedade em rede: formação de identidades digitais. **Maringá Management: Revista de Ciências Empresariais**, v. 8, n. 2, p. 14, jul./dez. 2011.

<sup>253</sup> Ibidem 14

como as de História, de Esquerda e Direita, compreendem-se como categorias oriundas da observação dos memes portadores de conteúdos históricos e de teor colonial. Além disto, a escolha do período do recorte a fim de verificar a efervescência política e social que passamos, constituísse como uma unidade de contexto. Tal unidade nos auxilia no entendimento dos porquês do surgimento destas peças. Assim, a ideia em questão é verificar quantitativamente e qualitativamente como estas páginas referem-se a nossa temática por meio dos memes e sua relação com nossa proposição de gêneros de problematização temporal. Segundo Constantino<sup>254</sup>, há certa flexibilidade na construção das categorias na Análise de Conteúdo, afirmando:

Categorias podem ser construídas do geral para o particular, a priori. Ou pode-se usar predominantemente o método indutivo, construindo categorias a partir do próprio corpus. Por constante comparação, organizam-se conjuntos de elementos semelhantes.<sup>255</sup>

Já em um segundo momento, no qual apontamos os totais destes memes, partimos de algumas categorias prévias, como aquelas ligadas aos conteúdos escolares acerca do período do Brasil enquanto colônia lusitana, que consideramos como conceitos de 1ª ordem, baseando-se em Lee<sup>256</sup>. Além disto, traçamos relações com os gêneros de problematização temporal. Como exemplo destas categorias, podemos apontar escravidão, descobrimento, personagens históricos etc. Todavia, durante a coleta destas peças midiáticas, outras categorias foram incorporadas, como a de nação e fuga da família real portuguesa. Aqui a intenção é tecer inferências por quais motivos há recorrência de uma dada categoria, bem como questionar a ausência ou a pouca representação de determinados assuntos por meio da quantidade de memes.

Em nosso levantamento foram pesquisadas o total de 19 páginas na rede social digital, somando um total de curtidas de 1.240.294,57 (este alto número se dá pelo fato de que um dado indivíduo pode curtir várias páginas simultaneamente), o que mostra um grande potencial de alcance. Além disto, estas páginas somam um montante de mais de 25 mil imagens em suas fotos da Linha do Tempo. Vale

---

<sup>254</sup>CONSTANTINO, Núncia Santoro de. Pesquisa histórica e análise de conteúdo: pertinência e possibilidades. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 28, n. 1. p. 192, jun. 2002.

<sup>255</sup>Ibidem, p. 92.

<sup>256</sup>LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em educação histórica: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

salientar que estes totais de imagens e curtidas podem ter sido facilmente ampliados da data em que pesquisamos até o presente momento, tendo em vista a velocidade em que a produção de conteúdo e circulação se dá neste espaço. Neste levantamento foram colhidos 148 memes<sup>257</sup>.

Uma questão que merece ser levantada ao se trabalhar com materiais da web consiste no desaparecimento de páginas e com isso muito de seus conteúdos. Algo verificado nesta pesquisa quanto a página Jovens de esquerda, a qual aparentemente está sobre novo comando e que de algum modo resolveu apagar alguns memes que tínhamos selecionado para este trabalho, de forma que perdemos seus endereços eletrônicos. Se por um lado temos o grande desenvolvimento de materiais circulando, por outro, contamos com o movediço, com a efemeridade das fontes.

Foram pesquisadas 07 páginas que se intitulavam como Históricas ou que carregavam o termo História em seu nome, exceto aquelas relacionadas explicitamente a um determinado ponto de vista político específico, tiveram suas fotos da linhas do tempo vasculhadas em busca de memes que tratassem de nossa temática. O quadro a seguir aponta para quais foram estas páginas, sua quantidade de curtidas, número de fotos de linha do tempo, qual função ela se atribui e quantos memes com nosso recorte delas foram colhidos.

Quadro 1 – Levantamento em páginas Históricas

<b>Nome da página</b>	<b>Número de curtidas na página</b>	<b>Número de fotos na Linha do Tempo</b>	<b>Função</b>	<b>Número de memes selecionados como Históricos coloniais</b>
Compartilhando História	714	151	Apenas por diversão	06
História Animada	200.869	2.202	Apenas por diversão	23
História no Paint	330.756	1.812	Humorista	21
História do Brasil	4.138	06	Entretenimento	01
Memes Históricos	63.467	978	Comunidade	22
História &	45.346	1.306	Artes e	07

<sup>257</sup> Estes memes estão datados e com nome de suas páginas de referência. Além disto, constam-se os links de cada uma delas. A lista pode ser conferida no Anexo A. Também pode ser acessada pelo link a seguir. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1FS7vxklm5T-vPuLY07jvtVitquexE6Vf/view?usp=sharing>>. Acesso em: 28 jul. 2018.



historiografia brasil			Humanidade	
Se liga nessa História	128,887	611	Educação	06
–	Total: 774,177	Total: 7,066	–	Total:86

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Nas sete páginas de conteúdo histórico foram coletados 86 memes relativos ao período do Brasil enquanto colônia, correspondendo a 58,10% do total das 148 peças com o nosso recorte temático/cronológico. Embora possuam um montante de imagens na linha do tempo inferior as das páginas de perfis de esquerda e de direita, por terem finalidade de abordarem conteúdos históricos justifica-se este percentual. Na referida mídia social cada página tem como opção classificar-se enquanto a sua função. A maior parte das páginas selecionadas tinham como função o humor, o entretenimento, a diversão. Sendo estas a que mais detém curtidas. Desta maneira, talvez possamos inferir que esta é uma possível tônica sobre a forma com qual a História é tratada nas redes sociais digitais. Até mesmo aquelas que afirmavam ter como funções educativas, artes e humanidades e comunidade se utilizavam do apelo cômico que estas peças possuem.

Segundo Fagundes<sup>258</sup>, a História vive um paradoxo. Por um lado, experimenta a descrença de sua utilidade no senso comum brasileiro, chegando até mesmo ao “desaparecimento em algumas instituições de Ensino Superior”. Por outro, a História tem ocupado outros espaços que não o escolar e o acadêmico, havendo uma demanda mercadológica pela “História espetáculo”, não sendo a toa os *bestsellers*, filmes e novelas que contemplam temáticas históricas e obtêm rentabilidade. Como exemplo podemos citar a obra do Jornalista Laurentino Gomes, 1808: Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil ou o filme Carlota Joaquina, Princesa do Brasil (1995), dirigido por Carla Camarati. Desta forma, o sucesso de algumas páginas do Facebook com conteúdos históricos não pode ser meramente atribuídas à questão do humor contido nos memes, antes de tudo devemos atentar para a carência do conhecimento histórico e suas novas formas em que se manifestam.

Engana-se aquele que achar que por tratar-se de memes e o uso do humor, tais páginas ofereceriam apenas diversão e entretenimento, mesmo que estas sejam

<sup>258</sup> FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. É possível fazer tábula rasa do passado... E do presente dos historiadores?. In: DELGADO, Lucila de Almeida Neves, FERREIRA, Marieta de Moraes (Org). **História do tempo presente**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2014. p. 18

declaradas suas funções na mídia social em questão. Do total dos 86 memes relativos a nossa história colonial, 31 deles podem ser classificados como do gênero de alto grau de problematização, 36 como de médio grau e 19, a menor parte, como de baixo teor problematizante. Tal resultado mostra que os memes históricos coloniais estariam longe de ser uma mera brincadeira nas redes sociais que mobilizam o passado para conseguir curtidas e compartilhamentos de forma acrítica. Todavia, cabe ressaltarmos o momento social e político experimentado que age de forma catalizadora, evidenciando e denunciando nossas permanências do período colonial que sempre estiveram latentes, acabando por interferir neste nível de criticidade dos memes.

Foram pesquisadas também 05 páginas que se auto intitulavam como de direita. De antemão cabe ressaltar nossa dificuldade em achar memes históricos que tratassem do período colonial brasileiro nestas páginas. Tal problema será melhor destrinchado após a apresentação do quadro a seguir que mostrará quais páginas foram trabalhadas, quantidade de curtidas, número de fotos de linha do tempo e que tipo de função ela auto atribui-se. Além disto também pretendemos apresentar quantos memes, a partir de nosso recorte, foram possíveis de serem coletados.

Quadro 2 – Levantamento em páginas de Direita

<b>Nome da página</b>	<b>Número de curtidas na página</b>	<b>Número de fotos na Linha do Tempo</b>	<b>Função</b>	<b>Número de memes selecionados como Históricos coloniais</b>
Eu sou Direita	157.296	2.525	Organização política	01
Jovens de Direita	314.361	5.682	Organização política	09
Direita Brasil	138.074	383	Empresa de mídia/notícias	0
Eu era Direita e não sabia	390.070	1.530	Comunidade	03
Canal da Direita	395.768	1.852	Residência	0
–	Total: 1,395,569	Total: 11,972	-	Total: 13

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Do conjunto de páginas investigadas neste trabalho, as de direita são a que somam o maior número de curtidas e as que mais produzem e/ou compartilham imagens. Entretanto, apenas 8,78% dos seus memes fazem referência ao nosso recorte temático/temporal. Alguns destes que fazem referência, analisamos de forma

pormenorizada no próximo capítulo. O foco das publicações expostas nestas páginas é majoritariamente ligado a questões políticas da contemporaneidade com forte teor conservador e nacionalista. O combate ao comunismo e ao petismo são uma de suas marcas. Ao acompanhar o histórico de suas publicações, e aqui cabe explicar que nos referimos ao material que já foi publicado, é possível perceber que tais páginas sempre apoiaram quaisquer candidatos conservadores a presidência da república afim de combater o PT (que para eles seria um partido comunista), mesmo que defendam abertamente a monarquia como sistema de governo.

Há nestas páginas a reincidência de apoio ao deputado federal Jair Bolsonaro para ocupar o cargo máximo do executivo como um grande salvador da pátria, chegando a ganhar ares de herói nacional. Bolsonaro, para estes usuários, encarnaria a volta dos valores morais da “família tradicional brasileira”, perdidos durante o “governo comunista” dos últimos anos. O meme a seguir é um exemplo disto. Nele, o político aparece em uma montagem que faz um misto de Capitão América e Tio Sam, mas com roupas nas cores da bandeira brasileira.

Figura 11 – Meme: Bolsonaro como herói



Fonte: Jovens de Direita (2016b)

Além disto, é possível verificar a defesa da meritocracia por meio de memes avilantes como uma resposta aos programas sociais de inclusão, como o Bolsa Família e as cotas, que foram implementados pelo até então governo do Partido dos Trabalhadores. Na figura abaixo, fora utilizada uma imagem de uma negra com expressão facial com ares de ódio como se intimasse as cotas ao seu expectador.

Figura 12 – Meme: Combate às cotas



Fonte: Jovens de Direita (2014a)

Estas páginas apontam constantemente como deve ser o modelo familiar a ser adotado por todos, sendo constituídos por um homem, uma mulher e seus filhos. A ideia é ir de encontro aos novos arranjos familiares que diferem daquele patriarcal, bem como é verificável o combate à homo afetividade em vários memes. Os movimentos sociais como os Sem Terra e o feminista são alvo de “brincadeiras” depreciativas com a clara tentativa de ridicularizá-los. Na imagem a seguir é utilizada a foto de uma mulher gorda e de ar abatido para reforçar a ideia de que as mulheres só virariam feministas quando não atingem um determinado padrão de beleza, como podemos verificar.

Figura13 – Meme: Combate ao feminismo



Fonte: Jovens de Direita (2014b)

A defesa do porte de armas para a proteção dos “homens de bem” e um insistente combate aos direitos humanos são recorrentes nestas páginas. A partir de seu prisma estes direitos só serviriam para a proteção de bandidos e vagabundos, como no meme onde aparece o deputado federal Jair Bolsonaro segurando uma camiseta com a seguinte frase: “Direitos Humanos: Esterco da vagabundagem”.

Figura14 – Meme: Combate aos Direitos Humanos



Fonte: Eu era Direita e não sabia (2016).

Durante a busca por memes históricos com referência ao período colonial foi possível perceber pouquíssimos exemplos no contexto das páginas de direita. Quando estas páginas recorrem ao passado, tendem a valorizar o período do Brasil

império, tendo em vista a defesa da monarquia e do nacionalismo, tornando este período como exemplar para o país. Como exemplo representativo, temos a figura 20. A imagem apresenta o mapa geopolítico da América do Sul, onde o mapa do país contém a bandeira do Brasil imperial. A ideia em questão é que o monarquismo seria a forma de salvar o país de seus vizinhos “comunistas”.

Figura15 – Meme: Monarquia salvadora



Fonte: Eu sou Direita (2015).

Neste sentido, estas páginas tendem a utilizar o passado como régua, como o ideal a ser alcançado. A defesa da volta à monarquia e, por conseguinte do Império, não faz com que a mentalidade apresentada nestas páginas seja distinta da colonial, muito pelo contrário, haja vista a defesa do *establishment* e de uma moral altamente excludente.

Os poucos memes históricos compreendidos como coloniais selecionados nesta página foram classificados como de alto teor de problematização, o que não quer dizer tais memes carreguem verdades ou que muito menos devam servir como pensamento a ser seguido. Na realidade tais memes precisam ser debatidos em sala no sentido de sua desconstrução a partir da História e critérios de razoabilidade.

Afim de manter um certo grau de equilíbrio com as páginas de direita, tendo em vista sua grande quantidade de conteúdo, foram pesquisadas 07 páginas que se intitulavam como de esquerda ou que suas publicações, em grande parte guardassem este perfil, como as páginas Inca Venusino, Afroguerrilha, Jovens reacionários defensores da liberdade combatendo o mal. Outra forma de enquadrá-las neste espectro político está no diálogo que seu conteúdo estabelece com

páginas auto proclamadas de esquerda, como a questão da defesa das minorias e a igualdade social, ou, em último caso na contra posição aos assuntos abordados naquelas de caráter à direita.

Quadro 3 – Levantamento em páginas de Esquerda

Nome da página	Número de curtidas na página	Número de fotos na Linha do Tempo	Função	Número de memes selecionados como Históricos coloniais
Inca Venusiano	19.289	927	Comunidade	09
Histórias da Esquerda	31.403	1.479	Comunidade	02
Afroguerrilha	91.866	163	Comunidade	04
Jovens de Esquerda <sup>259</sup>	546.056	?	Empresa de mídia/notícias	12
Jovens reacionários defensores da liberdade combatendo o mal	246.948	2.910	Entretenimento	04
Menes de Esquerda	102.813	1.707	Personagem Fictício	16
Cartunfólio	41.788	666	Humorista	2
–	Total: 1,080,163	Total: 7,852	-	Total: 49

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Nas páginas de esquerda foi possível coletar 33,10% do nosso total de 148 memes selecionados ao recorte temático/cronológico da pesquisa. Como nas de direita, foi possível verificar um conteúdo voltado, em sua maior parte para discussões contemporâneas. Entretanto, a essência de seu conteúdo diverge imensamente. Nelas são presentes, de forma geral, postagens em defesa do aborto, apoiam as novas configurações familiares, debates sobre a legalização da maconha, os atuais problemas políticos partidários, apoio ao comunismo, defesa do Estado laico etc.

<sup>259</sup> O material coletado nesta página já não se encontra mais presente, de forma que os links dos memes selecionados já não existem. Entretanto, segue link da página que, ao que parece, está sobre nova direção (<https://www.facebook.com/jovensdeesquerda/>). O seu alto número de curtidas pode ser o mesmo e parece ser incoerente com o atual baixo número de imagens contidas na linha do tempo, apenas 159 atualmente (maio 2017). Desta maneira, o número de imagens que a página tinha não pode mais ser mensurado. A Página não oferece suporte para troca de mensagens privadas, o que acaba por dificultar o diálogo e buscar por qual a razão ocorreu mudanças.

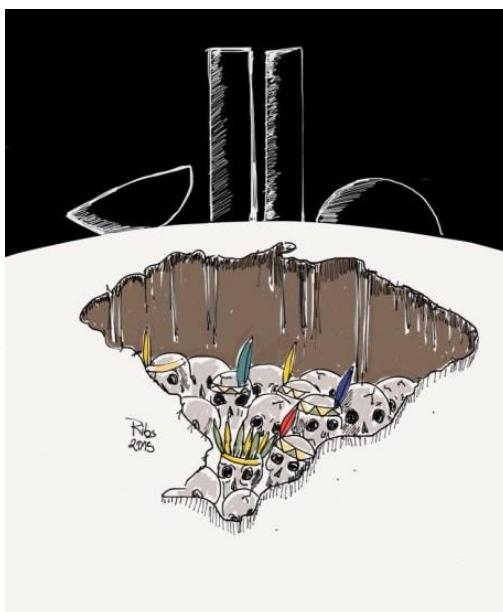
Figura 16: Meme: Escola sem religião



Fonte: Menes de Esquerda (2016b)

O período colonial presente nos memes destas páginas são utilizados de forma a apontar suas permanências na atualidade, como a questão das sequelas da escravidão ou do genocídio indígena, por exemplo. Como ilustra a figura a seguir:

Figura 17 – Meme: Morte indígena



Fonte: Menes de Esquerda (2015b)

Além disto, tais páginas mobilizam este pretérito de forma a fazer analogias com contemporaneidade, sobretudo diante de situações políticas como a terceirização, reforma da previdência, reforma trabalhista, etc.

É possível inferir por meio da comparação entre as páginas compreendidas como de direita e aquelas de esquerda, que as do segundo tipo tendem a fazer mais



uso do passado colonial, não de forma a tomá-lo como parâmetro para os nossos dias, mas sim de forma crítica, numa tentativa de que rupturas se estabeleçam.

### 2.3 Entre Recorrências e Ausências

Na clivagem inicial onde foram colhidos 148 posts podemos verificar em muitos casos a recorrência de determinados conceitos. Levamos em consideração para a construção do quadro 4, casos de repetições integrais de memes em uma mesma página (em momentos distintos), bem como quando compartilhado por outra.<sup>260</sup> A seguir, temos um quadro geral acerca da quantidade de memes sobre dados conceitos de 1ª ordem e em acordo com nossas propostas de classificações por gêneros de memes históricos:

Quadro 4 – Levantamento dos conceitos de 1ª ordem e suas recorrências nos memes

Conceito de 1ª ordem	Classificação quanto ao grau de problematização			Nº total de Memes
	Baixo grau de Problematização	Médio grau de problematização	Alto grau de problematização	
Personagens Históricos <sup>261</sup>	12	14	16	42
Nação <sup>262</sup>	03	04	01	08
Fuga da Família Real <sup>263</sup>	X	02	X	02
Escravidão <sup>264</sup>	01	02	46	49
Descobrimto <sup>265</sup>	X	10	08	18
Indígenas <sup>266</sup>	02	03	22	27

<sup>260</sup> No caso dos memes repetidos, eles foram contabilizados todas as vezes que surgiram.

<sup>261</sup> Memes sobre Personagens Históricos. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0B7MdIUOUoKiccTZXMKFWaEJaejQ?usp=sharing>>. Acesso em: 28 jul. 2018. Também disponível no Anexo C desta dissertação em QR CODE.

<sup>262</sup> Muitos memes sugerem essa categoria a partir do momento em que se utilizam de nações de forma humanizada e fazendo referências a momentos históricos de nosso recorte colonial.

Memes sobre Nação. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0B7MdIUOUoKiczhtUVRsdUd1U0E?usp=sharing>>. Acesso em: 28 jul. 2018. Também disponível no Anexo F desta dissertação em QR CODE.

<sup>263</sup> Memes sobre Fuga da Família Real. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0B7MdIUOUoKicSC1wWXVmenRWTmM?usp=sharing>>. Acesso em: 28 jul 2018. Também disponível no Anexo G desta dissertação em QR CODE.

<sup>264</sup> Memes sobre Escravidão. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0B7MdIUOUoKicSnVGa0hJS0dQT0k?usp=sharing>>. Acesso em: 28 jul 2018. Também disponível no Anexo B desta dissertação em QR CODE.

<sup>265</sup> Memes sobre Descobrimto. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0B7MdIUOUoKicYUI1SnJhX0NxdUk?usp=sharing>>. Acesso em 28 jul 2018. Também disponível no Anexo E desta dissertação em QR CODE.

Capitâneas hereditárias <sup>267</sup>	X	X	01	01
Guerras, Revoltas e Insurgências <sup>268</sup>	X	01	X	01

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Neste momento, no exame destas recorrências temáticas não iremos nos ater a questões pormenorizadas de cada meme e sobre todos os conceitos de 1ª ordem, mas sim fazer uma leitura geral que busque explicações plausíveis para a predominância dos conceitos de Escravidão, Indígenas e Personagens Históricos (na sua maior parte pertencentes a historiografia tradicional), que somam 80,4% dos posts coletados.

Mas antes, gostaríamos de chamar atenção para duas questões. A primeira reside na raríssima representação de personagens históricos negros e indígenas nos memes dentro de nosso recorte, nas páginas e no período em que procuramos. Zumbi dos Palmares, por exemplo, só aparece 5 vezes, o que representa um baixo número comparado a Tiradentes e Dom Pedro I<sup>269</sup>. Suas aparições se deram de formas diferenciadas. Iremos nos ater aquelas de alto teor de problematização. Nas 2 representações propostas pelas páginas de direita Zumbi é tido como alguém que estaria longe de ser herói. Como podemos verificar na figura 23. Na verdade, trate-se de uma descontextualização de Zumbi e sua situação enquanto líder de um quilombo extremamente perseguido. Em segundo lugar, o contrapõe a uma figura branca e pertencente a elite nacional do período. Ou seja, o parâmetro para heroísmo consiste naquele já estabelecido pela historiografia tradicional. Além disto, tais memes foram criados diante de um contexto político conservador em que se questiona as cotas e o dia da Consciência negra por exemplo.

<sup>266</sup> Memes sobre Indígenas. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0B7MdIUOUoKicc3B2UzN6cWppYms?usp=sharing>>. Acesso em: 28 jul. 2018. Também disponível no Anexo D desta dissertação em QR CODE.

<sup>267</sup> Memes sobre Capitâneas Hereditárias. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0B7MdIUOUoKicVm9VNHMyZkppb0U>>. Acesso em: 28 jul. 2018. Também disponível no Anexo H desta dissertação em QR CODE.

<sup>268</sup> A inconfidência Mineira pode estar compreendida neste categoria. Entretanto o foco principal dos memes estiveram voltados para a figura de Tiradentes.

Memes sobre Guerras, Revoltas e Insurgências. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0B7MdIUOUoKicaXJmcWhKsXFXUDA?usp=sharing>>. Acesso em: 28 jul. 2018. Também disponível no Anexo I desta dissertação em QR CODE.

<sup>269</sup> Tiradentes aparece em 10, 7 deles com alto grau de problematização temporal. Já Dom Pedro I, aparece em 16 memes, sendo 2 deles do gênero de alto grau de problematização temporal.

Figura 18: Meme: Zumbi/Princesa Isabel



Fonte: Página do Facebook Jovens de Direita (2016d)

Na página de conteúdo voltado para o empoderamento negro, a Afroguerrilha<sup>270</sup>, o personagem aparece como símbolo da resistência negra e com a frase; “O contrário de “Casa Grande” não é senzala. É Quilombo”. A ideia é desconstruir a falsa dicotomia que haveria entre Casa grande e senzala, mostrando o quilombo como o real espaço antagônico à Casa Grande. O foco do meme está em mostrar a resistência negra.

<sup>270</sup>Disponível em: <<https://www.facebook.com/afroguerrilha/>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

Figura 19 – Meme: Casa Grande/Quilombo



Fonte: Afroguerrilha (2016a).

Já Dandara, outra personagem negra, aparece apenas em 3 memes e, em uma dessas aparições, se dá na mesma página em que Zumbi é apresentado, a Afroguerrilha. Nele, podemos verificar mais uma vez a questão da afirmação negra, principalmente quando tira das mãos da princesa Isabel a responsabilidade por ter posto fim a escravidão. Com tal post a ideia é demonstrar que quem de fato pôr fim a escravidão foi a resistência de negros e negras ao longo de três séculos.

Figura 20 - Meme: Dandara/Princesa Isabel



Fonte: Afroguerrilha (2016b)

Já as outras duas aparições da personagem se deram em outras duas páginas. Na “Jovens Reacionários defensores da liberdade combatendo o mal”<sup>271</sup>, Dandara aparece sem nenhum texto, apenas a mesma imagem contida nos outros memes, sendo a única diferença o tom lilás que no remete a questões de gênero. Sua legenda afirmava: “Representatividade importa”, postada no dia da consciência negra em 2014.

Já no post da página “História das Esquerdas”<sup>272</sup>, temos a mesma imagem utilizada anteriormente, mas acompanhada da frase; “Eu não tive sororidade com sinhá!!!”. Ou seja, neste meme sua condição feminina não estaria a frente da necessária resistência do quilombo dos palmares.

Figura 21 – Meme: Dandara e sororidade



Fonte: Histórias da Esquerda (2015).

Durante nosso levantamento também foi percebida uma completa ausência daqueles que até mesmo foram consagrados pela historiografia tradicional. Daqueles que chegaram a ser tidos como heróis nacionais. Onde estão Henrique dias e Felipe Camarão, ambos pretensos recebedores da mercê do Hábito da Ordem de Cristo e que lutaram em conjunto pela expulsão dos holandeses? A não

<sup>271</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/379789252160030/photos/a.379801445492144.1073741825.379789252160030/455427337929554/?type=3&theater>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

<sup>272</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/HistoriasDaEsquerda/>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

representação destes personagens residiria no fato de que os mesmos não teriam uma representatividade nacional?

O segundo fato consiste que, durante a realização da pesquisa no Facebook, nas páginas e no período pesquisado, não estiveram ali representadas nos memes revoltas de cunho popular, como os dos escravizados do Engenho Santana, de Ilhéus, na Bahia, em 1789, por exemplo. As únicas revoltas presentes nos memes são aquelas organizadas por uma classe média ascendente, como a do Recife, na Guerra dos Mascates ou a Inconfidência Mineira, esta, com fortes raízes elitistas.

Poucos memes apontaram para a resistência ante a escravidão e colonização. Fora os exemplos de resistência apontados anteriormente, temos apenas outros poucos casos frente ao grande número de memes coletados. Tal fato, entre outras coisas, se deve a memórias já cristalizadas e com base em uma historiografia escolar tradicional, que pouco deu destaque a questão da resistência indígena e negra e a revoltas populares. Todavia, é possível perceber que mesmo assim o resistir ou o criticar se fazem presentes nos memes coloniais. Pois até quando apontam para o escravizado que não reage ou ao indígena que tem seu povo dizimado, eles nos falam para o agora no sentido de romper com estas perspectivas que ainda se fazem presentes.

O conceito de Personagens Históricos soma o total de 28,37%, sendo Dom Pedro I e Tiradentes os personagens mais recorrentes. O primeiro aparece em 16 memes, 2 deles compreendidos como de alto grau de problematização. Já o segundo aparece em 10 memes e 7 deles apresenta uma forte relação entre presente e passado de forma problematizadora. Dom Miguel chega a ser apresentado uma única vez, mas ao lado de seu Irmão Dom Pedro I. Dona Maria, a Rainha, aparece em apenas em um único post, este de baixo grau de problematização. Pedro Álvares Cabral que está representado em 5 memes, apenas um pertencente ao gênero de alto grau. O outro grande navegador, o Vasco da Gama, é referenciado em apenas um meme, sendo este de baixo grau problematizador. Algo merecedor de atenção a respeito dos últimos navegadores referenciados, está na confusão realizada por internautas na hora de representá-los. A imagem utilizada para Pedro Álvares Cabral, na realidade, trata-se de uma

representação de Vasco da Gama, pintado em 1838 por António Manuel da Fonseca<sup>273</sup>.

No quadro 5, realizado a partir dos memes selecionados dentro do conceito de Personagens Históricas, é verificável certo equilíbrio numérico de memes em relação aos gêneros de problematização temporal. 16 são considerados de alto grau e quase metade deles se relaciona a Tiradentes. A maior parte, 18 memes, são tidos como de médio grau. Dom Pedro I aparece como o mais recorrente, sendo referenciado por metade deles. Tal personagem, também apresenta grande reincidência dentre as peças meméticas de baixo grau de problematização temporal, representado 5 vezes, frente as outras 8 postagens deste gênero. Por meio do quadro podemos visualizar a preponderância de figuras masculinas, brancas e, sobretudo, pertencentes à historiografia tradicional.

Quadro 5 – Levantamento dos Personagens Históricas e suas recorrências nos memes

Personagens Históricas	Classificação quanto ao grau de problematização			Nº total de Memes
	Alto grau de Problematização	Médio grau de problematização	Baixo grau de problematização	
Dom Pedro I	02	09	05	16
Tiradentes	07	02	01	10
Zumbi	03	01	01	05
Pedro Alvares Cabral	01	02	02	05
Dandara	03	X	X	03
Dom João VI	X	02	X	02
José Bonifácio	X	01	X	01
Domingos Jorge Velho	X	01	X	01
Dona Maria	X	X	01	01
Dom Miguel	X	X	01	01
Pero Vaz de Caminha	X	X	01	01
Vasco da Gama	X	X	01	01

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

É possível que a predominância de personagens da “História Oficial”, principalmente Tiradentes e Dom Pedro I, ocorra por conta de uma historiografia escolar que durante muito tempo os teve como foco e modelo para novas gerações. Como nos regimes ditatoriais pelos quais o país passou. Por certo que estas concepções não são mais hegemônicas no conteúdo visto em salas de aula,

<sup>273</sup>A informação pode ser verificada em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vasco\\_da\\_Gama\\_-\\_1838.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vasco_da_Gama_-_1838.png)>. Acesso em: 6 out. 2017.

entretanto seus desdobramentos podem ter se dado no ideário do brasileiro. Segundo Fonseca<sup>274</sup>, as abordagens historiográficas mais comuns de serem verificadas, por meio da análise de livros didáticos, currículos e práticas pedagógicas, são a da “História Tradicional” e “nova História”. Embora ressalte que a segunda passe a ser a predominante, o que não quer dizer o completo abandono da perspectiva tradicional. Desta maneira, a presença destes tipos de personagens não soam de forma estranha no conjunto levantado. Além de que, os dois de maior recorrência já foram alvo da indústria cultural, veiculados para o público em geral em obras audiovisuais como *Os Inconfidentes*<sup>275</sup> (1972), *Tiradentes*<sup>276</sup> (1999) e *Independência ou Morte*<sup>277</sup> (1972).

Outro ponto que pode se somar aos demais para a frequência destes personagens, está no fato de que os memes enquanto linguagem, de forma geral, costumam se utilizar do humor para brincar com personalidades de mais popularidade.

Aqueles com relação direta ou indireta à escravidão e seus desdobramentos em nossa contemporaneidade foram o que mais surgiram em nossa primeira clivagem. Para ser mais exato 33.10% abordavam o assunto, ou seja, quase um terço do conjunto. Além disto, 46 memes são considerados de alto grau de problematização, dois de médio e apenas um compreendido como de baixo.

Pelo que fora observado nos memes, o elevado número da presença do assunto é fruto dos desdobramentos da escravidão em nossa atual sociedade que se dá através do preconceito étnico-racial de forma velada ou não, ou como socialmente os negros foram excluídos e marginalizados. Óbvio que não há de se desprezar que nosso recorte, a partir do momento em que não dialoga nem pretende reforçar preconceitos, favoreça essas vozes por meio dos memes. Além disto, levando-se em consideração a datação destas publicações, entre 2014 e 2017, período que compreendemos guardar forte tensão política, é plausível concluir também que tais memes são respostas ao momento de incertezas e a necessidade de assegurar os avanços sociais que foram conquistados por meio de lutas e que de alguma forma foram alcançadas nas últimas décadas. Dentre estes avanços,

---

<sup>274</sup>FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 43.

<sup>275</sup>Direção de Joaquim Pedro Andrade.

<sup>276</sup>Direção de Oswaldo Caldeira.

<sup>277</sup>Direção de Carlos Coimbra.



podemos especificar os programas de inclusão social e distribuição de renda como o Bolsa Família e aqueles relativos a questões étnico-raciais, como a promulgação das leis 10.639, de 2003 e 11.645 de 2008, que trazem a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação básica brasileira e a aplicação de ações afirmativas no ensino superior por meio da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Além disto, por meio de analogia a escravidão, muitos fazem referências as reformas da previdência e trabalhista anunciadas pelo atual governo, bem como a aprovação da lei da terceirização.

Outra recorrência percebida nos memes relativos à escravidão está o grande uso das imagens de Debret. Dos 50 acerca da temática, 30% utilizavam suas aquarelas. É possível presumir que este uso se dê por conta de sua grande utilização em ilustrações de livros didáticos, gerando assim imagens bastante sedimentadas. Algo que pode ser confirmado pelo trabalho de Costa<sup>278</sup>, ao analisar as imagens sobre escravidão contidas em livros didáticos.

Ressalta-se que as obras do artista francês foram realizadas a partir de 1817, em um período imediatamente posterior a declaração de Dom João VI, que colocava o país na condição de Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Para fins de nossa pesquisa, compreendendo-se que apesar das mudanças ocorridas diante disto, o país continuou dependente da metrópole lusitana. Desta forma consideraremos as imagens produzidas pelo artista como realizadas em um país ainda colonial, embora a corte estivesse no Rio de Janeiro. Outra perspectiva a respeito do “ser colônia”, notabiliza-se pela discussão historiográfica da relação entre escravidão, colonização e demandas do capitalismo, realizadas por pesquisadores da Universidade de São Paulo nas décadas de 1950 e 1960. Como ressalta Machado<sup>279</sup>, por esta visão, o trabalho escravo é tido como uma fase evolutiva até o capitalismo.

---

<sup>278</sup> COSTA, Warley da. As imagens da escravidão nos livros de História do ensino fundamental: representações e identidades. 2006. p. 56. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

<sup>279</sup> MACHADO, Geosiane Mendes. **Com vistas a liberdade:** fugas escravas e estratégias de inserção social do fugido nos últimos decênios do século XIX, em Minas Gerais. 2010. p. 31. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

A escravidão seria fator preponderante para enquadrar o país enquanto colônia. Como demonstra em sua afirmação Rogério Forastieri<sup>280</sup>: “o marco entre o colonial e o não-colonial está sendo identificado pela ausência ou presença do trabalho escravo, e a negação do colonial seria dado em última instância no momento do capitalismo constituído”. Vale indagar, sobretudo, se o estabelecimento do capitalismo foi capaz de nos livrar de nossa “colonialidade”<sup>281</sup>. Discussões teóricas a parte, ressaltamos que em nossa pesquisa optamos por não utilizar todos os *posts* com aquarelas de Debret na apreciação do último capítulo, tendo em vista que muitos deles se utilizam de mesmas imagens alterando-se apenas as frases que o acompanham, mas que acabam por carregarem os mesmos sentidos.

Os memes com relação direta ou indireta aos indígenas, a partir de nosso recorte colonial, somam o total de 18,24%. Sendo 81,48% destas peças tidas como do gênero de alto teor de problematização temporal. Assim como os memes ligados a escravidão os relacionados a temática em questão também são oriundos de questões sociais e políticas, como as ligadas a posse de terra, afirmação como forma de resistência, o genocídio indígena etc.

Durante o processo de pesquisa no facebook foi difícil identificar alguns memes que se referiam aos indígenas no que se refere ao nosso recorte temporal. Tal fato se deu porque a sua representação se baseava em figuras de índios genéricos onde se dificultava inferir a qual momento histórico determinada peça midiática fazia referência exatamente. Como exemplo, apresentamos as figuras 22 e 23.

---

<sup>280</sup> SILVA, Rogério Forastieri. **Colônia e nativismo: a história como “biografia da Nação”**. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 45.

<sup>281</sup> Aqui definimos o conceito de “colonialidade” como um conjunto de permanências de mentalidades e comportamentos do período colonial em nossos dias. Como bem apresenta a citação de Janotti (1997, p. 47), citada neste texto.

Figura 22 – Meme: Família tradicional brasileira



Fonte: Menes de Esquerda (2015a)

Na figura 22, apesar de termos uma fotografia, aparato tecnológico não existente no período colonial, a opção do criadordo meme foi por escolher uma imagem mais cristalizada. Não mostrando as diversas famílias indígenas que vivem em centros urbanos e que não utilizam pinturas corporais. De certa maneira a imagem corrobora com o preconceito de que para ser índio, o sujeito teria por obrigação morar em uma oca, usar cocare negar artefatos tecnológicos. Todavia, o que nos aponta para o período colonial está justamente nesta construção de estereótipos que podem e devem ser debatidos em sala da aula. Além disto, o texto presente, surge como resposta ao conservadorismo acerca do que seria a tradicional família brasileira diante de novas configurações familiares, sendo eminentemente político, inclusive postado por uma página de esquerda<sup>282</sup>. A mensagem deixada pelo meme é que a tradicional família seria aquela que já estava aqui antes da colonização portuguesa. Associando assim aquilo oriundo de uma temporalidade mais distante como sendo tradicional.

---

<sup>282</sup> Página Menes de Esquerda. <[https://www.facebook.com/menesdeesquerda/?ref=br\\_rs](https://www.facebook.com/menesdeesquerda/?ref=br_rs)>.

Figura 23 – Meme: O índio e o desmatamento



Fonte: Página do Facebook História Animada (2016b)

De modo diferente da 22, a figura 23 não consta qualquer tipo de texto e apresenta o índio em momentos diferentes. No primeiro momento, estão presentes a fauna e flora, seu corpo está nu. Já no segundo, o personagem aparece em meio a um cenário onde aquela natureza do primeiro quadro foi destruída, além de utilizar vestes que remetem ao período anterior. Assim se faz presente a dificuldade de enquadrar esta peça no período colonial. Em primeiro lugar a representação do primeiro quadro aponta para aquela perspectiva que já observamos na figura anterior, a imagem de um indígena mais sedimentada. Em segundo lugar, tendo em vista o quadro da direita, subentende-se que a pretensa descaracterização do personagem estaria ligada a perda de características ancestrais e que estas possibilitariam a boa relação com o meio ambiente. Assim este olhar idealizado sobre o indígena como ser puro é o que nos fez conceber este meme como fazendo referência ao colonial.

Neste capítulo pudemos verificar de forma geral como os memes se utilizaram de nosso passado colonial e, em alguns casos, portando uma visão amalgamada entre pretérito e presente, apresentando uma insistente perspectiva colonial em suas representações. Como por exemplo, memes que abordam os indígenas, expostos neste capítulo. Além disto, também foi possível observar significativa quantidade de posts com o uso de personagens históricos, sobretudo aqueles mais consagrados na historiografia tradicional e a quase negligencia em relação a personagens de outras etnias diferentes da branca. Tal fato gera uma inegável falta de

representatividade de nosso povo. Outro importante ponto foi o fato do conteúdo escravidão ser tido como o mais recorrente<sup>283</sup>, mostrando por meio dos memes que suas marcas ainda são visíveis e sentidas por muitos. Invocam questões sobre a necessidade da afirmação negra em uma sociedade discriminatória, a presença de um olhar senhorial presente em nossas vivências sociais e de trabalho. Desta maneira, haja vista a relevância destas temáticas, no terceiro capítulo analisaremos memes sobre personagens históricos e a indispensável forma de pensar a representatividade ao levá-los para sala de aula. Além disto, também abordaremos memes sobre escravidão e como a mentalidade escravista ainda é algo presente nas relações trabalhistas.

---

<sup>283</sup> 49 memes dos 148 memes selecionados como coloniais faziam referência a este conteúdo.

### 3 DOS DESCOBRIMENTOS

Longe de carregar o sentido que possuía no período das grandes navegações, nosso terceiro capítulo, intitulado “Dos Descobrimientos”, se utiliza do termo com a perspectiva de descortinar caminhos e apontar possibilidades para o tratamento do meme nas aulas de História.

Em um primeiro momento, buscando averiguar de que forma se dão os usos dos memes nas aulas de História, apresentaremos uma pesquisa realizada com docentes da Educação Básica (Ensino Médio e Fundamental). Nela, 69 professores de mais de 10 municípios responderam nosso formulário digital e puderam apontar as razões para o uso ou não dos memes em suas aulas. Assim, os tópicos posteriores podem ser vistos como instrumentais para o tratamento destas peças tanto por aqueles que já a utilizam, quanto para os que ainda possuem alguma desconfiança no potencial didático que os memes possam ter.

Haja vista a compreensão do meme como uma imagem portadora de narrativa, no segundo tópico deste capítulo nos valeremos de algumas das proposições de Carretero<sup>284</sup> para o trabalho com imagens e narrativas. Contudo, estabeleceremos relações com a ideia do meme como fonte, já apontada nesta dissertação e também a perspectiva de Manguel<sup>285</sup> acerca da Imagem como narrativa.

Já nos dois últimos tópicos do capítulo, tendo em conta a dificuldade de analisar os 148 memes históricos relativos à Colônia, iremos nos ater a quatro memes referentes aos dois conceitos de 1ª ordem de maior recorrência em nosso levantamento. Assim, trabalharemos dois memes que carreguem algum tipo de divergência de compreensões de mundo, ligados a cada um destes conceitos. Sendo objeto de apreciação dois memes sobre escravidão e outros 2 sobre Personagens Históricas. A partir disto evidenciaremos os conceitos de 2ª ordem que cada um deles propiciam. Vale destacar, que estes conceitos neste trabalho estão relacionados com as questões socialmente vivas, ou seja, conteúdos candentes na

---

<sup>284</sup> CARRETERO, Mario. Comprensión y aprendizaje de la historia. In: RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, Leopoldo F.; GARCIA GARCIA, Noemí (Coord.). **Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica**. México: Secretaría de Educación Pública, 2011. 69-104.

<sup>285</sup> MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 19-33.

vida de meninos e meninas. Segundo Funes<sup>286</sup>, estes conteúdos escolares tratam de práticas sócias, possuem forte dimensão midiática e uma demanda social que sustenta sua vivacidade.

### 3.1 Os memes e os professores de História da Educação Básica

Seu celular vibra, mais uma mensagem do whatsapp. Ao abrir o aplicativo mais um meme e, nestes últimos tempos, provavelmente de teor político. Afinal os memes políticos rivalizam diariamente com mensagens florais de bom dia. Enfim, o meme está no cotidiano de todos, inclusive de professores.

Assim, a fim de verificar se os memes são utilizados por docentes nas aulas de História da Educação Básica, em específico as do Ensino Fundamental e Médio, elaboramos um formulário<sup>287</sup> digital na plataforma Google Drive. Seu link foi compartilhado em grupos de professores de História e de cursos superiores de diversas universidades no Facebook. Além disto divulgamos o link via WhatsApp pessoais e em grupos de interesse.

A primeira parte do formulário tinha como função identificar o docente<sup>288</sup> e seu local de fala a partir do preenchimento de campos como: nome, gênero, e-mail, cidade, Tempo de atuação na docência, Rede de ensino (privada, pública, ambas), Nível da Educação básica em que atua e Área de formação. Já a segunda, perguntava sobre como costumam usar memes nas aulas de história e por qual razão o fazem ou não, sendo a última questão do tipo de resposta dissertativa.

Vale ressaltar que os resultados obtidos a partir desta pesquisa possuem valor qualitativo e indicativo, não possuindo significância estatística, haja vista que o número de entrevistados nos impossibilitaria afirmar a representatividade numérica

---

<sup>286</sup> FUNES, Alicia Graciela. La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente / presente al futuro In : PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. **Les questions socialment vives i l'ensenuament de les ciències socials**. 1. ed. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. 2011. p. 59.

<sup>287</sup> O formulário com suas respostas pode ser verificado via QR code no Apêndice B desta dissertação, bem como pelo link a seguir. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B7MdlUOUoKiccC01Q3hQVEhrTHc/view?usp=sharing>>. Acesso em: 28 jul. 2028.

<sup>288</sup> Ressaltamos que por garantir o anonimato aos pesquisados no ato de preenchimento do questionário, omitimos nomes e e-mails nas respostas encontradas.

dos professores de História em todo país. Mas, de qualquer modo, este levantamento nos auxilia empiricamente em nossas análises e reflexões.

O formulário recebeu respostas a partir de 28 de junho de 2017 a 14 de julho do mesmo ano, obtendo um total de 69 retornos de docentes de 10 estados mais um do Distrito Federal e participação de 28 municípios. Como podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 6 – Dos professores participantes em relação ao Estado e Município em porcentagem

<b>Estado</b>	<b>Municípios</b>	<b>Número de respostas</b>	<b>Porcentagem total por Estados</b>
Pernambuco	Recife	43,5%	66,2%
	Olinda	10,1%	
	Paulista	2,8%	
	Jaboatão	1,4%	
	Camaragibe	1,4%	
	Moreno	1,4%	
	Bom Jardim	1,4%	
	Cabo de Santo Agostinho	1,4%	
	Caruaru	1,4%	
	Petrolina	1,4%	
Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	4,3%	11,3%
	Maricá	1,4%	
	Itaboraí	2,8%	
	Duque de Caxias	1,4%	
	Petrópolis	1,4%	
Bahia	Salvador	1,4%	4,2%
	Euclides da Cunha	1,4%	
	Vitória da Conquista	1,4%	
São Paulo	São Paulo	4,3%	4,3%
Paraná	Curitiba	1,4%	1,4%
Rio Grande do Sul	Erechim	1,4%	1,4%
Santa Catarina	Massaranduba	1,4%	2,8%
	Imbituba	1,4%	
Maranhão	São Luís	1,4%	1,4%
Espírito Santo	Serra	1,4%	2,8%
	Cariacica	1,4%	
Sergipe	Aracaju	1,4%	1,4%



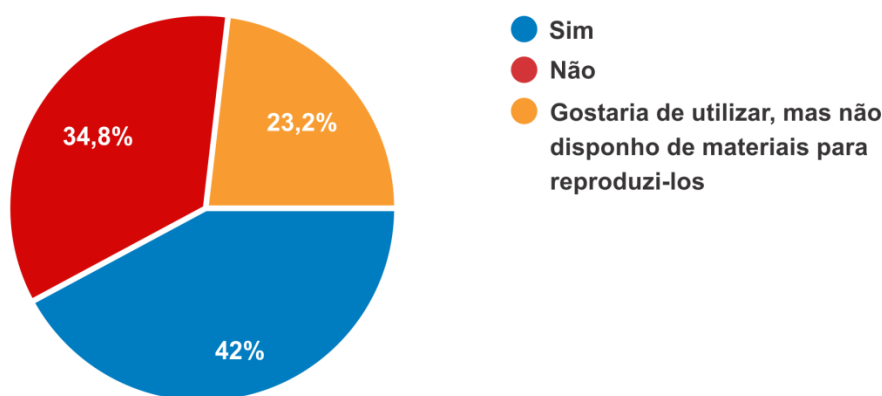
Distrito Federal	Brasília	1,4%	1,4%
–	Total de Municípios: 28	–	–

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Como é possível aferir, a maior parte das respostas vieram do estado de Pernambuco, local de onde partiu a pesquisa. Mas conseguiu atingir docentes de variados Estados e Municípios, inclusive alguns fora das regiões metropolitanas, como Euclides da Cunha e Vitória da Conquista, na Bahia, por exemplo. Quanto a relação local e utilização dos memes nas aulas, não foi possível estabelecer qualquer análise, pois em alguns Estados tivemos apenas um respondente.

A partir da questão objetiva, “Você usou ou costuma usar memes em suas aulas?”, formulamos três respostas possíveis; “sim”, “não” e “Gostaria de utilizar, mas não disponho de materiais para reproduzi-los”. A última foi criada levando-se em consideração que alguns docentes poderiam não ter acesso a equipamentos onde os memes pudessem ser apresentados. Nesta questão só era possível marcar uma única alternativa.

Figura 24 - Resultado geral sobre o uso de memes nas aulas



Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Pela imagem apresentada é possível verificar que a maior parte dos que responderam nosso formulário utiliza os memes em suas aulas de História. E caso somemos ao percentual daqueles que gostariam de utilizar, podemos inferir a boa receptividade que tais peças possuem por parte dos docentes. Todavia, vale lembrar que a pesquisa foi realizada em espaço digital, o que de alguma forma pode beneficiar a positiva visão a respeito dos memes. Por outro lado, pouco mais de um

terço dos professores afirmaram não os utilizar. Mais à frente quando trataremos das respostas dissertativas acerca das razões do uso ou não dos memes nas aulas de história, serão evidenciadas qualitativamente as motivações dos docentes.

Com a intenção de verificar se usos dos memes nas aulas de História poderiam estar relacionados a algumas variantes, achamos pertinente estabelecer recortes em nossa amostragem. Desta maneira levamos em consideração as seguintes variantes: gênero, área de formação, nível de Educação básica de ensino (Fundamental e Médio) em que atua, Rede particular ou privada, faixa etária do participante e tempo de atuação como professor.

Seria o gênero<sup>289</sup> capaz de ser um fator de interferência no uso dos memes nas aulas de História? Neste sentido, optamos por verificar os números a partir deste recorte.

Quadro 7 – Relação entre gênero e o uso de memes nas aulas de História em porcentagem

<b>Gênero</b>	<b>Porcentagem dos participantes em relação ao Gênero</b>	<b>Porcentagem daqueles que não costumam utilizar memes em relação ao gênero</b>	<b>Porcentagem daqueles que Gostariam de utilizar memes em relação ao gênero</b>	<b>Porcentagem daqueles que utilizam memes em relação ao gênero</b>
Agênero <sup>290</sup>	1,4%	100%	-	-
Feminino <sup>291</sup>	36,2%	32%	24%	44%
Masculino <sup>292</sup>	60,9%	33,33%	23,82%	42,85%
Pangênero <sup>293</sup>	1,4%	100%	-	-
Bigênero <sup>294</sup>	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Os números apresentados no quadro 07 demonstram haver um grande equilíbrio no uso ou não dos memes nos gêneros tidos como tradicionais, sendo

<sup>289</sup> Esta dissertação por partir de pressupostos inclusivos e de respeito às diferenças, entende como necessário que as questões de gênero sejam levadas em consideração. Assim, fizemos questão de que em nosso formulário gêneros distintos ao feminino e masculino fossem contemplados.

<sup>290</sup> O Agênero se refere a uma identidade que pode indicar a ausência de gênero ou gênero neutro.

<sup>291</sup> O Feminino se identifica socialmente como mulher.

<sup>292</sup> O Masculino se identifica socialmente como homem.

<sup>293</sup> O Pangênero é uma identidade de gênero não-binária. É um termo usado por pessoas que sentem não poderem ser rotuladas como masculino ou feminino e que possuem muitos gêneros, seja de uma vez só ou não.

<sup>294</sup> O Bigênero é uma identidade para quem possui dois gêneros. Vale salientar, que estes gêneros não são necessariamente os binários, ou seja, masculino e feminino. Cabendo, desta maneira, uma gama de possibilidades de combinações de gêneros.

numericamente muito próximo o percentual em para cada uma das alternativas apresentadas. Entretanto, é verificável uma ligeira tendência do gênero feminino em utilizar os memes, como também na alternativa que “gostariam de utilizar”. Além disto, destaca-se a pouca marcação ou nenhuma nos demais tipos de gênero apresentados. Este último fato pode nos indicar duas possibilidades explicativas que não se excluem. A primeira diz respeito ao conservadorismo repressor de nossa sociedade. Já a segunda, aponta para a quase exclusão de pessoas com identidades de gêneros não tradicionais no acesso a formação de Ensino Superior.

É de conhecimento comum que muitos docentes são levados a darem aulas em matérias distintas daquelas para as quais foram formados, o que infelizmente acaba por acarretar alguns problemas. Um deles estaria na falta de conhecimento das especificidades que cada área carrega consigo e sua relação com a ciência de origem. Salientamos que ao expor tal problemática, não é nossa intenção afirmar que tais profissionais seriam de qualidade duvidosa, pois assim agiríamos de forma generalizante e nivelaríamos por baixo a capacidade de aprendizado por meio da experiência. Entretanto, a partir desta realidade experimentada pelas escolas brasileiras, achamos pertinente que nesta pesquisa professores de formações distintas da de História respondessem ao formulário, haja vista atuarem profissionalmente como professores da matéria. Desta maneira, buscamos verificar a área de formação dos professores.

Quadro 8 – Relação entre área de formação e o uso de memes nas aulas de História em porcentagem

Área de formação	Porcentagem dos participantes em relação a área de formação	Porcentagem daqueles que não costumam utilizar memes em relação a área de formação	Porcentagem daqueles que Gostariam de utilizar memes em relação a área de formação	Porcentagem daqueles que utilizam memes em relação a área de formação
Licenciatura em História	94,2%	32,3%	24,62%	43,08%
Licenciatura em Filosofia	1,4%	-	-	100%
Licenciatura em Geografia	2,8%	100%	-	-
Mestrado em História	1,4%	100%	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Como podemos verificar, a maior parte dos professores participantes tem sua formação em História, a outra área de formação que aparece em seguida, mesmo que em número bem inferior, está a Geografia. Apesar do pouco número alcançado em relação ao universo dos professores que dão aulas de História na educação básica, a relação entre as disciplinas, além de sua proximidade no campo das ciências humanas, aponta também para uma permanência histórica. Durante o período militar foram criados cursos de curta duração em que habilitavam docentes ao exercício destas duas disciplinas, como aponta Melo et al<sup>295</sup>:

Paralelamente à reforma na Escola, a reforma educacional atingiu também formação de professores. Isso ampliou a ofertas de cursos de Licenciatura Curta: de dois anos de faculdade, período noturno. Desta forma foi possível formar um professor bi-disciplinar de Geografia e História em menos de 24 meses. Até hoje se vive resquícios desta época. Professores com dificuldades de identificar a diferença entre as duas ciências. Muitos deles nem acreditam que elas sejam diferentes. (MELO, VLACH, SAMPAIO, p. 2688)

É possível inferir que os números apontados neste quadro, sobretudo aos professores com formação em História, não se distinguem daqueles apresentados como resultado geral. Mas, vale sublinhar que os números apontam, mesmo que levemente, para uma maior aceitação dos memes nas aulas de História por aqueles com esta formação em comparação com as respostas gerais.

A partir da questão acerca da etapa de educação básica no qual o docente atua, tivemos a pretensão de verificar se a utilização do meme ocorre em maior número em uma determinada etapa deste nível de ensino.

Quadro 9 – Relação Etapa de Educação Básica de ensino e o uso de memes nas aulas de História em porcentagem

<b>Etapa de ensino</b>	<b>Porcentagem dos participantes em relação ao nível de ensino da Educação Básica</b>	<b>Porcentagem daqueles que não costumam utilizar memes por nível de ensino da Educação Básica</b>	<b>Porcentagem daqueles que gostariam de utilizar memes por nível de ensino da Educação Básica</b>	<b>Porcentagem daqueles que utilizam memes por nível de ensino da Educação Básica</b>
Ensino Fundamental	34,78%	41,65%	20,85%	37,50%

<sup>295</sup> MELLO, Adriany de Ávila; VLACH, Vânia Rúbia Farias; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. História da Geografia escolar brasileira: continuando a discussão. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Uberlândia. Anais... Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p.2683- 2694.

(do 6º ao 9º ano)				
Ensino Médio (1º ao 3º ano)	23,19%	25%	31,28%	43,72%
Ambas etapas	42,03%	34,48%	20,7%	44,82%

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Por meio dos números registrados, confirmamos nossa suspeita de que o uso do meme se daria, em maior parte no Ensino Médio. Pois se considerando a faixa-etária dos discentes, estes possuiriam maior familiaridade com as mídias sociais e, desta forma, com os memes. Tal fato pode ser evidenciado por uma das respostas a pergunta por qual razão usam ou não os memes: “Não uso porque não acho apropriado para o ensino fundamental, talvez no ensino médio funcione”<sup>296</sup>.

Os professores que dão aulas apenas no ensino fundamental são os que menos se utilizam dos memes, segundo nossos dados. Sobre as respostas dos docentes que atuam em ambos os níveis, maior parte dos respondentes, com 42,03%, também é possível a receptividade para com tais peças midiáticas. Onde 44,82% afirmam fazer uso.

O foco central em procurar saber em que tipo de rede atua o professor partiu de algumas questões. A primeira delas em relação a possibilidade de que as escolas da rede privada, que apesar de contar com maior infraestrutura, poderiam vetar a utilização dos memes em sala de aula, por acharem inadequados. A segunda está na possível falta de recursos para que os memes possam ser expostos nas escolas da rede pública, como aponta algumas das respostas sobre por quais razões utilizam ou não os memes em suas aulas: “A escola não disponibiliza recursos para isso”, “Não utilizo, pois a escola é repleta de problemas estruturais. Não temos materiais com acesso fácil e a reprodução/exibição ou problematização a partir de um meme faria eu perder muito tempo”, ou ainda, “Os equipamentos multimídia e data show da unidade de ensino que não foram furtados encontram-se quebrados”.

Quadro 10 – Relação tipo de rede de ensino e o uso de memes nas aulas de História em porcentagem

Tipo de rede de ensino	Porcentagem dos participantes	Porcentagem daqueles que não	Porcentagem daqueles que	Porcentagem daqueles que utilizam
------------------------	-------------------------------	------------------------------	--------------------------	-----------------------------------

<sup>296</sup>Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B7MdlUOUoKiccC01Q3hQVEhrTHc/view>>. Acesso em: 10 maio 2018. p. 8

	<b>em relação ao tipo de rede de ensino</b>	<b>costumam utilizar memes por rede de ensino</b>	<b>gostariam de utilizar memes por rede de ensino</b>	<b>memes por rede de ensino</b>
Rede Pública	47,8%	30,3%	27,28%	42,41%
Rede Privada	40,6%	35,70%	21,42%	42,85%
Ambas as redes	11,6%	50%	12,5	37,5%

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

A maior parte dos que responderam o formulário digital atuam na rede pública de ensino e, apesar dos problemas de ordem estrutural que esperávamos encontrar, tais respondentes, em sua maioria, sinalizaram utilizar estas peças digitais e em uma margem muito próxima daqueles que trabalham na rede privada.

Todavia, o que nos chama atenção nos números, está no fato dos profissionais que atuam em ambas as redes serem os que menos utilizam os memes. Talvez possamos inferir que por trabalharem em mais de um local, reste menos tempo para a coleta de memes e preparar suas aulas a partir deles.

O ponto que nos levou a questionar a faixa etária ao qual o professor pertencia foi buscar verificar se existiria alguma relação entre a idade do professor e o uso dos memes. A idade afetaria a receptividade deles frente a este produto digital?

Quadro 11 – Relação faixa etária e o uso de memes nas aulas de História em porcentagem

<b>Faixa etária dos participantes</b>	<b>Porcentagem dos participantes em relação a faixa etária</b>	<b>Porcentagem daqueles que não costumam utilizar memes por faixa etária</b>	<b>Porcentagem daqueles que Gostariam de utilizar memes por faixa etária</b>	<b>Porcentagem daqueles que utilizam memes por faixa etária</b>
18-21	7,2%	-	-	100%
22 -25	18,8%	38,5%	15,37%	46,13%
26-29	17,4%	33,31%	25%	41,69%
30-33	20,3%	28,55%	14,32%	57,17%
34-37	17,4%	33,31%	41,69%	25%
38-41	4,3%	66,5%	33,5%	-
42-45	10,1%	42,9%	28,5%	28,5%

46-49	1,4%	100%	-	-
50-53	1,4%	100%	-	-
54-57	-	-	-	-
58-61	1,4%	-	100%	-
62-65	-	-	-	-
66 ou mais	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Apesar de uma grande difusão de números, podemos verificar que o fator idade interfere na opção do docente por utilizar ou não o meme. Por meio do quadro podemos concluir que quanto mais jovem o docente, maior a possibilidade de utilização. Mas também vale atentar que uma significativa parte dos professores que responderam ao nosso formulário on-line, são aqueles de menor faixa etária. Acreditamos que um dos motivos que possa explicar esta situação reside no fato de que a baixa idade propicia uma facilidade maior com artefatos tecnológicos, pois seriam contemporâneos aos seus surgimentos e desenvolvimentos. Além disto, também explicaria o fato de significativa parcela dos respondentes serem mais novos, sendo este público grande frequentador das redes sociais como o Facebook. Assim, podemos dizer que a familiaridade com a tecnologia seria um agente facilitador para que o meme viesse a ser visto como um instrumento didático para as aulas de história.

Consideramos importante submeter os números obtidos a um recorte que levasse em consideração o tempo de atuação do docente. A ideia consiste em averiguar se este tempo dando aulas poderia afetar de alguma maneira na opção ou não do meme nas aulas de História.

Quadro 12 – Relação tempo de atuação na docência e o uso de memes nas aulas de História em porcentagem

<b>Tempo de atuação na docência</b>	<b>Porcentagem dos participantes Em relação ao tempo de docência</b>	<b>Porcentagem daqueles que não costumam utilizar memes por tempo de docência</b>	<b>Porcentagem daqueles que Gostariam de utilizar memes por tempo de docência</b>	<b>Porcentagem daqueles que utilizam memes por tempo de docência</b>
1 a 2 anos	26,1%	27,8%	22,2%	50%
3 a 4 anos	11,6%	25,05%	0%	74,95%

5 a 6 anos	10,1%	57,2%	28,6%	14,2%
7 a 8 anos	13%	33,29%	11,21%	55,5%
9 a 10 anos	10,1%	57,2%	28,6%	14,2%
11 a 12 anos	7,2%	0%	60%	40%
13 a 14 anos	5,8%	50%	0%	50%
15 a 16 anos	4,3%	33,5	0%	66,5%
17 a 18 anos	1,4%	100%	0%	0%
19 a 20 anos	4,3%	0%	100%	0%
Mais de 21 anos	5,8%	50%	25%	25%

Fonte: elaborado pelo autor (2017)

Algo que merece ser destacado ao ver o quadro é que a maior parte daqueles que participaram da pesquisa atuam na docência de 1 a 12 anos. Outro ponto de relevo consiste numa quebra do estigma de que quanto mais tempo se é professor, menos estaria aberto a “novidades”. Como exemplo, podemos citar aqueles com 15 a 16 anos de experiência. Todavia, o grupo que afirma mais utilizá-los possui de 3 a 4 anos de experiência. E se somarmos a boa aceitação<sup>297</sup> daqueles que têm de 1 a 2 anos de docência, podemos inferir que existe uma tendência entre aqueles com menos tempo de licenciatura a verem com bons olhos os memes em sala de aula.

Ao buscarmos verificar as motivações que possibilitariam o uso ou não destas peças digitais, deixamos um campo em aberto para que os professores pudessem preencher. As respostas não apresentam apenas motivações, em alguns casos também é possível verificar a forma como o usam e bem como os percebem.

Diante de 69 respostas e de forma a melhor sistematizá-las e sintetizá-las, partiremos de dois pressupostos, a partir justamente das alternativas contidas na pergunta objetiva. A saber, os motivos pelo qual não usam e as razões que o fariam a vir a utilizá-los.

O meme, por ser uma produção midiática em grande abundância e por parecer algo trivial e efêmero, pode ter contribuído para respostas de docentes que afirmaram nunca terem pensado tais peças como materiais didáticos para suas aulas. Isto pode ser verificado em afirmativas como “nunca pensei nisso” ou, “Não tenho hábito de assistir memespore isso que não tinha pensado na sua possível utilização como recurso didático” e “Ainda não tinha identificado o potencial que uso de memes pode trazer na prática da docência”. Outro fator “impeditivo” para alguns,

<sup>297</sup> Porcentagem daqueles que gostariam de utilizar memes e aqueles que fazem uso.



estaria no fato de já se utilizarem de outros recursos didáticos, não havendo necessidade de se utilizarem do meme. Todavia, compreendemos que o meme, apesar de objeto deste trabalho, não pode ser compreendido como a exclusiva forma de tratar dos assuntos ligados aos conteúdos da matéria escolar.

Também, no formulário on-line, foi comum verificarmos declarações que mostram total desinteresse em levá-los para as salas de aula; “Acho desnecessário”, “Não vejo necessidade”. Além disto, como já falamos antes, por ser algo corriqueiro e muitas vezes dotados de tom jocoso, produzidos por um saber não acadêmico, acabam por serem percebidos com certa desconfiança. Alguns professores consultados declararam que tais peças poderiam desestabilizar o comportamento da turma, haja vista o humor que podem possuir. Evidentes nas seguintes falas: “Não utilizo por medo de não saber usar e acabar perdendo o controle da sala por brincadeiras dxsalunxs vindo dos memes”<sup>298</sup>, “Não vejo relevância como recurso didático” ou ainda, “Não vejo uma forma útil de apresentar o conteúdo dessa maneira, devemos separar brincadeira de coisa seria, ainda mais em se tratando de crianças e adolescentes”. Ademais, também sublinharam a falta de estudos a respeito da aplicabilidade do meme em sala de aula. “É um assunto complexo, que precisa de mais estudos como este pra fazer diferença positiva na sala de aula”, “ainda é um recurso que precisa ser melhor explorado, a leitura dessas produções atuais em redes sociais requerem do professor aprofundamento temático”. Estas razões alegadas, de certa forma encontram respaldo na ausência de produções acadêmicas que relacionem História a práticas pedagógicas. Assim, de certa maneira, este trabalho carrega a possibilidade de evidenciar o meme como ferramenta para o ensino de História, principalmente, a partir do momento que os concebe como fontes.

Como esperávamos, as questões infraestruturais para a reprodução do meme em sala de aula foram apontadas por alguns docentes do ensino básico. A “falta de material” ou “Falta de recurso” foram expressos. Tendo em vista que a jornada experimentada por muitos professores do país exigem demandas que vão além do “dar aula”, a questão do tempo se mostrou como razão para a não utilização em alguns casos, como podemos observar nas seguintes afirmativas: “Apesar do livro

---

<sup>298</sup>O uso do “x” e algumas vezes o “@”, quando utilizados, substituem a vogal “o”. A ideia está em tornar a palavra comum aos vários tipos de gênero, não contemplando o masculino, como de costume.

didático ser transversal, o pouco tempo que tenho para dar as aulas faz com que eu precise correr contra o tempo. O uso de datashow requer a montagem do equipamento que ocupa tempo” e em “Tempo corrido com muitos afazeres, fica um pouco complicado em disponibilizar tempo procurando os memes, mas adoraria utilizar.”

Embora fatores como tempo e falta de estrutura da escola apareçam como motivos para não utilização, um dos respondentes chegou a afirmar que, “Quando faço uso de memes tenho que tirar cópias, pois as escolas só disponibilizam cópias para avaliações”. A busca por levar os memes para as aulas, mesmo que os deslocando do espaço digital e colocando-os no papel, demonstra que de alguma maneira os memes podem ser ferramentas importantes para as aulas. A receptividade dos docentes em relação ao uso de tais peças já fora apontada anteriormente quando apresentamos a figura 06, com o gráfico. Mas, neste momento, pretendemos elencar algumas respostas que nos possibilitam verificar além das motivações, as formas como eles possam ser trabalhados em ambiente escolar.

O elemento linguagem e a familiaridade com a qual os estudantes recebem ao memes nas aulas de história foram indicados várias vezes pelos professores. Como exemplos temos as seguintes afirmações: “Eu uso memes em sala de aula para facilitar explicações sobre determinados assuntos e para deixar atividades e provas menos ‘frias’”, “Pela facilidade de compreensão dessa linguagem pelos estudantes, pela proximidade com a vida dos alunos e pela relação que existe entre os memes e a cultura digital” e “É uma linguagem a que os alunos já estão acostumados, e conseguem assim melhores relações dos conteúdos de história com imagens/frases que visualizam diariamente, facilitando assim o aprendizado.”

Certamente que o fator linguagem dos memes e sua familiaridade carregam uma inegável atratividade. Mas, em nosso entendimento, a proposição de utilização está além da atração, algo que parece ser compartilhado por alguns professores quando observamos suas respostas. “A utilização de memes nas salas de aula ajudam os alunos a compreenderem os temas estudados de forma descontraída e efetiva, ligando o conhecimento histórico ao casual dos alunos”, “Uso memes porque é uma linguagem atual e faz a aula ficar mais interessante. São questões do tempo presente com uma pegada de tempos passados” e ainda, “É uma forma de integrar

mais o aluno nas aulas, trazer os assuntos pros dias atuais e para a realidade deles ajuda muito”.

Pelo que podemos ver nas falas acima referenciadas, tais docentes não negam a atratividade dos memes enquanto linguagem contemporânea. Mas acabam por mostrar que é possível estabelecer relações entre tais peças, mesmo que possam falar do passado, com as vivências dos alunos. Este “linkar” temporalidades distintas e, muitas vezes “distantes” temporalmente, com a vida prática enriquecem as aulas de história e tornam o conhecimento histórico pertinente. Leva-se em consideração também que a forma pelo qual o tempo é atribuído, como se constitui a consciência histórica, considerando-se outros espaços do saber e os colocando como fonte de estudo para a construção do conhecimento escolar.

As respostas fornecidas pelos professores da Educação Básica, por meio do formulário digital, apontam que os memes têm sido utilizados nas aulas de História, entretanto, muitos apontam a familiaridade da linguagem e sua atração como motivo para seu uso. Outros compreendem os memes como meras brincadeiras de internet e que não deveriam ter espaço nas salas de aulas. Assim, nossa pesquisa se mostra relevante tanto para aqueles docentes que os utiliza ou não, na medida em que apontamos a relevância das temáticas que estas peças suscitam e quando propomos caminhos para seu tratamento como fonte em sala de aula. Os tópicos que se seguem vão nesta concepção, visando contribuir para que os memes sejam considerados materiais didáticos e que possibilitem práticas pedagógicas significativas.

### 3.2 Imagem como narrativa: uma proposição para leitura dos memes

Como apontamos no tópico 1.4, trabalharemos nesta dissertação a partir da ideia ampliada do meme de internet. Os compreendemos como imagens estáticas associadas a textos ou não, como também texto em formato de imagem (gif, png, jpeg) que foram produzidas e circuladas em mídias sociais. Fazendo parte deste *roll* caricaturas, charges, tirinhas etc, havendo ou não o uso de humor. Em suma, ao nos

referirmos aos memes estamos nos referindo a imagens. Segundo Costa<sup>299</sup>, parte considerável do que se vem produzindo historiograficamente em relação a história e imagem, tem dado destaque à fotografia e o cinema, levando em consideração seus atributos narrativos, sociais e ideológicos que estes gêneros de produção visual possuem. Tais atribuições, como já observamos no decorrer desta pesquisa, são possíveis de ser observadas nos memes.

O uso da imagem para além da produção acadêmica faz parte também das práticas pedagógicas nas aulas de História, não sendo propriamente uma novidade. Segundo Bittencourt<sup>300</sup>, mapas, ilustrações, gravuras etc, são utilizados em livros didáticos desde o século XIX. Molina<sup>301</sup> destaca que os docentes de História reconhecem o potencial que as imagens possuem como ferramenta pedagógica e as utiliza com maior ou menor frequência. Todavia, salienta que é comum nesta prática a restrição das imagens a uma mera ilustração de um determinado conteúdo ou simplesmente uma cópia fiel do que aconteceu. Assim, a autora indica que para o melhor uso das imagens<sup>302</sup> nas aulas se faz necessário ultrapassar a ideia de tão somente atrair os alunos, tratando-a como um documento.

Assim, a marcenaria de uma pintura, ou mesmo a tentativa de um uso mais profícuo e menos superficial, seja o desafio e o limite impostos ao professor de História ao redimensionar e explorar competências específicas da imagem, não somente para motivar e envolver, mas, ressignificar e organizar conceitos, retomando e recolocando esse documento como um lugar privilegiado para perceber os intercâmbios das experiências e sensibilidades humanas, construídas historicamente.<sup>303</sup>

Napolitano<sup>304</sup>, ao propor um tratamento para fontes que não estão no papel afirma que um dos pontos que deve ser levado em consideração é a narrativa da imagem a ser tratada. Tal visão é corroborada por Molina<sup>305</sup>, quando declara que as

---

<sup>299</sup> COSTA, Robson Xavier. Imagens na história: imaginação histórica e história visual. **European Review of Artistic Studies**, Vila Real, PT, v. 1, n. 2, p.45, 2010. Disponível em: <[http://www.eras.utad.pt/docs/historia\\_visual.pdf](http://www.eras.utad.pt/docs/historia_visual.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2018.

<sup>300</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 1997. p. 69.

<sup>301</sup> MOLINA, Ana Heloísa. Da marcenaria de uma pintura: elementos de análise de um quadro em uma aula de história. In: PARANHOS, Katia Rodrigues; LEHMKUHL, Luciene; PARANHOS, Adalberto (Org.). **História e imagens: textos visuais e práticas de leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.120.

<sup>302</sup> A autora se refere à pinturas.

<sup>303</sup> MOLINA, op. cit., p. 121.

<sup>304</sup> NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a História depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. Cap. 7, p. 237.

<sup>305</sup> Ibidem, p. 103.

imagens portam mensagens e são possuidoras de narrativas que contam histórias a partir de um lugar e capazes de proporcionarem as mais distintas reações.

Para Carretero<sup>306</sup>, a confecção de narrativas está diretamente ligada a construção do conhecimento histórico indo além do campo da história e sua aprendizagem, sendo uma ferramenta base do conhecimento humano.

Segundo Manguel<sup>307</sup>, ao se referir as imagens e suas narrativas, alega que “Formalmente as narrativas existem no tempo, e as imagens no espaço”. Ou seja, as imagens estariam presas a um suporte. Já as narrativas que poderiam se originar das imagens seriam variáveis de acordo com o tempo, sendo as leituras dependentes deste último fator.

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, fotografadas, edificadas ou encenadas-, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável.<sup>308</sup>

A partir disto, tendo em vista possibilitar a visualização das narrativas originadas das leituras dos memes, compreendemos que a narrativa não está apenas nos elementos contidos em uma dada imagem, nossa ideia é ir além da “moldura”. Neste intento se faz necessário considerar outros elementos que nos auxiliam, como o contexto no qual dada peça surgiu, a tensão entre representação e evidência e possíveis interpretações de intencionalidade de seus criadores.

Assim, ao analisar as peças meméticas nos próximos tópicos, com base nas temáticas de 1ª ordem, dividiremos a análise em 4 partes. Na primeira, serão apresentados os memes e suas páginas do Facebook de origem. Assim, deixaremos evidente o lugar de enunciação e possível intencionalidade que um post possa vir a ter. Vale destacar, que serão trabalhados dois memes que possuam ideias contraditórias. O que, segundo Carretero<sup>309</sup> auxilia na habilidade que os alunos deveriam adquirir ao estudarem História: “[...]Esto es, deberíaofrecérseleslaposibilidad de conocer diferentes miradas sobre unhecho o proceso y de integrarlas mediante procedimientos de análisis y comparación[...].”<sup>310</sup>.

---

<sup>306</sup> CARRETERO, Mario. Comprensión y aprendizaje de la historia. In: RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, Leopoldo F.; GARCIA GARCIA, Noemí (Coord.). **Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica**. México: Secretaría de Educación Pública, 2011. p. 95.

<sup>307</sup> MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 24.

<sup>308</sup> Ibidem, p. 27.

<sup>309</sup> CARRETERO, op. cit., p. 94.

<sup>310</sup> Ibidem, p. 94.

A segunda parte compreende a descrição de cada uma das imagens, onde serão identificados os elementos imagéticos e textuais com seus possíveis significados. Após isto, no terceiro momento, iremos expor o contexto de circulação destas imagens, relacionando-as a acontecimentos do tempo presente, como também aos do passado a que se referem. E, ainda levando-se em consideração a recepção destas peças nas páginas em que foram postadas no Facebook (que também podem apresentar sentido contraditório ao argumento da peça memética), verificaremos a interação com público por meio de curtidas, compartilhamentos e comentários. Na quarta parte de nossa análise, traremos as discussões historiográficas acerca da temática, sejam elas acadêmicas ou escolares. Neste momento, além de tecer as relações fontes e evidências, estamos contribuindo para o apontamento de referenciais teóricos importantes para compreensão do assunto que esteja em tratamento<sup>311</sup>. E, por último, apontaremos outras temáticas possíveis de serem abordadas nas aulas de História a partir das peças trabalhadas.

Conquanto, destacamos que nossas temáticas propostas na última parte de análise dos memes não devem ser entendidas como prescritivas. Cabe aos docentes vislumbrarem também outras possibilidades, levando em conta as demandas de dados assuntos por parte dos alunos. Além disto, salientamos que nossa proposta de análise deve ser compreendida como passível de adaptações por parte dos professores e a sua realidade experimentada.

### 3.3 Memes sobre Escravidão Negra: o trabalho e a necessidade de apontarmos as resistências

Segundo Souza<sup>312</sup>, para se conhecer o país se faz necessário conhecer a escravidão e o processo histórico que dela resultou. Não atentando para isto, não conseguiríamos realizar leituras capazes de compreender os atuais problemas de

---

<sup>311</sup> Aqui cabe ao docente a sensibilidade de como tratar a historiografia na sala de aula, haja vista que a linguagem acadêmica pode não ser compreendida pelos discentes. Assim, acreditamos que dependendo da turma, a exposição do professor seja mais adequada na hora de abordar este assunto do que a leitura de textos acadêmicos. Também entendemos como significativa e viável a possibilidade de que o corpo discente pesquise e traga documentos, como matérias jornalísticas, relatos de experiência etc, que possam auxiliar no estabelecimento das relações entre fontes e evidências.

<sup>312</sup> SOUZA, Jessé de. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017. p. 40.

nossa realidade e, assim, manter os privilégios escravistas amoldados para nossos dias.

No Brasil, desde o ano zero, a instituição que englobava todas as outras era a escravidão, que não existia em Portugal, a não ser de modo muito tópico e passageiro. Nossa forma de família, de economia, de política e de justiça foi toda baseada na escravidão. Mas nossa autointerpretação dominante nos vê como continuidade perfeita de uma sociedade que jamais conheceu a escravidão a não ser de modo muito datado e localizado. Como tamanho efeito de autodesconhecimento foi possível? Não é que os criadores e discípulos do culturalismo racista nunca tenham falado de escravidão. Ao contrário, todos falam. No entanto, dizer o nome não significa compreender o conceito. A diferença entre nome e conceito é o que separa o senso comum da ciência. Pode-se falar de escravidão e depois retirar da consciência todos os seus efeitos reais e fazer de conta que somos continuação de uma sociedade não escravista. Como tornar secundário e invisível o que é principal e construir uma fantasia que servirá maravilhosamente não para conhecer o país e seus conflitos reais, mas, sim, para reproduzir todo tipo de privilégio escravista ainda que sob condições modernas.<sup>313</sup>

Apesar de o autor afirmar o desconhecimento das permanências do passado escravista por parte das pessoas, de modo geral, os memes que abordavam de forma direta ou indireta a escravidão e/ou suas repercussões em nossos dias foram os mais abundantes diante de nosso recorte temático/cronológico, o Brasil Colônia. Para ser mais exato 33.10% do material coletado. Este número é sintomático, afinal no país a escravidão durou cerca de trezentos anos. Este assunto, a partir de nosso levantamento, se mostrou relevante socialmente e capaz de propiciar inúmeras discussões acerca de suas similitudes contemporâneas. Desde as relações de trabalho, que carregam forte prisma senhorial, a necessidade de distanciarmos a figura do escravizado negro da “passividade” e até o racismo experimentado por negros e negras. Todavia, vale ressaltar, que ao falarmos de racismo não nos alinhamos a perspectiva que compreende este conceito como foi conclamado no século XIX, cientificamente. Assim, utilizamos a perspectiva de Bethencourt<sup>314</sup>, onde por racismo se compreende os preconceitos relacionados a descendência étnica e associações a ações discriminatórias. Assim, é possível entender a escravização negra ocorrida a partir do século XV como uma ação racista e não algo anacrônico. Além disto, segundo o autor, sempre existe alguma questão política que norteia as

<sup>313</sup> SOUZA, Jessé de. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017. p. 40.

<sup>314</sup> BETHENCOURT, Francisco. **Racismos: das cruzadas ao século XX**. Lisboa: Temas & Debates; Círculo de Leitores, 2015.

ações racistas, tendo em vista a manutenção de uma dada ordem social, colocando alguns segmentos da população abaixo de uma hierarquia.

Para Sáber<sup>315</sup>, os efeitos deletérios resultantes do sistema escravista de 300 anos não seriam imperceptíveis, pois se fazem presentes em nossas dinâmicas sociais e políticas. Desta maneira, o autor aponta para uma mentalidade que atravessou o tempo e que ainda se mantém viva. Assim, podemos inferir que vivemos um período onde coexistem distintas formas de ver o mundo e de diferentes temporalidades.

A escravidão brasileira de ao menos 300 anos é um fato histórico assinalado com alguma insistência – uma vez que irrecusável – em nossas vidas social, cultural e política ainda hoje; ao mesmo tempo, é um universo muito provavelmente recusado em profundidade do ponto de vista da verdade de seus próprios efeitos e razões, todos eles ainda muito presentes na real geopolítica psíquica do Brasil de hoje e nos corpos de muitos. O Brasil sempre foi semprecontemporâneo de sua escravidão.<sup>316</sup>

Dessarte, os dois memes escolhidos para a confecção deste tópico tratam da escravidão negra a partir de um olhar contemporâneo e no apontar de permanências, explicitamente, as relações de trabalho. Todavia, questões como racismo e resistência são componentes importantes para a análise destas peças.

Figura 25 – Meme: Escravidão/Terceirização



Fonte: Inca Venusiano (2017b)

<sup>315</sup> AB'SÁBER, Tales Afonso Muxfeldt. **Somos contemporâneos de nossa própria escravidão**. São Paulo: N-1, 2017.

<sup>316</sup> *Ibidem*, p. 10



Quadro 13 - Ficha tipológica da figura 25

**Gênero:** Alto grau de problematização, **Data:** 24/03/2017 **Autoria:** Inca Venusiano

**Conteúdo:** Escravidão.

**Link:** [www.facebook.com/jotacameloooficial/photos/a.314157345438919.1073741830.313635332157787/694984324022884/?type=3&theater](https://www.facebook.com/jotacameloooficial/photos/a.314157345438919.1073741830.313635332157787/694984324022884/?type=3&theater)

**Data de acesso:** 30/03/2017

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Figura 26 – Meme: Retrato moderno da escravidão?



Fonte: Jovens de Direita (2016c)

Quadro 14 - Ficha tipológica da figura 26

**Gênero:** Alto grau de problematização, **Data:** 13/03/2016 **Autoria:** Jovens de Direita

**Conteúdo:** Escravidão.

**Link:** <https://www.facebook.com/jovensdedireita/photos/a.1392561270986141.1073741828.1392558690986399/1688556818053250/?type=3&theater>

**Data de acesso:** 07fev 2017

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

O meme apresentado na figura 25 pode ser dividido em dois momentos. O primeiro deles exibe a palavra “Escravidão” logo acima e abaixo a figura de um escravizado negro, sem camisa e descalço, cercado por dois homens brancos. A cena nos propõe uma possível situação de negociação para a venda, haja vista que o homem a direita está verificando sua face, como se verifica uma mercadoria em possui pretensão comprar. O outro personagem branco, à esquerda, segura um chicote em suas mãos, que levando em consideração a cena, no leva a crer que trata-se de um mercador de cativos. No segundo momento da imagem, podemos ler a palavra “Terceirização” e abaixo uma cena também composta por dois homens brancos e um negro entre eles. As roupas dos personagens mostram que a situação retratada é nossa atualidade. Os brancos estão vestidos de terno e gravata e cumprimentam-se como se tivessem fechado um negócio. O negro, apresenta uma farda e capacete, indicando por meio do vestuário sua condição de trabalhador. Como no momento anterior, é possível lermos através da imagem que em ambos os casos as figuras negras são tidas como “meras” mercadorias. Tal situação demonstrada pelo meme reflete o que Souza<sup>317</sup> chama de “reprodução do sistema escravista “ainda que sob condições modernas”<sup>318</sup>.

O meme da figura 25, de 24 de março de 2017, surge dois dias após a aprovação na Câmara dos Deputados do Projeto de Lei (PL) 4.302/1998 que permite a terceirização para todas as atividades da empresa e administração pública. Anteriormente, trabalhadores terceirizados só poderiam ocupar funções nas chamadas atividades meio, quer dizer, trabalhos secundários, que não estariam ligados ao objetivo central da empresa. Comumente estas atividades tratavam de serviços de manutenção e limpeza. Assim, a partir da sanção do presidente do pós golpe de estado, Michel Temer<sup>319</sup>, todas as empresas podem contratar trabalhadores terceirizados para qualquer atividade.

A lei prevê que o trabalhador só poderá ter acesso a Justiça do Trabalho depois de esgotar-se as cobranças realizadas a empresa de locação. Só após isto, a empresa contratante poderia arcar com quaisquer tipos de despesas salariais e consequências legais.

---

<sup>317</sup> SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017. p. 40.

<sup>318</sup> Ibidem, p. 40.

<sup>319</sup> Após a assinatura e promulgação, o Projeto de Lei passou a ser a Lei nº 13.429/2017

Além disto, A Lei nº 13.429/2017, no que tange à formação de vínculo entre trabalhadores e a empresa que toma seus serviços, não apresenta qualquer tipo de garantia ao empregado. Ademais, o terceirizado não pode utilizar quaisquer tipos de serviços disponibilizados dentro da empresa contratante, como refeitórios, atendimento ambulatorial etc, o diferenciando dos demais funcionários. Assim, o terceirizado é tido como um trabalhador “menor”. Fora o fato de que a lei só permite a filiação à sindicatos de terceirizados, mesmo que um trabalhador pertença a mesma categoria da empresa contratante. Desta maneira, dificulta-se o acesso à luta por garantias de direitos e fragmenta a organização dos trabalhadores.

Na prática, a Lei nº 13.429/2017 carrega consigo a expectativa de facilitar a contratação de trabalhadores contornando as leis trabalhistas do país, precarizando ainda mais a vida do trabalhador e favorecendo os empresários. Não à toa, que Souza afirma que a classe empresarial, a elite, e não o Estado, é quem realmente detém o poder no país, como afirma abaixo:

São relações sociais e instituições concretas que produzem a semente social do Brasil que herdaremos sob forma modificada até hoje. É o sadismo transformado em mandonismo, como Freyre irá analisar em Sobrados e mucambos, que sai da esfera privada e invade a esfera pública inaugurando uma dialética profundamente brasileira de privatização do público pelos poderosos, que é o exato contrário da balela da cantilena do patrimonialismo. Afinal, no patrimonialismo de Raymundo Faoro e de Sérgio Buarque, a elite vampiresca e má está "no Estado": tornando literalmente invisível o mandonismo real, primeiro dos proprietários rurais e depois dos urbanos<sup>320</sup>.

O autor ainda afirma que as consequências políticas e sociais originadas a partir da mentalidade escravagista são evidenciadas no autoritarismo das elites e no desprezo das massas<sup>321</sup>. Tal perspectiva também guarda grande similaridade com a proposição de Ab'Sáber<sup>322</sup>, para quem o sujeito do poder colonial e escravocrata é fundamento do sujeito do poder nacional, que segundo ele, também tem origem escravocrata. Continuando, afirma que a escravidão ainda é o sonho dos autoritários brasileiros sendo uma “ordem prévia, desejada e imposta na articulação do sadismo e do classismo entre nós, nossa infeliz origem imanente, muito anterior a vida pública democrática e includente”<sup>323</sup>. Ainda para o autor, a escravização negra no

<sup>320</sup> SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017. p. 54.

<sup>321</sup> Ibidem, p. 54.

<sup>322</sup> AB'SÁBER, Tales Afonso Muxfeldt. **Somos contemporâneos de nossa própria escravidão**. São Paulo: N-1, 2017. p. 14-15

<sup>323</sup> Ibidem, p.15.

Brasil teria sido capaz de gerar uma estruturação sádica e preguiçosa quanto ao valor do trabalho.

Deste modo, o meme exposto na figura 25 trata exatamente desta visão escravista que atravessou a temporalidade histórica conhecida como colônia por meio de uma síntese temporal. Assim a utilização da figura do negro não é gratuita, trata-se na verdade da ênfase na etnicidade e historicidade deste sujeito que ao longo do tempo foi abandonado social e economicamente, ocupando-se de funções que normalmente são tidas como menores por pessoas brancas e mais abastadas. Contudo salientamos que a violência desenvolvida a partir da mentalidade escravista, como também afirma Ab'Sáber<sup>324</sup>, hoje não atinge só o negro, como também os pobres, homossexuais, trans e outras chamadas “minorias”, “em um movimento que percorre um tempo histórico de longa duração, indeterminado em seus limites”<sup>325</sup>.

O meme apresentado na figura 25, postado na página Inca Venusiano, não mais se encontra acessível por meio do link que outrora o disponibilizava. Constatamos isso em fevereiro de 2018. Desta maneira, mesmo que não utilizando a página de referência, mas com o intuito de verificar de alguma forma a recepção pública do meme, ou seja, sua interação (número de reações a postagem, comentários e compartilhamentos), procuramos pela página do cartunista que assina a peça, o Jota Camelo<sup>326</sup>. Lá, o meme foi postado na mesma data, 24 de março de 2017. A peça teve 45 compartilhamentos, 62 reações<sup>327</sup> e um comentário. Tendo em vista o perfil da página do cartunista, com uma pauta politicamente situada à esquerda e o público que a curte, as reações apontam para a concordância com a analogia proposta na peça memética. Seja por meio das curtidas, irritações e tristezas. Além disto, o único comentário presente apresenta um *emoji*<sup>328</sup> do enjoo, com uma face vomitando. Tal figura foi extremamente utilizada nas postagens do Facebook nas páginas do PMDB e do Michel Temer durante a admissibilidade do

<sup>324</sup> I AB'SÁBER, Tales Afonso Muxfeldt. **Somos contemporâneos de nossa própria escravidão.** São Paulo: N-1, 2017. p. 12.

<sup>325</sup> Ibidem, p.12.

<sup>326</sup>

Disponível

em:

<<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1147917878663839&set=pb.100003369130304.-2207520000.1528207821.&type=3&theater>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

<sup>327</sup> 56 curtidas, 4 irritações e 2 tristezas.

<sup>328</sup> Ideograma com representações de rostos executando ações. Seja de alegria, tristeza, raiva etc.

processo de impeachment contra a presidenta Dilma<sup>329</sup>, episódio conhecido popularmente como vomitaco. Assim, a utilização de tal emoji no comentário da postagem, nos levar a associação de uma reação comum daqueles que se posicionaram contra o golpe e também suas consequências, como a lei da Terceirização. Posts do mesmo dia na página do Jota Camelo fazem referência à referida lei e apresentam maior número de interações com o público. Um, inclusive, também sendo considerado um meme histórico, apresenta a foto da princesa Isabel com uma frase irônica e supostamente atribuída a ela, “Eu aboli a terceirização no Brasil”<sup>330</sup>. Assim sendo, podemos inferir que a baixa interação do meme da figura 25 em comparação com os demais postados no mesmo dia pode ter acontecido por um foco maior a outros posts expostos anteriormente. Sendo comum que imagens mais comentadas e com mais reações apareçam com mais intensidade na linha de notícias de quem curte a página.

O meme da figura 26, da página do Facebook Jovens de Direita, apresenta uma foto na qual aparece o ator Lázaro Ramos sorrindo e utilizando um celular e uma mulher negra vestida de branco segurando uma criança também negra. O texto presente na imagem foi dividido na parte superior e inferior da imagem. Na primeira diz “Branços e suas babás negras”. Na outra, “Um retrato moderno da escravidão colonialista”. Testamos a veracidade da foto por meio do Google Imagens, colocando-a na busca. Lá podemos conferir que a foto é verídica e realizada pelo fotógrafo Lindson Junior. A matéria onde aparece pode ser verificada no site do jornal Extra<sup>331</sup>. Trata-se do momento de desembarque da família do ator no aeroporto Galeão. O menino na foto é filho do ator e pelas demais imagens do site, podemos inferir que a mulher vestida de branco é a babá da criança. O meme em questão está longe de ser lido facilmente por todos. Requer o reconhecimento da ironia em seu argumento. Como vimos na análise da primeira peça deste tópico e em boa parte das que fazem relação à escravidão selecionadas nesta pesquisa, comumente adotam o posicionamento de apontar as permanências deste passado escravista, sobretudo as páginas de teor político de esquerda. Assim, o meme da

<sup>329</sup> Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/05/1770191-internautas-fazem-vomitaco-contratemer-e-pmdb-nas-redes-sociais.shtml>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

<sup>330</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1147946308660996&set=a.691457267643238.1073741831.100003369130304&type=3&theater>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

<sup>331</sup> Disponível em: <<https://extra.globo.com/famosos/lazaro-ramos-tais-araujo-sao-flagrados-com-pequeno-joao-vicente-em-aeroporto-8471693.html>> Acesso em: 5 mar 2018

figura 26 tem a função de um contra argumento. Tal função referenda-se ainda mais quando observamos sua data de publicação, 13 de março de 2016. Neste dia, uma famigerada imagem foi capaz de gerar algumas peças meméticas. Trata-se da fotografia de uma família, acompanhada por sua babá, indo ao protesto pelo impeachment da presidenta. Em pelo menos 2 páginas de esquerda que fazem parte de nosso escopo a imagem virou memes. Sendo um postado no mesmo dia, figura 27, que o meme da figura 26 e um outro no dia posterior, figura 28, ambas colocando em analogia negros servindo pessoas brancas. Isto pode ser conferido nos memes das seguintes figuras:

Figura 27 – Meme: Quero meu país de volta



Fonte: Jovens de Esquerda<sup>332</sup> (2016)

<sup>332</sup> Como já afirmamos anteriormente nesta dissertação, o material coletado nesta página já não se encontra mais presente, de forma que os links dos memes selecionados já não existem. Entretanto, segue link da página que, ao que parece, está sobre nova direção (<https://www.facebook.com/jovensdeesquerda/>).

Figura 28 – Meme: Continuar tendo privilégios



Fonte: Menes de Esquerda (2016b)

Ao refletirmos acerca do meme da figura 26, temos a leitura de que seu criador, ou criadores, miram-se em uma exceção a fim de criarem uma regra. Ou seja, a partir de um caso pontual de um negro que ascendeu social e economicamente, ao ponto de ter uma babá para cuidar de seu filho, têm a pretensão de criar um fato capaz de desconstruir a perspectiva adotada pelas páginas de esquerda. Além disto, seja por desconhecimento ou má fé, parecem não terem compreendido que por conta da escravização e um pós-abolição que não garantiu o mínimo de dignidade aos negros e seus descendentes, foram negados, na maior parte dos casos, acesso a instrução/educação de qualidade e cargos de prestígio sócio/econômicos. Tanto o é, que a matéria de onde a foto foi retirada não faz qualquer menção à presença da babá, haja vista a invisibilidade social de seu emprego. Assim sendo, o fato do ator global contratar uma babá negra não contém qualquer ideia, pelo menos explícita, de preconceito no fato da funcionária ser negra, trata-se de uma realidade experimentada por muitos diante da falta de

oportunidades<sup>333</sup>. Entretanto, não podemos negar que o fato de vestir farda (roupa branca), tem evidente função distintiva, distinguindo assim padrões de empregado, numa dualidade que pode ser concebida dentro de uma mentalidade escravista amoldada aos nossos tempos. Mas vale salientar, que este tipo de crivo, visão, não tem a intenção de conferir mau-caratismo naqueles que fazem suas funcionárias usarem fardas. Mas sim nos mostrar a reprodução do *status quo*.

Não é o caso deste meme, mas em alguns aspectos ele nos referencia ao argumento de um escravizado também possuir cativos. Muitas vezes utilizado em uma tentativa eufêmica para tratar do assunto. Tal base argumentativa pode ser vista no meme apresentado na Figura 18<sup>334</sup>, onde se fala que Zumbi teria escravos e que também se faz presente em muitos argumentos que possuem o intuito de amenizar o processo da escravidão. Conquanto, vale salientar, tal circunstância ajudava no processo de legitimação do próprio sistema escravista, como veremos mais adiante neste tópico. A tentativa de amenizar o sistema de exploração cativa negra não é algo incomum. Podemos verificar o exemplo disto na matéria<sup>335</sup> da revista Mundo Estranho, da Editora Abril<sup>336</sup>. Em sua chamada na postagem do Facebook, “Parece que o jogo virou”, disse você ao seu professor de História”, junto ao título da matéria<sup>337</sup>, “10 fatos sobre o Brasil que você aprendeu errado na escola”, já deixam em evidência a conotação da imagem do professor de História como um sujeito ultrapassado.

---

<sup>333</sup> Com esta afirmação não temos a pretensão de generalizar, tampouco diminuir a importância de tal emprego.

<sup>334</sup> Página 105 desta dissertação. Disponível em: <<https://www.facebook.com/jovensdedireita/photos/a.1392561270986141.1073741828.1392558690986399/1795723587336572/?type=3&theater>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

<sup>335</sup> Disponível em: <[https://mundoestranho.abril.com.br/historia/10-fatos-sobre-o-brasil-que-voce-aprendeu-errado-na-escola/?utm\\_source=redesabril\\_jovem&utm\\_medium=facebook&utm\\_campaign=redesabril\\_mundoes-tranho](https://mundoestranho.abril.com.br/historia/10-fatos-sobre-o-brasil-que-voce-aprendeu-errado-na-escola/?utm_source=redesabril_jovem&utm_medium=facebook&utm_campaign=redesabril_mundoes-tranho)>. Acesso em: 10 mar 2018.

<sup>336</sup> Pertencente a família Civita, já referenciada nesta dissertação como um dos grandes monopólios no campo dos meios de comunicação.

<sup>337</sup> A postagem é do dia 24 de setembro de 2016. Todavia, a matéria a qual o link direciona é datada de 09 de janeiro de 2018, o que nos leva a crer que tratasse de uma matéria que foi reeditada. Ou usando o jargão jornalístico, uma matéria requentada.



Figura 29 – Print da página do Facebook da Revista Mundo Estranho



Fonte: Revista Mundo Estranho (2016)

O texto da revista, no que se refere a temática aqui abordada, não só traz a questão do “escravo ter um escravo” para suavizar a escravidão, como também faz questão de afirmar que os próprios negros africanos já possuíam o hábito de terem escravos, inclusive brancos. Entretanto, “esquecem-se”, que a escravidão em grande escala se deu a partir do processo comercial instaurado pelos europeus na região, como podemos observar na fala de Candido<sup>338</sup>:

O comércio de escravos era antigo e provavelmente precedia a chegada dos portugueses, mas a presença dos navios transatlânticos e das forças coloniais alterou a dimensão desse comércio.<sup>339</sup>

Além disto, diferente da visão reducionista da revista que aponta a escravidão tendo como origem as prisões realizadas a partir de guerras naquele continente, podemos verificar que o grande comércio de cativos gerou outras formas de escravizar, como destaca a autora:

<sup>338</sup> CANDIDO, Mariana P. O limite tênue entre liberdade e escravidão em Benguela durante a era do comércio transatlântico. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 47, p. 239-268, 2013.

<sup>339</sup> Ibidem, p. 243.

O resultado é que a historiografia tende a tratar os chamados "prisioneiros de guerra" como exemplos do modelo africano de escravização por excelência, negligenciando outras formas de captura que também resultaram em escravização. Fontes primárias sobre a colônia de Benguela permitem analisar como alguns indivíduos foram enganados, sequestrados, e escravizados, indicando como o limite entre liberdade e cativo era tênue.<sup>340</sup>

Ao contra-argumentar com estas perspectivas de atenuação, principalmente levando-se em consideração seus locais de fala<sup>341</sup>, não estamos tratando o assunto a partir do vitimismo maniqueísta e piegas, nem negando que tais fatos aconteciam. Conquanto, entendemos que o tratamento contextual do período deva vir à tona, sobre o risco de uma leitura deslocada do que foi o processo de escravização. É necessário sublinhar que apesar dos negros atuarem no comércio de cativos, eles operavam a partir da égide da expansão marítima e comercial europeia, como afirma Candido<sup>342</sup>:

Nessa perspectiva, o mundo atlântico era um espaço coletivo, no qual atores europeus, americanos e africanos contribuíram para a circulação de mercadorias, pessoas e ideias. Não devemos esquecer, no entanto, que o espaço de atuação e poder desfrutado por cada grupo era desigual e marcado pelo contexto da expansão marítima europeia, para a qual a pauta era a conquista e ocupação de novos territórios, subjugação dos povos indígenas, apropriação da mão de obra local e escravidão.<sup>343</sup>

A permanência da mentalidade escravista discutida até agora neste tópico, curiosamente<sup>344</sup>, aparece ao analisarmos a recepção do meme exposto na figura 26, na página Jovens de Direita, no facebook. Sobretudo, em alguns de seus comentários. Todavia, ela só é apontada quando se faz referências a figuras de esquerda, sugerindo hipocrisia por parte de quem adota este posicionamento político. É possível verificar a utilização de imagens postadas por comentaristas da então presidenta Dilma Roussef sendo servida por pessoas negras. Afora comentários de crítica ao ator Lázaro Ramos. Assim, assumindo concordar com o

<sup>340</sup> CANDIDO, Mariana P. O limite tênue entre liberdade e escravidão em Benguela durante a era do comércio transatlântico. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 47, p. 239, 2013.

<sup>341</sup> O meme em questão é de uma página autointitulada de direita. A revista pertence, como fora dito anteriormente a um grande grupo de comunicação. A matéria tem como uma de suas referências o livro "História Politicamente Incorreta do Brasil", de Leandro Narloch, autor reconhecidamente ligado politicamente à direita. Diz combater uma visão esquerdista da História, segundo entrevista concedida ao site mises.org.br. Sendo possível acessá-la em <<https://www.mises.org.br/Article.aspx?id=1232>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

<sup>342</sup> CANDIDO, Mariana P. Os agentes não europeus na comunidade mercantil de Benguela, c. 1760-1820. **Saeculum: Revista de História**, João Pessoa, n. 29, p.97-124, jul./dez. 2013.

<sup>343</sup> Ibidem, p. 98.

<sup>344</sup> Este termo é empregado, pois o apontamento das permanências da escravidão são muito mais utilizadas pelas páginas de esquerda.

meme postado pela página. Embora em menor quantidade, verificamos pessoas que se posicionaram de forma contrária ao meme, como no caso da seguinte afirmação: “O problema não é uma pessoa branca gerar um emprego, é a maioria dos "geradores de emprego" ser branca e a maioria dos negros serem os "empregados deles". Tal resposta também era dada principalmente à comentários que afirmavam não verem problemas na contratação de um negro, pois se estaria gerando emprego.

Ao todo foram realizados 67 comentários à postagem. Além disto, obtive 2,4 mil reações (curtidas, 2,3 mil. Riso, 25. Amei, 18. Admiração, 2. Tristeza, 1), O alto número de curtidas nos leva a inferir a grande aceitação do meme e conseqüentemente de seu argumento, embora reconheçamos ser difícil discernir se as reações de admiração e tristeza sejam de aprovação. Outra importante evidência da boa aceitação da peça está em seu número de compartilhamentos, 1,471. Apesar de sabermos que muitos podem compartilhar aquilo que discordam e tecer suas críticas, entendemos que a ação mais usual é o compartilhamento de posts que estejam em consonância com as ideias de quem compartilhou. Além disto, o referido meme, apresenta maior interação do que a maior parte das postagens feitas naquele dia. Perante a grande aceitação do meme em questão e sua interpretação que pouco se atém ao processo Histórico da escravização e suas conseqüências em nosso presente, é importante atentarmos para a produção historiográfica sobre o assunto.

Segundo Marcocci<sup>345</sup>, era nítida a preferência dos colonos por negros africanos em detrimento dos indígenas, na América Portuguesa. Tal predileção, pode ser visualizada na carta escrita por autoridades municipais e moradores portugueses de Salvador da Bahia para D. João III, onde, asseguram ao rei que os negros seriam mais úteis e confiáveis que os nativos, além do mais, aumentariam suas rendas e trariam seguridade as suas terras. Tais comparações entre grupos humanos, fundamentam-se em uma classificação baseada numa hierarquia social fundada no trabalho.

---

<sup>345</sup>MARCOCCI, Giuseppe. Escravos ameríndios e negros africanos: uma história conectada. Teorias e modelos de discriminação no império português (ca. 1450-1650). **Revista Tempo**, Niterói, v. 15, n. 30, p. 43, 2011. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/tempo/site/wp-content/uploads/2011/04/v15n30a03.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

O autor<sup>346</sup>, ainda destacando a preferência pela escravização de negros, destaca a existência da desconfiança para com o autóctone. Ela residia na resistência oferecida ao dominador europeu, na fragilidade diante de doenças e trabalhos exaustivos. O índio e sua representação como "estátua murta", graças a sua instabilidade em aceitar uma nova fé e facilmente abandoná-la, termina por ultrapassar o sentido da fé, tornando-se um atributo do caráter ameríndio, seria o autóctone um ser instável. Somando-se a esta questão, o comércio de cativos africanos apresentava grande lucratividade para Coroa, como podemos verificar:

Hebe Maria Mattos demonstrou como as formas de legitimação da escravidão dos negros africanos desde a metade do século XV e, mais em geral, o trabalho forçado no quadro da economia colonial têm importância fundamental para se entender a gênese e a estrutura do Império português, assim como a sociedade colonial que aquele tipo de domínio criou.<sup>8</sup> Deste ponto de vista, a história dos escravos ameríndios e negros africanos representa uma via privilegiada para se estudar as relações entre discriminação social e Império.<sup>347</sup>

Diferente das questões sobre a salvação indígena, com a obtenção de plena humanidade (*veri homines*) e condenação a sua escravidão, a questão dos negros africanos foi extremamente silenciada, não havendo nenhuma estratégia para sua conversão. Privados de *dominum*, os negros tinham sua escravidão oriunda de uma futura conversão. O silêncio acima citado, segundo Marocci<sup>348</sup>, tendia evitar mudanças sobre a ordem cultural e social existente, que inegavelmente garantiriam o trabalho cativo africano. Apenas mais tarde, o jesuíta Luis Molina se posicionará quanto à escravidão de negros africanos, defendendo-a apenas em caso de guerras justas.

O Estatuto da limpeza de sangue e seu teor anti-islâmico e, principalmente antijudaico, termina por contribuir para uma classificação de povos, garantindo privilégios na hierarquia social para cristãos velhos. Ameríndios e negros africanos, por não fazerem parte das religiões combatidas pela santa sé, se viam em posições menos embaraçosas. Segundo Figueiroa-Rêgo e Olival<sup>349</sup>, apenas mais tarde, no

---

<sup>346</sup> MARCOCCI, Giuseppe. Escravos ameríndios e negros africanos: uma história conectada. Teorias e modelos de discriminação no império português (ca. 1450-1650). **Revista Tempo**, Niterói, v. 15, n. 30, p. 43, 2011. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/tempo/site/wp-content/uploads/2011/04/v15n30a03.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

<sup>347</sup> Ibidem, p. 44.

<sup>348</sup> Ibidem, p. 62.

<sup>349</sup> FIGUEIRÔA-RÊGO, João de; OLIVAL, Fernanda. Cor da pele, distinções e cargos: Portugal e espaços atlânticos portugueses (séculos XVI a XVIII). **Revista Tempo**, Niterói, v. 15, n. 30, p. 115-145, 2011. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/tempo/site/wp-content/uploads/2011/04/v15n30a06.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

início do século XVII, que a questão da cor se junta aos dois sangues repudiados, mas sem plena equivalência de estatuto, ou seja, o sangue de descendência negra africana, não possuindo relações com cristãos novos, seria considerado puro na mesa de consciência, a única mácula possível seria por conta de antecedentes escravos. Todavia, vale salientar, que dificilmente a descendência africana estava dissociada da possibilidade de algum ancestral escravizado.

Em seu artigo, Figueiroa-Rêgo e Olival<sup>350</sup> enumeram alguns casos em que o quesito cromático da pele não aparece como fator preponderante para uma possível ascensão social no império português. No Brasil, nas tropas regulares seria possível a presença de gente de cor, ficando de fora os negros ou os mulatos muito escuros. Não raro, a coroa portuguesa indicava membros de cor para ocuparem importantes cargos da governança além mar, no entanto, muitas vezes as elites locais se negavam a tais atos. Tal exemplo pode ser vislumbrado no ocorrido em Pernambuco, quando o governador Duarte de Sodrê Pereira, em 1731, contrariando recomendações reais, nega a posse do cargo de procurador da coroa ao mulato Antônio Ferreira Castro, dando o cargo para um branco desprovido de habilitações. No Rio Grande do Norte, por volta de 1730, falava-se que mestiços, tendo em vista seu caráter indisciplinado, não seriam aptos para ocuparem cargos de função pública. O capitão-mor, da mesma região, em 1732 em carta a D. João V, criticava a atitude local de ter mulatos e mamelucos em cargos públicos por falta de homens brancos.

Levando-se em conta a existente associação entre cor e escravatura e à ilegitimidade de nascimento, outro fator deve ser considerado, tendo em vista contribuir ainda mais para discriminação social, em comparação a América castelhana, a portuguesa carecia de insígnias nobilitantes, por tanto, o ser branco na colônia se tornava um fator ainda mais distintivo, segundo os autores<sup>351</sup>. Não o bastante, em suas declarações finais, a dupla de autores já referidos, salientam que, ao apontar alguns casos de ascensão social por parte de sujeitos de cor, não

---

<sup>350</sup> FIGUEIRÔA-RÊGO, João de; OLIVAL, Fernanda. Cor da pele, distinções e cargos: Portugal e espaços atlânticos portugueses (séculos XVI a XVIII). **Revista Tempo**, Niterói, v. 15, n. 30, p. 115-145, 2011. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/tempo/site/wp-content/uploads/2011/04/v15n30a06.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

<sup>351</sup> Ibidem, p. 122.

pretendem esconder a existência da discriminação em função de uma escala cromática<sup>352</sup>.

Em suma, tais realidades não pretendem escamotear a existência de discriminação em função da cor da pele e de violência implícita a este respeito nas sociedades portuguesas e nas das periferias coloniais. Ela existia e era um dado inquestionável, fosse em Lisboa, na Baía ou em Cabo Verde e S. Tomé. A imagem da benevolência luso-tropicalista há muito que tem sido desconstruída. Não seria acidentalmente que o maior número de anedotas sobreviventes desta época dizia respeito a negros e mulatos e não tanto a cristãos-novos ou ainda a muçulmanos.<sup>116</sup> Convém também salientar que se alguns nativos conseguiram o hábito de uma Ordem Militar muitas vezes não foi o de Cristo (o mais valorizado) e tal conquista em geral deveu-se a serviços muito excepcionais em conjuntura difíceis. Outro tópico a enfatizar é que nem sempre essas habilitações ou as de familiares foram processos rápidos e lineares. Foram longas e geradoras de muita ansiedade e vexame para os implicados. Todavia, a percentagem de processos bem sucedidos terá sido significativa, face ao número diminuto dos que logravam alcançar uma simples mercê deste teor.<sup>353</sup>

Boxer<sup>354</sup>, ao se referir a escravidão no império português e também a perseguição dos judeus, afirma que uma raça ao sobrepor-se a outra de forma sistemática por mais de trezentos anos termina por adquirir de maneira inconsciente, ou não, a ideia de que é superior de fato. Assim, por meio deste prisma, se torna possível entendermos as permanências ressoadas em nossos dias e muitas vezes relativizadas em um sentido de amenização. Qualquer tipo de crítica ao racismo é vista como “mimimi”<sup>355</sup>. Certamente a temática da escravidão negra pode e deveria proporcionar inúmeras discussões nas aulas de História, para além da temática trabalho, aqui extraída dos memes. Questões pertinentes a vida do aluno e aquelas do campo das discussões públicas também são de extrema importância. Como a naturalização da intolerância religiosa com terreiros de candomblé sendo destruídos e seus praticantes encarados de forma preconceituosa, o discurso elitista contra as cotas raciais, a violência institucional por meio de ações policiais capazes de tirar a vida de milhares de jovens negros. Estes assuntos são socialmente relevantes e merecem ser discutidas e problematizadas em sala de aula.

<sup>352</sup> FIGUEIRÔA-RÊGO, João de; OLIVAL, Fernanda. Cor da pele, distinções e cargos: Portugal e espaços atlânticos portugueses (séculos XVI a XVIII). **Revista Tempo**, Niterói, v. 15, n. 30, p. 144, 2011. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/tempo/site/wp-content/uploads/2011/04/v15n30a06.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

p. 144

<sup>353</sup> Ibidem, p. 144.

<sup>354</sup> BOXER, Charles. Pureza de sangue e raças infectas. In: BOXER, Charles. **O império marítimo português 1415-1825**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 262-285.

<sup>355</sup> Expressão bastante utilizada nas mídias sociais para conotar reações contrárias, faz alusão ao choro.

Segundo Pina<sup>356</sup>, a produção historiográfica que se deu a partir das últimas décadas do século XX se destaca por trazer a relevo formas diferenciadas de olhar para o escravizado e a escravidão, pensando a experiência cativa brasileira de maneira diversa e plural, onde o escravizado é tido como um sujeito da História. Entretanto, atenta que o livro didático de História muito pouco tem desfrutado dessas inovações. Observa que o escravizado é tido comumente como um mero objeto, um agente passivo. Assim, pouco são evidenciadas as resistências o que termina por acarretar desdobramentos na forma como nos vemos.

A maioria dos livros didáticos de história mantém, ao longo desses anos, uma história da escravidão sustentada na análise econômica (escravo como mão-de-obra), na qual os escravos são meros objetos e mercadorias, apresentando mudanças pontuais e secundárias no texto. Não permitem a construção de uma memória histórica mais complexa, o que certamente provoca desdobramentos na concepção de mundo dos brasileiros ainda hoje.<sup>357</sup>

Tal perspectiva apresentada por estes materiais não se encontra distante daquela encontrada nos memes que abordam a escravidão selecionados em nossa pesquisa. Poucas são as peças meméticas que apontam para a resistência, apesar de buscarem apontar as permanências em um sentido de superá-las. Assim, a partir das considerações expostas pela pesquisadora Maria Pina e do nosso levantamento de memes que abordam escravidão, cremos ser indispensável uma mudança de prisma na forma como a escravidão é representada nos espaços formais de aprendizagem como nos informais. Para isso, compreendemos que as diversas formas de resistência ante a escravidão devam ser trabalhadas por docentes nas aulas de História, pois elas são capazes de desconstruir o imaginário de passividade do negro e de atuarem na construção de identidades mais altivas politicamente perante uma realidade altamente excludente e preconceituosa. Neste sentido, iremos nos ater a algumas referências que podem nos possibilitar contribuir com este intento, apontando para algumas formas de resistência, especialmente aquelas de menor conhecimento público. Contudo, destacamos que estamos distantes da pretensão de esgotar todo assunto.

---

<sup>356</sup> PINA, Maria Cristina Dantas. **A escravidão no livro didático de História: problematizando momentos da história da educação brasileira no século XX.** 2004. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo6/429.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

<sup>357</sup> Ibidem, p. 3.

Uma das formas de resistência, diga-se de passagem, muitas vezes utilizada para relativizar e tentar amenizar o processo de escravização, consiste no argumento de que escravos poderiam possuir escravos. Todavia, como podemos observar na tese de Costa<sup>358</sup>, o fato de um escravo possuir um cativo pouco tem a ver com “maucaratismo” ou perversidade. Na realidade trata-se de uma estratégia de sobrevivência para alcançar um posto social melhor (haja vista que a posse de escravos naquela sociedade denotava status), ou como o autor demonstra, uma forma de comprar sua própria alforria, pagando ao seu senhor um cativo para ocupar seu lugar. Além disto, o fato de um escravo possuir um escravo acaba por alicerçar e legitimar ainda mais o sistema escravista. Outro ponto destacado pelo autor está no papel das famílias escravizadas nas compras de alforria. No interior das propriedades beneditinas havia intercessão de familiares nas trocas por outros cativos buscando a liberdade dos seus. Segundo Costa, isto não era uma prática incomum.

Certamente os quilombos são compreendidos como importantes fontes de resistência, sendo o mais conhecido o de Palmares. Mas o que publicamente é mais desconhecido é a ideia de quilombo urbano. Reis<sup>359</sup>, ao relatar a trajetória de vida de seu personagem Domingos Sodré, um sacerdote africano, além de apontar para práticas religiosas “mestiças”, o que em si já pode ser compreendida como uma forma de resistir ao catolicismo como religião oficial, aponta como Domingos fora capaz de tecer uma rede de solidariedade em plena área urbana de Salvador com todos os riscos que isto implicava. Haja vista que tal cidade figurava entre as principais do “recente país” e contava com grande aparato de fiscalização.

Talvez a forma de resistência menos “palpável” seja aquela que se deu através de inúmeras trocas culturais entre os africanos escravizados. A resistência a partir da constituição de identidades como estratégia de adaptação ante a vida no “novo mundo”, segundo Valéria Costa<sup>360</sup>, pode ser melhor compreendida a partir do conhecimento de que áreas advinham determinados grupos. Para a autora, as classificações originadas pelos europeus poderiam se referir a cidades, grupos

<sup>358</sup>COSTA, Robson Pedrosa. **A Ordem de São Bento e os escravos do santo, Pernambuco, séculos XVIII e XIX**. 2013. p. 153-214. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

<sup>359</sup> REIS, João José. **Domingos Pereira Sodré: um sacerdote africano na Bahia oitocentista. Afro-Ásia**, Salvador, n. 34, p.236-313, 2006.

<sup>360</sup> COSTA, Valéria Gomes. O Recife nas rotas do Atlântico Negro: tráfico, escravidão e identidade no oitocentos. **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 186-217, 2013.



étnicos, portos de embarque etc. No entanto, tais classificações se referiam muito mais ao sistema escravista do que propriamente as organizações sociais e políticas existentes na África. Entretanto, ressalta que os escravizados se utilizavam de determinada identidade de acordo com suas vivências e necessidades experimentada na cidade do Recife do século XIX.

Assim, diante do exposto, é pertinente demonstração das resistências nas aulas de História, pois atuam na constituição de identidades, apontando-a como um aspecto necessário para a quebra de estereótipos. Além disto, ao trazê-las para a escola, reside a possibilidade do surgimento de personagens históricos negros ou de outros grupos étnicos que possuam maior representatividade para os alunos.

#### 3.4 Meme com Personagens Históricas: o caso Tiradentes e a necessidade de representatividade nas aulas de História

Uma das características que constituem os memes históricos está a utilização da representação do passado por meio de datas, fatos e/ou personagens históricos. Neste tópico, trataremos da análise de dois memes que se utilizam das imagens de Tiradentes. A escolha deste personagem se deu pelo fato da divergência de apropriação de uma mesma imagem base por distintos segmentos políticos. O que mostra a possibilidade de distintos usos do passado, de acordo com perspectivas políticas e ideológicas. Além disto, através de tal escolha, é possível evidenciar a construção de um personagem histórico e refletirmos sobre a questão da representatividade em sala de aula.

Figura 30 – Meme: Tiradentes, vai pra Cuba



Fonte: Menes de Esquerda (2015c)

Quadro 15- Ficha tipológica da figura 30

**Gênero:** Alto grau de problematização, **Data:** 21/04/2015, **Autoria:** Menes de Esquerda,  
**Conteúdo:** Personagens Históricos/Tiradentes.  
**Link:** <https://www.facebook.com/menesdeesquerda/photos/a.1540337422855711.1073741828.154033922856061/1629904053899047/?type=3&theater>  
**Data de acesso:** 12 dez 2016

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Figura 31 – Meme: Tiradentes coxinha



Fonte: Página do Facebook Jovens de Direita (2015)

Quadro 16- Ficha tipológica da figura 31

**Gênero:** Alto grau de problematização, **Data:** 21/04/2015, **Autoria:**Jovens de Direita,

**Conteúdo:** Personagens Históricos/Tiradentes.

**Link:**<https://www.facebook.com/menesdeesquerda/photos/a.1540337422855711.1073741828.1540333922856061/1629904053899047/?type=3&theater>

**Data de acesso:**07fev 2017

Fonte: Elaborado pelo autor

Ambos os memes apresentados falam acerca da Inconfidência mineira e apresentam a figura de Tiradentes em primeiro plano. Foram postados no ano de 2015, na data comemorativa do dia de Tiradentes.

O meme da figura 30 se utiliza de uma charge feita pelo cartunista Laerte. Nele, vemos a figura de Tiradentes prestes a ser enforcado por seus carrascos da Guarda Real. Na imagem surge um balão de fala, que possivelmente trata-se de um popular que está fora do enquadramento imagético, entretanto a enunciação ganha bastante notoriedade naquele post, haja visto o seu tamanho e sua escrita em caixa alta, que na internet é interpretado como um grito. Neste balão lê-se “Vai pra Cuba”. Na verdade, temos aí outra presença do anacronismo, algo pertinente a este tipo de linguagem. Tiradentes é tratado como a de um revolucionário, não um herói forjado pelos percussores da República. Neste sentido, é possível fazermos uma leitura que tal charge ressignifica este personagem histórico, sobretudo a partir das questões contemporâneas. A fala “VAI PRA CUBA” é sintomática de nosso momento político presente. Como já fora antes indicado nesta dissertação, qualquer ideia que faça alusão a revolta contra o que está estabelecido e busque uma sociedade mais justa e igualitária é tido como comunista e, em vários momentos, mandados à Cuba. Neste caso, talvez resida a ironia do meme. Tiradentes apesar de ter sido construído como um herói nacional estaria longe da defesa de uma sociedade mais justa, como poderemos ver mais adiante. Seu movimento tinha um forte perfil elitista e não pretendia mudanças sociais radicais.

Os que comumente se utilizam desta expressão “vai pra cuba” veem o país do Caribe como um ícone do comunismo e fracasso deste sistema. Alardeiam a grande “miséria” e a falta de acesso a bens de consumo na ilha. Entretanto, negam os excelentes indicadores sociais nas áreas de saúde e educação, reconhecidos por

organismos internacionais, como a ONU. Tais predicados de Cuba, por sua vez, são tidos como modelos de vários daqueles que “para lá são mandados”. Este fenômeno de “migração forçada” ganhou e ganha fôlego diante da perspectiva política em que o país se encontra. A ideia de que o país nas mãos do Partido dos Trabalhadores estava levando a nação à implantação do comunismo era algo corriqueiro para a parcela mais conservadora da sociedade. Este também foi mais um dos argumentos utilizados pelo movimento #FORADILMA nas redes sociais e que persistem, mesmo diante do *Impeachment*/golpe.

A título de corroboração contextual, segue a descrição de alguns vídeos aonde o “Vai pra Cuba” podem ser ilustrados. No primeiro<sup>361</sup> deles, intitulado “Vai pra Cuba, Dilma!”, quem faz as imagens, a partir de um celular, no que parece ser uma visita internacional da Presidenta, grita em inglês que o lugar de Dilma é em Cuba. Além disto, a chama de comunista e o grupo que acompanha a chefe de Estado, é chamado de ladrão. Esta segunda expressão, também entra no *hall* de “argumentos” dos detratores quando pretendiam retirar a presidenta eleita e também quando se referem à militância de esquerda, entendendo serem coniventes com a corrupção e defensores de bandidos. O vídeo, pelo que consta no site *youtube*, foi publicado no dia 02 de julho de 2015, mesmo ano em que os memes das figuras<sup>30</sup> e <sup>31</sup> foram postados. Já o segundo vídeo<sup>362</sup>, realizado pela UOL<sup>363</sup>, o “Vai pra #Cuba”, datado de novembro de 2014, mostra um rapaz com camisa vermelha que, ao passar por uma manifestação dos “ForaDilma”, onde os presentes seguravam bandeiras nacionais e se vestiam com camisas da Seleção Brasileira, foi recebido com gritos raivosos de “Vai pra Cuba”. Em um segundo momento da gravação, o rapaz aparece dando uma entrevista e questionando o absurdo de não poder usar uma camisa vermelha. O mesmo é interrompido por um senhor, que parece segurar uma bandeira do Brasil. Faz críticas ao rapaz e manda-lhe retirar a camiseta, pois ele estaria em um país “livre”. A concepção de liberdade é extremamente limitada e o contrassenso das imagens parecem surreais, demonstram o tom de belicosidade experimentado atualmente.

---

<sup>361</sup> Vídeo “Vai pra Cuba, Dilma!”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lck7bdFey7c>>. Acessado em: 10 mai 2017>. Acesso em: 10 maio 2017.

<sup>362</sup>Vídeo “Vai pra #Cuba”. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=Ums\\_U7tEexo](https://www.youtube.com/watch?v=Ums_U7tEexo)>. Acesso em: 10 maio 2017.

<sup>363</sup>Universo OnLine. Grupo multimídia.

O terceiro vídeo, chamado “Dilma, realize o sonho de 93% da população brasileira, “VAI PRA CUBA QUE TE PARIU”<sup>364</sup>, publicado no Youtube em 16 de setembro de 2015, no “Canal Revoltados On-line”, mostra de forma nítida o caráter indignado de parte da população com as políticas sociais do governo do Partido dos Trabalhadores, em específico, o “Minha Casa Minha Vida”<sup>365</sup>. A figura de um homem queixa-se da construção de casas populares do projeto e acusa Dilma, Lula e o partido de serem ladrões.

Outra leitura possível, a partir da caracterização de Tiradentes com a imagem de Jesus Cristo, presente na figura 30 e o “Vai pra Cuba”, está no senso comum de que o comunismo pregaria voto de pobreza e martírio. Por sinal, tal associação comunismo/pobreza/martírio aparece de forma mais evidente em alguns memes e vídeos<sup>366</sup> que se utilizam do messias cristão como acusado de comunista, justamente por pregar igualdade e defender os socialmente desvalidos. Estas peças aparecem como respostas a classe conservadora que muitas vezes é adepta do cristianismo. Tentam mostrar que a pregação de cristo não estaria muito longe de algumas perspectivas tidas como comunistas. Sobre a relação comunismo e voto de pobreza, o jornalista Leandro Fortes<sup>367</sup>, em crônica publicada no site Diário do Centro do Mundo, em 28 de novembro de 2014, afirma:

Onde, exatamente, erramos ao ponto de ter permitido o surgimento de mais de uma geração cujo insulto essencial é mandar alguém ir morar em Cuba? Desconfio, que no centro dessa questão habita, feroz, a tese de que é preciso viver em pobreza franciscana para ser de esquerda. Essa visão macarthista do socialismo impregnada no imaginário da classe média brasileira e absorvida, provavelmente por falta de leitura, de forma acrítica por grande parte da sociedade. “Vai pra Cuba!”, aliás, na boca torta da direita brasileira, não é apenas um insulto, mas uma praga horrenda, um desejo de morte lenta, um pelourinho necessário e elogiável, como bem cabe a traidores de classe.

<sup>364</sup> O Vídeo “Dilma, realize o sonho de 93% da população brasileira, VAI PRA CUBA QUE TE PARIU” pode ser visto no seguinte *link*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OoVlgapRSO8>>. Acesso em: 10 maio 2017.

<sup>365</sup> Programa habitacional criado pelo Governo Federal, em 2009, que subsidia a aquisição da casa ou apartamento próprio para famílias de baixa renda

<sup>366</sup> Vídeo “Esquerda Túnica”, do Canal Porta dos Fundos no Youtube, onde Jesus, por defender as “minorias” é acusado de comunista. Destacasse que este vídeo teve um total de 1.973.488 visualizações. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JQOWU1snUIM>>. Acesso em: 10 maio 2017.

<sup>367</sup> FORTES, Leandro. “Vai pra Cuba!” é um grito que escorre como bÍlis dos lábios dos neorreacionários, **Diário do Centro do Mundo**, nov 2014. Disponível em: <<http://www.diariodocentrodomundo.com.br/vai-pra-cuba-e-um-grito-que-escorre-como-billis-dos-labios-do-neo-reacionarios/>>. Acesso em: 10 maio 2017.

“Vai pra Cuba!” é um grito que escorre como bÍlis negra pelo canto dos lábios do neorreacionários brasileiro.<sup>368</sup>

As datas da realização dos vÍdeos que selecionamos, onde o “vai pra Cuba” começaram a ser propagados, apontam diretamente para o perÍodo em que os memes foram publicados. Assim, a contextualização que dão pertinência ao surgimento destas peças meméticas, são facilmente verificáveis.

Todavia, o meme 30, aqui analisado, mesmo que se utilizando da imagem cristalizada de Tiradentes, com barba e tudo mais, não propõe sua construção como um herói nos moldes em que fora forjado institucionalmente até então. Nele não há presença de um nacionalismo vazio, mas sim como crÍtica aos que bradam o vai pra cuba.

O post com o meme de Tiradentes, charge do cartunista Laerte, na página do Facebook Menes de Esquerda, apresenta 35 curtidas, 6 compartilhamentos e 2 comentários. Tais números apresentam uma média regular de curtidas, compartilhamentos e comentários, levando-se em consideração dias anteriores e posteriores. Todavia, postagens do mesmo dia apresentam números superiores de interação<sup>369</sup>. Apesar da proposta de ressignificação do personagem, colocando-o como aquele que luta contra o sistema, pode não ter sido bem compreendida pelos seguidores da página. Uma possibilidade explicativa para isto pode estar no fato de que Tiradentes não representaria os ideais de esquerda, público que a página tem a pretensão de dialogar. Haja visto que a inconfidência Mineira não tinha como foco uma mudança drástica das estruturas sociais. A respeito dos dois comentários presentes, podemos perceber uma heterogeneidade de visões. O primeiro deles lembra a associação do personagem com a figura de Jesus Cristo. “De primeira achei que fosse jesus, ai lembrei que na época não existiam armas, e que ele não foi morto por enforcamento sahusahusahusa”<sup>370</sup>. Como veremos mais adiante, tal associação não é gratuita. Já o segundo comentário, nos faz refletir a não

<sup>368</sup> FORTES, Leandro. “Vai pra Cuba!”  um grito que escorre como bÍlis dos lábios dos neorreacionários, **Diário do Centro do Mundo**, nov 2014. DisponÍvel em: <<http://www.diariodocentrodomundo.com.br/vai-pra-cuba-e-um-grito-que-escorre-como-bilis-dos-labios-do-neo-reacionarios/>>. Acesso em: 10 maio 2017.

<sup>369</sup> Aqui nomeamos interação o conjunto de curtidas, compartilhamentos e comentários de uma certa postagem.

<sup>370</sup> A expressão “sahusahusahusa” comumente representa risos nas mÍdias sociais este comentário está disponÍvel em: <<https://www.facebook.com/menesdeesquerda/photos/a.1540337422855711.1073741828.1540333922856061/1629904053899047/?type=3&theater>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

homogeneidade do público de esquerda que segue a página. Para um dos seguidores deveríamos exigir menos impostos, assim como Tiradentes. “menos impostos!! vamos seguir o exemplo de tiradentes e pedir menos impostos então”. Tal perspectiva comumente está relacionada a visão de um Estado com menos interferência econômica, pauta de muitos liberais de direita. Contudo, apenas por esta fala, não é possível afirmar que quem a pronunciou seja um liberal de direita.

Algo emblemático que merece atenção está na pouca utilização do personagem pelas páginas de direita, exceto por dois memes coletados durante nossa pesquisa, como também o não uso dele nas manifestações públicas de conservadores. É de se estranhar de alguma forma, pois o citado personagem sempre esteve atrelado ao patriotismo e considerado herói para os militares. Assim, talvez seja possível inferir que Tiradentes por possuir ares de revolucionário não seja bem visto por aquele grupo de manifestantes. Outra possível resposta poderia estar no desconhecimento do contexto da Inconfidência Mineira. Que, de forma semelhante aos protestos contra o governo do Partido dos Trabalhadores, queixavam-se dos altos impostos cobrados no período e, como veremos também, não pretendiam mexer na estruturação social.

Como um dos poucos casos do uso de Tiradentes pelas páginas de direita na qual realizamos nossas pesquisas, temos o meme da figura 31. Na verdade, trata-se de uma montagem<sup>371</sup> realizada pelo grupo de direita Movimento Brasil Livre (MBL) a partir da charge de Laerte, artista conhecido por sua ligação à movimentos sociais. Nela podemos perceber que ao invés de apenas um balão como na figura anterior, há vários. Neles podemos ler afirmativas como sonegador, fascista, coxinha, reaçã, neoliberal, etc. ditos contra a figura de Tiradentes. Como um grupo que se diz liberal, até mesmo utilizando o Livre em seu nome, as frases ditas contra o dito personagem histórico tornam possível a leitura que o público que estava assistindo a execução eram defensores das intervenções estatais e de esquerda, tendo em vista os que são comumente utilizados por defensores deste viés político. Diferente da peça de Laerte, que ressignifica o personagem, na peça memética do MBL ele estaria mais próximo dos ideais de direita que realmente estruturam as ideias da inconfidência Mineira.

---

<sup>371</sup>Disponível em: <<https://www.brasil247.com/pt/247/midiatech/177989/MBL-adultera-a-charge-de-Laerte-Crime.htm>>. Acesso em: 12 maio 2017.

A recepção do meme na página do Facebook Jovens de Direita apresenta um baixo número de curtidas (65) e compartilhamento (16) em comparação a outros posts, sejam do mesmo dia ou em anteriores e posteriores. Além disto, só consta um comentário relativo ao post, aqui transcrito: “Dar uma medalha DE ESTADO a um terrorista é reprovável, mas dai a transformar Tiradentes em santo é um exagero! A historia foi reescrita para fazer dele um martir! Nem tanto ao mar, nem tanto à terra pessoal!”<sup>372</sup>. O motivo da baixa interação<sup>373</sup> somado ao comentário de uma seguidora presente no post, nos aponta a nossa impressão inicial de por qual razão tal personagem não é bem visto por aqueles que possuem uma perspectiva política de direita. Tanto o é, que no comentário Tiradentes é chamado de “terrorista”. Lutar contra um poder estabelecido é o suficiente para que sua imagem não seja bem aceita. Além disto, por meio do comentário, vemos que a seguidora da página tem plena noção da construção histórica do personagem como um mártir.

Os memes apresentados e, principalmente no que se refere à imagem de Tiradentes, o utilizam a partir do ideário do personagem construído historicamente como herói. Segundo Mesgravis<sup>374</sup>, tal construção não fora iniciada de imediato. Tendo em vista que o movimento teria fracassado. Até mesmo com a chegada corte ao Brasil em 1808, não houve qualquer tipo de estímulo a imagem desta figura. Inclusive, a Rainha Dona Maria foi a responsável por assinar a sentença de execução de Tiradentes. Só nas décadas finais do século XIX que militares passaram a se apoderar deste personagem como um herói da república e mais tarde sendo considerado patrono da mesma. A partir do período republicano se instituiu o dia 21 de abril como data cívica nacional. Nos anos de 1930, com Getúlio Vargas, houve um empenho em rememorar o personagem e encarregar-lhe de tom patriótico e nacionalista. Segundo a autora, a partir daí se dá a sua grande difusão em escolas e livros didáticos que tratavam de representa-lo como um grande herói brasileiro, um modelo a ser seguido. Mesgravis ainda aponta que durante o governo de Juscelino Kubitschek o mito ganhou mais força. Houve uma tentativa de associar a imagem do presidente a de Tiradentes, por ambos serem mineiros. Assim,

---

<sup>372</sup> Os comentários realizados acerca do meme da figura 31 estão disponíveis em: <<https://www.facebook.com/jovensdedireita/photos/a.1392561270986141.1073741828.1392558690986399/1588380171404249/?type=3&theater>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

<sup>373</sup> Baixo número de curtidas, compartilhamentos e poucos ou nenhum comentário.

<sup>374</sup> MESGRAVIS, Laima. **História do Brasil colônia**. São Paulo, Contexto, 2015. p. 136.



Kubitschek seria considerado como um “herdeiro político”<sup>375</sup> daquela figura Histórica. Segundo Chiavenato<sup>376</sup>, durante a ditadura militar iniciada em 1964, oficializou-o como herói nacional, patrono da república a partir da lei 4.897<sup>377</sup>, de 9 de dezembro de 1965. No corpo da lei é possível verificar a obrigação em se comemorar o 21 de abril em entidades públicas ou aquelas mistas em que o poder público fosse acionista. Além deste ato governamental, o autor aponta para o decreto de lei 58.168<sup>378</sup>, de 11 de abril de 1966, que fala acerca de qual deveria ser a aparência da efígie do personagem que ficaria a frente do palácio Tiradentes, no Rio de Janeiro. Além disto, obriga que tal imagem seja a referência para as demais reproduções de que Joaquim José da Silva Xavier.

CONSIDERANDO que a efígie de Tiradentes que melhor se ajusta à imagem gravada pela tradição na memória do povo brasileiro é a reproduzida em sua estátua, erigida defronte à antiga sede da Câmara dos Deputados, na cidade do Rio de Janeiro,

DECRETA:

Art. 1º É adotada como modelo para a reprodução da efígie de Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, Patrono Cívico da Nação Brasileira, a estátua do protomártir da Independência, erigida em sua memória defronte à antiga sede da Câmara dos Deputados, na cidade do Rio de Janeiro. (BRASIL, 1966)

Entretanto, diferentemente do que afirma Chiavenato, o decreto não cria as especificidades do personagem, mas sim, levaria em conta a imagem já incorporada ao imaginário do brasileiro. Desta maneira, o uso da barba que o autor afirma ter sido uma exigência dos militares, na realidade, trata-se da utilização de uma imagem já cristalizada. Óbvio que não há de se desprezar as intenções do uso dessa representação amalgamada. Este modo de enxergá-lo, como aponta Mesgravis<sup>379</sup>, tem base na visão popular de concebê-lo como um representante do povo injustiçado tendo seu martírio comparado ao de Jesus Cristo.

<sup>375</sup> Ibidem, p. 137.

<sup>376</sup> CHIAVENATO, Júlio José. **As várias faces da inconfidência mineira: Tiradentes, herói ou charlatão? E o povo, onde estava? O julgamento, farsa e tragédia.** São Paulo: Contexto, 1989. p.12.

<sup>377</sup> BRASIL. Lei nº 4.897, de 9 de dezembro de 1965. Declara Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, Patrono da Nação Brasileira. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 dez. 1965.

<sup>378</sup> BRASIL. Decreto n. 58.168, de 11 de abril de 1966. Estabelece, como modelo para reprodução da figura de Tiradentes, a efígie de Joaquim José da Silva Xavier existente em frente ao Palácio Tiradentes, na cidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 dez. 1966.

<sup>379</sup> MESGRAVIS, Laima. **História do Brasil colônia.** São Paulo, Contexto, 2015. p. 137

Chiavenato, em sua obra, de forma geral, propõe uma visão mais humanizada do personagem. Segundo ele, Tiradentes carregaria consigo faces distintas. Poderia ser considerado um herói a partir do momento em que teve dignidade ao enfrentar sua morte, teria se oferecido como único culpado a fim de poupar seus companheiros e não pediu perdão a Coroa, pois não via crime em lutar pela pátria. Por outro lado, o autor se refere ao personagem como um irresponsável ao alardear aos quatro ventos seus planos de independência e por ter “engravidado uma menina de 16 anos”<sup>380</sup>. Ressalta-se que esta última acusação carrega um juízo de valor que possivelmente não possa ser feito ao tratarmos de acontecimentos do século XVIII. Entretanto, nossa ressalva não nos colocar a favor do abuso de crianças e adolescentes.

Um ponto importante a ser demarcado acerca da Inconfidência mineira está em seu caráter elitista. Segundo Mesgravis<sup>381</sup>, o movimento era formado por setores mais abastados da sociedade e muitos deles com formação intelectual realizada na Europa, onde beberam diretamente do ideal liberal do iluminismo. Contudo, esta visão política teria esbarrado em práticas daquele grupo de insurgentes. A escravidão, sistema altamente arraigado culturalmente e tido como necessário economicamente para aqueles senhores, seria mantida. O projeto de liberdade ali construído não incluiria nem negros, nem indígenas, bem como não romperia de forma brusca com as hierarquias existentes no momento. A demonstração deste perfil elitista da Inconfidência, segundo Ballarotti<sup>382</sup>, é algo recente nos livros didáticos, bem como a ideia de voltar mais a atenção ao movimento em si do que focar na figura de Tiradentes como um mártir. Anteriormente os livros didáticos estavam em sintonia com a construção do herói pelos republicanos e afinados com a historiografia tradicional.

Ao trabalhar com estes memes nas aulas de História, sobretudo no ensino médio, não temos a pretensão de sermos prescritivos ao apontar para algumas indicações de usos em sala. A ideia é pensar a partir de possibilidades, cabendo ao

---

<sup>380</sup> CHIAVENATO, Júlio José. **As várias faces da inconfidência mineira: Tiradentes, herói ou charlatão? E o povo, onde estava? O julgamento, farsa e tragédia.** São Paulo: Contexto, 1989. p.32

<sup>381</sup> MESGRAVIS, Laima. **História do Brasil colônia.** São Paulo, Contexto, 2015. p.136

<sup>382</sup> BALLAROTTI, Carlos Roberto. A construção do mito de Tiradentes: de mártir republicano a herói cívico na atualidade. **Antíteses**, Londrina, v. 2, n. 3, p. 201-225, jan.-jun. 2009.

docente a sensibilidade para perceber que assuntos e temáticas suas turmas demandam e a relevância social na vida de seus estudantes.

Sem dúvidas os memes apresentados neste tópico trazem a possibilidade de discussões sobre o atual momento político. Mas, para além disto, torna possível a discussão sobre a construção dos personagens históricos e sobre sua representatividade em relação aos discentes. Desta forma é possível através dos memes investigar quais interesses e quais grupos ajudaram a forjar algumas figuras que vieram a ser tidas como heróis nacionais. E também, fundamentalmente questionar a razão de outros personagens não estarem no panteão sagrado da historiografia, monumentos e principalmente em seus livros didáticos. Quantos personagens negros ou indígenas são vistos como protagonistas nas aulas de História? Quantos são mulheres? Por qual razão isto ocorre? Quando ocorre, quem são? Como são representados? Tais questionamentos tendem a fomentar o interesse na busca por personagens com os quais meninos e meninas se sintam representados e ao mesmo tempo reconhecerem que a História, apesar de uma ciência, é escrita e construída a partir de contextos sociais e interesses de dados círculos.

Ao propor a inclusão de personagens negros e indígenas nas aulas de História o docente está em plena consonância com a Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Onde o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena passou a ser obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Mas, para além da justificativa legal, deve-se levar em consideração a relevância social e na vida prática dos alunos e alunas no tratamento destas temáticas em sala de aula. Neste sentido, a questão da representatividade é algo que mexe na formação de subjetividades do corpo discente. Como é possível verificar na fala de Garrido<sup>383</sup>, em matéria escrita para o portal Carta Educação:

Se a ideia “somos o que recordamos” é verdadeira, como esperar que alunos afrodescendentes queiram sentir-se parte de uma cultura e história dada como inferior? Elemento que teria nascido da escravização, e que teria – quando muito – contribuído apenas com palavras no vocabulário popular e comidas típicas?<sup>384</sup>

---

<sup>383</sup>GARRIDO, Míriam. A representação do negro no material didático. **Carta Educação**, nov. 2017. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/representacao-do-negro-no-material-didatico/>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

<sup>384</sup>Ibidem.

Desta maneira, trazer à cena personagens não contemplados pela historiografia tradicional, e por que não, também pensar naqueles contemporâneos, que atuam, por exemplo, na luta por melhorias em suas comunidades. Tal fato contribui não apenas para um ensino de História mais plural, como também afetivamente mais relevante e representativo para alunos e alunas. Além disto, por tal prisma, é possível que o corpo discente sinta-se como sujeitos da história, como de fato o são.

Neste sentido, nos cabe a reflexão sobre até que ponto a escrita de uma História verticalizada, enaltecendo figuras de nossa elite econômica como grandes agentes de transformações da sociedade, não possui responsabilidade sobre a falta de representatividade e, conseqüentemente, a pouca ação coletiva política organizada de grande parte de nosso povo diante, por exemplo, do golpe de Estado ocorrido em 2016 e a perda dos vários direitos até então conquistados<sup>385</sup>. Esta perspectiva da História tradicional, que ainda se faz presente em muitos currículos escolares, não seria um fator contribuinte para que nossa gente não se sinta capaz de realizar transformações sociais? Acreditamos que sim. Até quando pretendemos perpetuar de forma acrítica, em sala de aula, esta escrita realizada pela ótica dos “vencedores”, como demonstra a figura 32?

Figura 32 – Meme: Quem escreve a História?



Fonte: História Animada (2016c)

<sup>385</sup> Não negamos aqui a existência de manifestações políticas organizadas, mas sim mostrar a falta de aderência a estes movimentos por significativa parcela de nossa população.

O sangue com o qual a História é escrita, como nos retrata a figura, pode ser compreendido não apenas como fruto de uma derrota, mas sim como oriundo de uma luta (ou melhor, das várias lutas). Como educadores consideramos fundamental mostrar, por exemplo, que por trás da assinatura da lei Áurea vários negros e negras lutaram e deram suas vidas por suas liberdades. Que diversas nações indígenas resistiram à colonização e que muitos de seus descendentes hoje batalham na conquista por seus direitos. Deste modo, compreendemos que as resistências de ontem e de hoje, das chamadas “minorias”, não podem ser omitidas nas salas de aula sobre o risco de reproduzirmos uma visão histórica concebida “de cima para baixo”, longe de mostrar a participação popular e de possuir representatividade e relevância social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa ao compreender a importância de trazer para as aulas de História linguagens familiares aos alunos por meio da utilização de memes como materiais didáticos e portadores de questões pertinentes à vida do corpo discente, tem como base uma documentação pouco usual na historiografia. Bloch<sup>386</sup>, em *Apologia da História ou o Ofício do Historiador*, é compreendido por muitos como um marco no que se refere à proposição de novas fontes para o fazer historiográfico. Para ele, documentos escritos e compreendidos como oficiais não seriam as únicas formas de acessar o conhecimento produzido no passado. Este pressuposto, sem dúvidas, torna possível que utilizemos nesta dissertação os memes, bem como propô-los como ferramentas didáticas possíveis de utilização nas aulas de História do ensino Básico.

Todavia, ao utilizarmos os memes e sua mobilização do passado como objeto de análise e como material didático proposto para o ensino de História, procuramos compreender em que campo nossa pesquisa poderia se situar. Tal busca nos possibilitou possuir um arcabouço referencial que nos auxiliasse a fundamentar a relevância de nossa pesquisa. Dentro do campo da Didática da

---

<sup>386</sup> BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

História e a partir da visão de Bergmann<sup>387</sup> e Rüsen<sup>388</sup>, verificamos que o conhecimento histórico não está circunscrito apenas aos espaços formais de ensino, os meios de comunicação de massa e a vida cotidiana também desempenham funções na construção do saber histórico. Assim, as representações históricas “não oficiais” deveriam ter relevo para os historiadores, pois ao exercerem influência na vida dos sujeitos, atuam no fazer histórico de estudantes e cientistas. Desta maneira, há uma interação no fluxo dessas produções. Algo que pode ser verificado nos 148 memes que selecionamos em nossa pesquisa. É perceptível em maior ou menor medida, suas relações com as produções da historiografia escolar e acadêmica. O que nos leva a inferir que os realizadores destes memes possuem algum grau do conhecimento formal, seja ele produzido na escola ou na universidade. Ademais, muitos dos memes selecionados dentro de nosso recorte temático/cronológico reproduzem alguns aspectos da historiografia tradicional que tende a mostrar o escravo como passivo, ausência de revoltas de cunho popular etc. Assim cabe a reflexão que histórias estamos contando em nossas aulas e qual deveríamos contar. Neste sentido, cremos que um dos fatores geradores da famosa “passividade política”<sup>389</sup> de nosso povo, na atualidade, residiria neste contar de histórias pouco representativo que negligência o papel popular nas transformações de nosso país.

Outro campo no qual nossa pesquisa se insere é o da História Pública, que tem entre seus objetos a produção da História em espaços diferentes da universidade e escola. Segundo Frich<sup>390</sup>, o historiador não é apenas o único a ter autoridade na produção da História. Assim, os memes que se utilizam da História não podem ser concebidos como algo sem importância. Contudo, vale destacar que ao analisar os memes devemos levar em consideração a particularidade deste tipo de produção e finalidade. Mesmo que se leve em consideração o compartilhamento de autoridades proposto pelo autor, o mesmo afirma que isto não impede seu tratamento por meio de comparações e avaliações. Desse modo, ao propormos uma

<sup>387</sup> BERGMANN, Klaus. História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set./fev. 1989-1990.

<sup>388</sup> RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 23-40.

<sup>389</sup> Usamos este termo em um sentido mais generalizante no que concerne a ausência de lutas na defesa de direitos conquistados até então.

<sup>390</sup> FRICH, Michael. A história pública não é uma via de mão única, ou, De A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p.57-71.

análise para as peças meméticas nas salas de aula, não estamos de forma alguma tratando com demérito esta forma de produção.

Este conhecimento advindo dos espaços não formais da construção do conhecimento histórico, principalmente por meio da utilização das TDICs<sup>391</sup> como pudemos verificar em nossa dissertação, têm ganhado espaço nas salas de aulas. Contudo, como afirma Caimi<sup>392</sup>, muitas vezes seus usos não se dão de forma integrada a uma proposta histórica, não sendo incomum sua utilização como mera ilustração dos assuntos tratados nas aulas. Diante disto, ao propormos uma forma de análise de memes que pudesse ser realizada nas aulas de História, pensamos a partir do seu tratamento como um documento histórico. Afinal, como afirma Oliveira<sup>393</sup>, as atividades propostas para o uso do material didático partem da perspectiva de que a produção do conhecimento histórico nas escolas deve ter como base o mesmo referencial que o acadêmico. Esta visão do meme como um documento e conseqüentemente o tratamento que pensamos ao trabalharmos com tais peças foram construções realizadas a partir de adaptações metodológicas e diálogos com outras áreas do conhecimento, como a Comunicação Social, por exemplo, haja vista a insipiência da produção historiográfica a respeito de tal fonte. Desta maneira esperamos contribuir de alguma forma com futuras produções que tenham os memes como objeto de estudo.

Ao considerar o uso de tais peças nas salas de aula apontamos como necessário entendê-las como contribuintes para constituição de identidades, tendo em conta os usos e sentidos que fazem da História. Assim sendo, pressupostos como os Direitos Humanos, Consciência Crítica, Consciência Histórica e Descolonização do pensamento devem ser levados em consideração como abalizadores para a seleção dos memes por parte dos docentes. Dessarte, reconhecemos a importância também de se trabalhar em sala memes que contrariam os pressupostos acima citados, mas de forma refutá-los de forma argumentativa e fundamentada.

---

<sup>391</sup> Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

<sup>392</sup> CAIMI, Flávia Eloisa. Geração Homo zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza et al. (Org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014. p. 165-186.

<sup>393</sup> OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Introdução: a História nas salas de aulas brasileiras. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **História: ensino fundamental**. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 9-16. (Coleção Explorando o ensino, v. 21).

Bem como o uso da História, os memes selecionados carregam consigo um forte teor político fruto do contexto temporal em que foram selecionados. Desta maneira, a questão política nos levou à pesquisa em páginas do Facebook<sup>394</sup> compreendidas ou autointitulada de direita e esquerda, como também aquelas tidas como históricas, haja vista o nosso recorte temático/cronológico, o Brasil Colônia. A forma como este período pretérito é abordado e a opção por determinados assuntos se distinguem politicamente.

Nas páginas de direita o período colonial brasileiro é pouco abordado. Entretanto, encontramos 13 memes (8,76% dos memes selecionados), sendo mais comum o surgimento de personagens históricos oficiais. Sendo possível inferir o atrelamento dos posts a uma historiografia tradicional. A escravidão quando retratada, é utilizada em um discurso contra o aborto. O argumento baseia-se que assim como o embrião o escravo não era considerado ser humano. Outros momentos colocam o PT como um senhor de escravos. Conquanto, vale salientar, que as páginas de direita apresentam inúmeras postagens contra as cotas raciais. Além disto, ao apresentarem um modelo de família, retratam uma família branca e heteronormativa. Algo que merece ser pontuado, é que quando mobilizam o passado há um enaltecimento ao período imperial e postagens com pedidos para a volta da monarquia. A perspectiva é que o passado serve como um modelo que deve ser seguido em nossos dias, em um sentido de conservadorismo. Além disto, é possível verificar postagens que enaltecem a Ditadura Civil-Militar iniciada em 1964 bem como figuras de torturadores. Tal fato aponta para a necessidade de futuras pesquisas a partir de tal temática, haja vista a necessidade do enfrentamento de abordagens históricas que vão de encontro aos direitos humanos.

Já nas páginas de esquerda, o período colonial é mais evidente. O número de memes que fazem menção ao recorte temático/cronológico corresponde a 33,10% do total de 148. Temáticas como escravidão negra e sobre indígenas são comuns, sobretudo a partir da ideia de apontar as permanências de nosso passado num sentido de denúncia, numa perspectiva de ruptura. Conquanto, também acabam muitas vezes reproduzindo imagens cristalizadas como a passividade do negro ante a escravização e o índio como um ser genérico, não identificando suas nações de origem. Estas visões requerem urgente atenção do docente na tentativa

---

<sup>394</sup>Mídia social mais utilizada no Brasil



de apresentar aos seus alunos outros olhares, bem como ressaltamos no segundo e terceiro capítulos desta pesquisa.

As páginas de História, como já esperávamos<sup>395</sup>, foram as que mais tiveram postagens dentro do recorte temático cronológico, somando 58,10% do total de nossos selecionados. Foram encontrados memes de variadas temáticas e com fortes críticas sociais e políticas. Entretanto, não podemos deixar de falar da grande quantidade de peças que, como nos outros tipos de páginas, apresentam imagens estereotipadas dos negros e dos indígenas. Ademais, também vale salientar que em significativa quantidade de memes encontrados nas páginas de História exibem um tom humorístico sem qualquer criticidade. Seria essa uma tendência no consumo da História na mídia social Facebook? Os usuários da rede só se interessariam pela História caso ela gerasse o riso? Estas são boas questões para os profissionais da área ou de outras que proporcionariam uma boa pesquisa.

O teor humorístico contido em algumas peças meméticas e sua linguagem familiar não são algo desprezível. Tanto o é, que em nossa pesquisa realizada por meio de questionário digital com professores do ensino básico da disciplina escolar História<sup>396</sup>, apontam para o fator familiaridade com a linguagem como motivo para o uso de memes em suas aulas. Embora as respostas ao questionário nos indique uma boa aceitação<sup>397</sup> das peças meméticas por parte dos docentes, também é possível verificar que muitos afirmam terem dificuldades de utilizá-los por falta de infraestrutura, como notebooks e datashows nas escolas em que trabalha. Além disto, outros consideram os memes como meras brincadeiras e possuem receio de sua utilização dentro da escola. Cremos que para este último grupo nossa pesquisa contribui para uma mudança de perspectiva, tendo em conta que destacamos no decorrer desta dissertação para a importância das temáticas que podem ser problematizadas em sala a partir destes posts. Inclusive, nossa proposição de três tipos de gênero memes históricos, baseados no grau de problematização temporal que apresentam se apresenta como um bom suporte na hora de selecionar os memes para trabalhá-los em sala. Acabam por indicar momentos mais propícios para o seu uso em sala. Os memes compreendidos como de baixo grau de

---

<sup>395</sup> O fato de se intitularem como históricas gerou essa expectativa.

<sup>396</sup> Nem todos os professores que responderam ao questionário, apesar de lecionarem História, não possuem formação na área.

<sup>397</sup> 42% afirmaram utilizar os memes em suas aulas e 23,2% afirmam querer utilizá-los, mas não terem como reproduzi-los.

problematização temporal, onde mesmo com a presença de personagens/fatos históricos sua razão de ser é o entretenimento com questões do presente, podem ser utilizados como forma de chamar a atenção dos alunos para um dado conteúdo. Tal utilidade não pode ser desprezada. O segundo gênero, os de médio grau, apesar de não gozarem de grandes problematizações temporais, têm como forte característica seu caráter informativo, desta forma podem ser utilizados nas aulas de história de forma a complementar um determinado assunto ou introduzi-lo para a turma. O terceiro gênero, os de alto grau de problematização temporal, por trazerem consigo conteúdos que interligam o presente e o pretérito por meio do apontar permanências e trazerem importantes questões da vida pública, tornam-se excelentes materiais didáticos, pois possibilitam o debate em sala e seu possível tratamento como um documento histórico. Tal tratamento, segundo propõe nossa pesquisa, leva em consideração a narratividade destes memes de forma a visualizá-los além da imagem posta. Leva-se em consideração local de enunciação, questões contextuais e discussões historiográficas ligada a dada temática abordada.

Destacamos que nossas proposições de classificação de memes e a forma de tratamento dado a estas peças não possuem a pretensão de serem as únicas formas de como os memes podem ser trabalhados em salas de aula. A prática particular de cada docente e as necessidades de cada turma devem ser levadas em consideração, elas apontam para os objetos de pesquisa que se fazem necessários para a construção de um saber histórico relevante para os discentes.

Inclusive, entendemos como necessário o surgimento de trabalhos voltados para a recepção dos memes pelo alunado, bem como aqueles em que os discentes construam suas próprias narrativas através dos memes e por meio de pesquisas. Pois, desta forma, o protagonismo do aluno é levado em consideração. Segundo Oliveira<sup>398</sup> Hoje se compreende “o aluno como sujeito do seu conhecimento e que, portanto, têm por finalidade básica a construção de posturas investigativas por parte dos estudantes”.

Questões avivadas de nosso passado em outros suportes, como a literatura, periódicos etc, são também possibilidades frutíferas para outras pesquisas voltadas para o campo do ensino de História. Desta maneira, compreendemos que a

---

<sup>398</sup> OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Introdução: a História nas salas de aulas brasileiras. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **História**: ensino fundamental. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 9. (Coleção Explorando o ensino, v. 21).

utilização de memes não pode ser vista como uma tábua de salvação para as aulas de História. Porém, acreditamos nas potencialidades didáticas que tal material possui diante do que já expomos durante a escrita desta dissertação. Assim, com o intuito de demonstrar e propagar tal potencial de uso dos memes para o ensino de História, confeccionamos uma página da web, a Memes e História<sup>399</sup>. Nela, estão presentes informações acerca do que são os memes históricos, os gêneros dos memes, planos de aula com o uso destas peças, galeria de memes e a biblioteca digital, onde consta literatura que auxilie os professores a trabalharem com os memes. Sejam elas referenciais teóricos acerca do meme, Ensino de História e demais produções acadêmicas relativas a temáticas históricas. Além disto, a partir da ideia de que os saberes não estão concentrados na academia, também constarão neste espaço matérias jornalísticas, páginas do Facebook etc.

A construção da página também tem a intenção de que o conhecimento produzido não fique restrito dentro dos muros da universidade. É necessário resgatar a função social da pesquisa, sobretudo dentro de uma universidade pública.

A quebra de muros, ou da represa acadêmica<sup>400</sup> que tenta conter o fluxo de informações e distancia-se da vida prática dos sujeitos, foi um guia em nossa dissertação. Assim como iniciamos nosso texto dissertativo a partir de uma imagem, o concluímos da mesma forma. Desta vez a ilustração materializa o espírito que moveu a escrita desta dissertação, mostrando a vida, simbolizada pela água, banhando a academia, representada por meio dos livros. A vida, por sinal, segundo Bloch<sup>401</sup> é o que deve mover o historiador:

"Se eu fosse antiquário, só teria olhos para as coisas velhas. Mas sou um historiador. É por isso que amo a vida."Essa faculdade de apreensão do que é vivo, eis justamente, com efeito, a qualidade mestra do historiador".

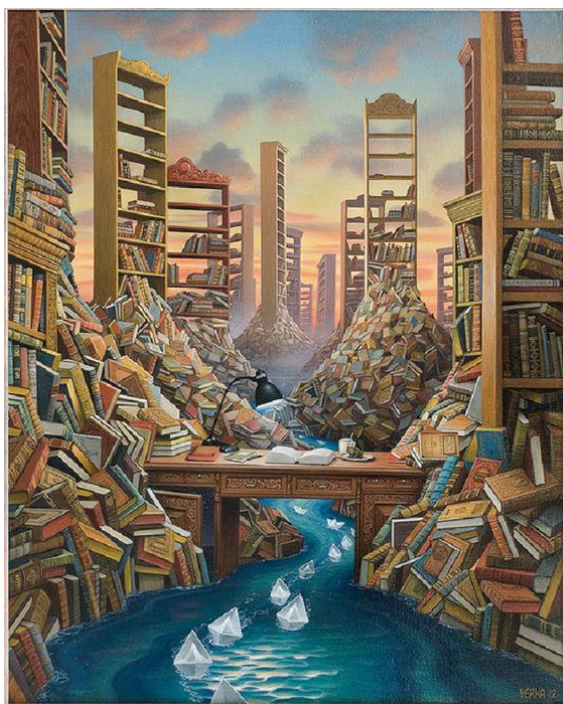
Certamente este olhar vivo de quem ama a vida, caracterizado por Bloch como qualidade mestra do historiador moveu esta pesquisa.

---

<sup>399</sup> <<http://memesehistoria.blogspot.com>>, no ar a partir do dia 30 de agosto de 2018.

<sup>400</sup> Referência a figura 01 que usamos no início de nossa introdução

<sup>401</sup> BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001. p. 66

Figura 33 - *Ink Valley*

Fonte: Yerka, Jacek (2012).

## FONTES

AFROGUERRILHA. [201-?]. Disponível em:  
<<https://www.facebook.com/afroguerrilha>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

AFROGUERRILHA. **Casa grande/Quilombo**. 4 set 2016a. Disponível em:  
<<https://www.facebook.com/afroguerrilha/photos/a.1286398754709429.1073741830.1258928564123115/1489671464382156/?type=3&theater>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

AFROGUERRILHA. **Dandara/Princesa Isabel**. 13 maio 2016b. Disponível em:  
<<https://www.facebook.com/afroguerrilha/photos/a.1286398754709429.1073741830.1258928564123115/1398992463450057/?type=3&theater>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

AH NEGÃO! **O termo meme ainda causa confusão**. 17 maio 2017. Disponível em:  
<<http://www.ahnegao.com.br/2017/05/o-termo-meme-ainda-causa-confusao.html>>. Acesso em: 20 maio 2017.

AVENDAÑO, Tom C. Fora meme? Como o governo Temer virou inimigo da indústria das piadas na internet: uma carta do Departamento de Divulgação de Imagens da Presidência irrita aos donos dos sites de humor. **El País**, 27 maio 2017. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/27/ciencia/1495899503\\_382776.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/27/ciencia/1495899503_382776.html)>. Acesso em: 30 maio 2017.

BÄCHTOLD, Felipe. Protesto cresce, mas manifestante mantém perfil de alta renda. **Folha de São Paulo**, [São Paulo], 14 mar. 2016. Disponível em:  
<<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/03/1749640-protesto-cresce-mas-manifestante-mantem-perfil-de-alta-renda.shtml>>. Acesso em: 2 maio 2016.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 out. 2012a.

BRASIL. Decreto nº 58.168, de 11 de abril de 1966. Estabelece, como modelo para reprodução da figura de Tiradentes, a efígie de Joaquim José da Silva Xavier existente em frente ao Palácio Tiradentes, na cidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 abr. 1966. Seção 1, p. 3784.

BRASIL. Lei nº 4.897, de 9 de dezembro de 1965. Declara Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, Patrono da Nação Brasileira. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 dez. 1965.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 ago. 2012b.

CANAL da Direita. [2016?]. Disponível em:  
<<https://www.facebook.com/CanalDaDireita>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

CARNEIRO, Flávio. Professor de Recife recria linha do tempo do Facebook para ensinar História. **UOL**, São Paulo, dez 2013. Disponível em:  
<<https://tecnologia.uol.com.br/noticias/redacao/2013/12/18/professorusatimelinedofacebookparaensinarsegundaguerramundial.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

A CASA grande surta quando a senzala aprende a ler. 29 mar. 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/203980083311728/photos/a.203982176644852.1073741825.203980083311728/203982199978183/?type=3&theater>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

CASTRO, Daniel. Ignorância histórica: telespectador de novela confunde época de Dom Pedro com Cabral. **Notícias da TV**, 17 maio 2017. Disponível em: <<http://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/novelas/telespectador-de-novela-confunde-epoca-de-dom-pedro-com-cabral--15137>>. Acesso em 2 jun. 2017.

COMPARTILHANDO História. [201-?]. Disponível em:  
<<https://www.facebook.com/compartilhandohistoria>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

CORDEIRO, Tiago. 10 fatos sobre o Brasil que você aprendeu errado na escola. **Revista Mundo Estranho**, 9 jan. 2018. Disponível em:

<[https://mundoestranho.abril.com.br/historia/10-fatos-sobre-o-brasil-que-voce-aprendeu-errado-na-escola/?utm\\_source=redesabril\\_jovem&utm\\_medium=facebook&utm\\_campaign=redesabril\\_mundoestranho](https://mundoestranho.abril.com.br/historia/10-fatos-sobre-o-brasil-que-voce-aprendeu-errado-na-escola/?utm_source=redesabril_jovem&utm_medium=facebook&utm_campaign=redesabril_mundoestranho)>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CRUZ, Fernanda. Na Paulista, anti-Dilma pedem volta da ditadura. **Brasil 247**, 31 jul. 2016. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/pt/247/sp247/246869/Na-Paulista-anti-Dilma-pedem-volta-da-ditadura.htm>>. Acesso em: 10 de jan. 2017.

DIREITA BRASIL. [201-]. Disponível em: <<https://www.facebook.com/brasilempauta/>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

EU ERA DIREITA E NÃO SABIA. [201-?]. Disponível em: <<https://www.facebook.com/eueradireitaenaosabia>>. Acesso em: 5 fev 2017.

EU ERA DIREITA E NÃO SABIA. **Combate aos Direitos Humanos**. 8 fev. 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/eueradireitaenaosabia/photos/a.446387198893634.1073741828.445300615668959/446993132166374/?type=3&theater>> Acesso em: 5 fev. 2017.

EU SOU DIREITA. [201-?]. Disponível em: <<https://www.facebook.com/EuSouDireita>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

EU SOU DIREITA. **Monarquia salvadora**. 4 set. 2015. Disponível em: <<https://www.facebook.com/EuSouDireita/photos/a.1464546913855482.1073741828.1463976060579234/1492688921041281/?type=3&theater>> Acesso em: 6 fev. 2017.

EXTRA. **Lázaro Ramos e Taís Araújo são flagrados com o pequeno João Vicente em aeroporto**. 23 maio 2013. Disponível em: <<https://extra.globo.com/famosos/lazaro-ramos-tais-araujo-sao-flagrados-com-pequeno-joao-vicente-em-aeroporto-8471693.html>> Acesso em: 5 mar. 2018.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Internautas fazem 'vomitação' contra Temer e PMDB nas redes sociais**. 15 maio 2016. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/05/1770191-internautas-fazem-vomitaco-contra-temer-e-pmdb-nas-redes-sociais.shtml>> Acessado em: 10 mar 2018.

FORTES, Leandro. “Vai pra Cuba!” é um grito que escorre como bilis dos lábios dos neorreacionários. **Diário do Centro do Mundo**, 28 nov. 2014. Disponível em: <<http://www.diariodocentrodomundo.com.br/vai-pra-cuba-e-um-grito-que-escorre-como-bilis-dos-labios-do-neo-reacionarios/>>. Acesso em: 10 maio 2017.

GARSCHAGEN, Bruno. Entrevista com Leandro Narloch. **MISES BRASIL**, 24 fev. 2012. Disponível em: <<https://www.mises.org.br/Article.aspx?id=1232>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

GIL, Gilberto. Pela Internet. In: \_\_\_\_\_. **Quanta**. Rio de Janeiro: Warner Music, 1997. CD-ROM.

HISTÓRIA ANIMADA. [201-?]. Disponível em:  
<<https://www.facebook.com/historia.animada>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

HISTÓRIA ANIMADA. **O índio e o desmatamento**. 19 abr. 2016b. Disponível em:<<https://www.facebook.com/historia.animada/photos/a.1011971502195275.1073741827.1011967465529012/1109704185755339/?type=3&theater>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

HISTÓRIA ANIMADA. **Quem escreve a História?** 17 jun. 2016c. Disponível em:<<https://www.facebook.com/historia.animada/photos/a.1011971502195275.1073741827.1011967465529012/1147768791948878/?type=3&theater>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

HISTÓRIAS DA ESQUERDA. [20--?]. Disponível em:  
<<https://www.facebook.com/HistoriasDaEsquerda>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

HISTÓRIAS DA ESQUERDA. **Dandara e sororidade**. 17 set. 2015. Disponível em:<<https://www.facebook.com/HistoriasDaEsquerda/photos/a.590008437752949.1073741830.486005991486528/895767630510360/?type=3&theater>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

HISTÓRIA DO BRASIL. 5 jan. [201-?]. Disponível em:<<https://www.facebook.com/HistoriaDoBrasilImperio>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

HISTÓRIA & HISTORIOGRAFIA BRASIL. [201-?]. Disponível em:  
<<https://www.facebook.com/HistoriaeHistoriografia>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

HISTÓRIA NO PAINT. [201-?]. Disponível em:  
<<https://www.facebook.com/Historianopaint>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

HISTÓRIA NO PAINT. **Alarmes de Portugal**. 9 jan 2017b. Disponível em:  
<<https://www.facebook.com/Historianopaint/photos/a.483753418343348.122861.251332234918802/1334862293232452/?type=3&theater>>. Acesso em: 9 mar. 2017.

INCA VENUSIANO. [201-?]. Disponível em:  
<<https://www.facebook.com/jotacameloooficial>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

INCA VENUSIANO. **Escravidão/Terceirização**. 24 mar. 2017b. Disponível em:<<https://www.facebook.com/jotacameloooficial/photos/a.314157345438919.1073741830.313635332157787/694984324022884/?type=3&theater>>. Acesso em: 30 mar. 2017.



JOTA CAMELO. **Escravidão/Terceirização**. 24 mar 2017a. Disponível em:<<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1147917878663839&set=pb.100003369130304.-2207520000.1528207821.&type=3&theater>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

JOTA CAMELO. **Princesa Isabel aboliu a terceirização**. 24 mar. 2017b. Disponível em:<<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1147946308660996&set=a.691457267643238.1073741831.100003369130304&type=3&theater>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

JOVENS DE DIREITA. [201-?]. Disponível em:<<https://www.facebook.com/jovensdedireita>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

JOVENS DE DIREITA. **Bolsonaro como herói**. 8 jun. 2016b. Disponível em:<<https://www.facebook.com/jovensdedireita/photos/a.1392561270986141.1073741828.1392558690986399/1724203331155265/?type=3&theater>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

JOVENS DE DIREITA. **Combate às cotas**. 8 mar. 2014a. Disponível em:<<https://www.facebook.com/jovensdedireita/photos/a.1392561270986141.1073741828.1392558690986399/1430185623890372/?type=3&theater>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

JOVENS DE DIREITA. **Combate ao feminismo**. 19 jan. 2014b. Disponível em:<<https://www.facebook.com/jovensdedireita/photos/a.1392561270986141.1073741828.1392558690986399/1414070895501845/?type=3&theater>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

JOVENS DE DIREITA. **Retrato moderno da escravidão?** 13 mar. 2016c. Disponível em:<<https://www.facebook.com/jovensdedireita/photos/a.1392561270986141.1073741828.1392558690986399/1724203331155265/?type=3&theater>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

JOVENS DE DIREITA. **Tiradentes coxinha**. 21 abr. 2015. Disponível em:<<https://www.facebook.com/jovensdedireita/photos/a.1392561270986141.1073741828.1392558690986399/1588380171404249/?type=3&theater>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

JOVENS DE DIREITA. **Zumbi/Princesa Isabel**. 20 nov. 2016d. Disponível em:<<https://www.facebook.com/jovensdedireita/photos/a.1392561270986141.1073741828.1392558690986399/1795723587336572/?type=3&theater>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

JOVENS DE ESQUERDA. [201-?]. Disponível em:<<https://www.facebook.com/jovensdeesquerda/>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

JOVENS REACIONÁRIOS DEFENSORES DA LIBERDADE COMBATENDO O MAL. [201-?]. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Jovens-reacion%C3%A1rios-defensores-da-liberdade-combatendo-o-mal-379789252160030/>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

MANIFESTANTES no Recife pedem intervenção militar no Brasil. **G1PE**, 15 mar. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2015/03/manifestantes-no-recife-pedem-intervencao-militar-no-brasil.html>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MELLO, Branco; VILANI FREIRE, Aderbal. Terra à Vista. In: Titãs. **Nheengatu**. São Paulo: Som Livre, 2014. CD-ROM.

MEMES HISTÓRICOS. [201-?]. Disponível em: <<https://www.facebook.com/memesd4histori4>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

MEMES HISTÓRICOS. **Família Real**. 30 dez. 2015a. Disponível em: <<https://www.facebook.com/memesd4histori4/photos/a.370470683143535.1073741829.370154786508458/462288480628421/?type=3&theater>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MEMES HISTÓRICOS. **Para de ser louca, amiga! Tá micão!** 27 jul. 2015b. Disponível em: <<https://www.facebook.com/memesd4histori4/photos/a.370470683143535.1073741829.370154786508458/418321858358417/?type=3&theater>>. Acesso em 10 de jan. 2017.

MENES DE ESQUERDA. [201-?]. Disponível em: <<https://www.facebook.com/menesdeesquerda>>. Acesso em: 20 mar. 2016a.

MENES DE ESQUERDA. **Continuar tendo privilégios**. 14 mar. 2016b. Disponível em: <<https://www.facebook.com/menesdeesquerda/photos/a.1540337422855711.1073741828.1540333922856061/1719537344935717/?type=3&theater>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

MENES DE ESQUERDA. **Escola sem religião**. 20 jul. 2016c. Disponível em: <<https://www.facebook.com/menesdeesquerda/photos/a.1540337422855711.1073741828.1540333922856061/1764454010444050/?type=3&theater>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

MENES DE ESQUERDA. **Família tradicional brasileira**. 8 jun. 2015a. Disponível em: <<https://www.facebook.com/menesdeesquerda/photos/a.1547813095441477.107374>>

1829.1540333922856061/1644062119149907/?type=3&theater>. Acesso em: 12 dez. 2016.

MENES DE ESQUERDA. **Morte indígena**. 19 abr. 2015b. Disponível em: <<https://www.facebook.com/menesdeesquerda/photos/a.1540337422855711.1073741828.1540333922856061/1629229990633120/?type=3&theater>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

MENES DE ESQUERDA. **Pobre de direita**. 27 jun. 2016d. Disponível em: <<https://www.facebook.com/menesdeesquerda/photos/a.1540337422855711.1073741828.1540333922856061/1756386691250782/?type=3&theater>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

MENES DE ESQUERDA. **Tiradentes, vai pra Cuba!**. 21 abr. 2015c. Disponível em: <<https://www.facebook.com/menesdeesquerda/photos/a.1540337422855711.1073741828.1540333922856061/1629904053899047/?type=3&theater>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

MINIUCI, Geraldo. Eu quero meu país de volta! **Estadão**, 17 nov. 2016. Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br/blogs/direito-e-sociedade/quero-meu-pais-de-volta/>>. Acesso em: 10 de jan. 2017.

MUSEU DE MEMES. [201-?]. Disponível em: <<http://www.museudememes.com.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

PINTEREST. **Rage Comics**. [20--?]. Disponível em: <<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/a4/e2/12/a4e2123d24a4318f1485e0c82ae86571.jpg>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

PORTA DOS FUNDOS. **Esquerda Túnica**. 13 mar. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JQOWU1snUIM>>. Acesso em: 10 maio 2017.

REVISTA MUNDO ESTRANHO. **“Parece que o jogo virou”, disse você ao seu professor de História**. 24 set. 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/mundoestranho/posts/10154551749681738>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

REVOLTADOS ON LINE. **Dilma, realize o sonho de 93% da população brasileira, VAI PRA CUBA QUE TE PARIU**. 16 set. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OoVlgapRSO8>>. Acesso em: 10 maio 2017.

SE LIGA NESSA HISTÓRIA. [201-?]. Disponível em: <<https://www.facebook.com/seliganessahistoria>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

SOUZA, Nivaldo; PERON, Isadora. Manifestantes pedem intervenção militar com base em regra que não existe na Constituição. **Estadão**, 12 abr. 2015. Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,manifestantes-pedem-intervencao-militar-com-base-em-regra-que-nao-existe-na-constituicao,1668381/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

TERÇA LIVRE. **Vai pra cuba, Dilma**. 2 jul. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lck7bdFey7c>>. Acesso em: 10 maio 2017.

UOL. **Vai #pra Cuba**. 16 nov. 2014. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=Ums\\_U7tEexo](https://www.youtube.com/watch?v=Ums_U7tEexo)>. Acesso em: 10 maio 2017.

YERKA, Jacek. **BibleDam**. 2006. Disponível em: <<http://www.yerkaland.com/wp-content/uploads/2014/08/134-d.jpg>>. Acesso em: 20 maio 2017.

YERKA, Jacek. **Ink Valley**. 2012. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/387098530441450943/>>. Acesso em: 1 de jun. 2017.

ZANDRÉ. **Cartunfólio**. [201-?]. Disponível em: <<https://www.facebook.com/cartunfolio>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

## REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, Tales Afonso Muxfeldt. **Somos contemporâneos de nossa própria escravidão**. São Paulo: N-1, 2017. (Série Pandemia).

AH NEGÃO! **O termo meme ainda causa confusão**. 17 maio 2017. Disponível em: <<http://www.ahnegao.com.br/2017/05/o-termo-meme-ainda-causa-confusao.html>>. Acesso em: 20 maio 2017.

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. Alianças entre o PNEDH e o ensino de história: concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 67-73, jan./abr. 2013.

BALLAROTTI, Carlos Roberto. A construção do mito de Tiradentes: de mártir republicano a herói cívico na atualidade. **Antíteses**, Londrina, v. 2, n. 3, p. 201-225, jan./jun. 2009.

BERGMANN, Klaus. História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set./fev. 1989-1990.

BERSTEIN, Serge. Culturas políticas e historiografia. In: Orgs. AZEVEDO, Cecília; ROLLEMBERG, Denise; BICALHO, Maria Fernanda Baptista. **Cultura política, memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 29-46.

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos**: das cruzadas ao século XX. Lisboa: Temas & Debates; Círculo de Leitores, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 1997. p. 69-90.

BLACKMORE, Susan. **A evolução das máquinas de memes**. 2002. Disponível em: <<http://www.susanblackmore.co.uk/Conferences/OntopsychPort.htm>>. Acesso em: 20 maio 2017.

BLACKMORE, Susan. **La máquina de los memes**. Barcelona: Paidós, 2000.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política.** São Paulo: UNESP, 1995.

BONETE, Wilian Junior. **Ensino de história, consciência histórica e a educação de jovens e adultos.** 2013. Dissertação (Mestrado em História Social) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mesthis/WilianJBonete.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BOXER, Charles. Pureza de sangue e raças infectas. In: BOXER, Charles. **O império marítimo português 1415-1825.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 262-285.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.

BRASIL. Decreto n. 58.168, de 11 de abril de 1966. Estabelece, como modelo para reprodução da figura de Tiradentes, a efígie de Joaquim José da Silva Xavier existente em frente ao Palácio Tiradentes, na cidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 12 abr. 1966. Seção 1, p. 3784.

BRASIL. Lei nº 4.897, de 9 de dezembro de 1965. Declara Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, Patrono da Nação Brasileira. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 9 dez. 1965.

CADENA, Silvio Ricardo Gouveia. Publicidade, propaganda e guerra fria: um relato de experiência no ensino de História. In: CARAVANA ANPUH PE 25 ANOS, 2015, Recife. **Anais ...** Recife: Ed. UFPE, 2015.

CAIMI, Flávia Eloisa. Geração Homo zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza et al (Org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia.** Rio de Janeiro: FGV, 2014. p. 165-186.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **História: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 17-34

CANDIDO, Mariana P. Os agentes não europeus na comunidade mercantil de Benguela, c. 1760-1820. **Saeculum: Revista de História,** João Pessoa, n. 29, p.97-124, jul./dez. 2013.

CANDIDO, Mariana P. O limite tênue entre liberdade e escravidão em Benguela durante a era do comércio transatlântico. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 47, p. 239-268, 2013.

CARRETERO, Mario. Comprensión y aprendizaje de la historia. In: RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, Leopoldo F.; GARCIA GARCIA, Noemí (Coord.). **Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica**. México: Secretaría de Educación Pública, 2011. p. 69-104.

CERRI, Luís Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v.15, n.2, p. 264-278, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/2380/1875>>. Acesso em: 20 out. 2014.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: \_\_\_\_\_. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982. Cap. 2, p. 56-104.

CHAGAS, Viktor. A febre dos memes de política. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 40., 2016, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2016. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/st-10/st17-8/10320-a-febre-dos-memes-de-politica/file>>. Acesso em: 7 dez. 2016.

CHAGAS, Viktor; FREIRE, Fernanda Alcântara; RIOS, Daniel; MAGALHÃES, Dandara. A política dos memes e os memes da política: proposta metodológica de análise de conteúdo de memes dos debates eleitorais de 2014. **Intexto**, Porto Alegre, n. 38, p. 173-196, jan./abr. 2017.

CHIAVENATO, Júlio José. **As várias faces da inconfidência mineira**: Tiradentes, herói ou charlatão? E o povo, onde estava? O julgamento, farsa e tragédia. São Paulo, Contexto, 1989.

CONSTANTINO, Núncia Santoro de. Pesquisa histórica e análise de conteúdo: pertinência e possibilidades. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 183-194, jun. 2002.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e games**: dimensões práticas em sala de aula. Curitiba: Appris, 2017.

COSTA, Robson Pedrosa. **A Ordem de São Bento e os escravos do santo, Pernambuco, séculos XVIII e XIX**. 2013. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

COSTA, Robson Xavier. Imagens na história: imaginação histórica e história visual. **European Review of Artistics Studies**, Vila Real, PT, v. 1, n. 2, p. 34-47, 2010. Disponível em: <[http://www.eras.utad.pt/docs/historia\\_visual.pdf](http://www.eras.utad.pt/docs/historia_visual.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2018.

COSTA, Valéria Gomes. O Recife nas rotas do Atlântico Negro: tráfico, escravidão e identidade no oitocentos. **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.186-217, 2013.

COSTA, Warley da. **As imagens da escravidão nos livros de História do ensino fundamental**: representações e identidades. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

COSTA PINHEIRO, Claudio. The Global South on movement. **Global South**, v. 9, p. 10-16, 2013.

COSTA PINHEIRO, Claudio. Por uma estética do anti-exótico. In: GANGULY, Sourav; MUKHERJI, Raj(Org.). **A Índia desde 1980**. 1. ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2014. p. 12-21.

COSTA PINHEIRO, Claudio; KLUGER, Henrique. Descolonização do pensamento. **Ciência Hoje**, v. 52, n. 312, p. 6-9, 2014.

COSTA PINHEIRO, Claudio; MARTÍN, Eloísa. SEPHIS y la crítica aladependencia académica enel mundo actual. In: BEIGEL, Fernanda; SABEA, Hanan. (Coord.). **Dependencia académica y profesionalizaciónenelsur** :perspectivas desde la periferia.1ed. Mendoza: EDIUNC; Rio de Janeiro: SEPHIS, 2014. p. 11-13.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001.

DIEHL, Astor Antônio. **Cultura historiográfica**:memória, identidade e representação. Bauru: Edusc, 2002.

FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. É possível fazer tábula rasa do passado... E do presente dos historiadores? In: DELGADO, Lucila de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org). **História do tempo presente**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2014. p. 15-34.



FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo:IBRASA, 2010.

FIGUEIROA-RÊGO, João de; OLIVAL, Fernanda. Cor da pele, distinções e cargos: Portugal e espaços atlânticos portugueses (séculos XVI a XVIII). **RevistaTempo**, Niterói, v. 15, n. 30, p. 115-145, 2011. Disponível em:<<http://www.historia.uff.br/tempo/site/wp-content/uploads/2011/04/v15n30a06.pdf>>. Acesso em: 30abr. 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Dias. Ensino de História e consciência crítica. In: MOLINA, Ana Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (Org.). **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: CRV, 2016. p. 471-480.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande &senzala**. São Paulo: Record, 2001.

FRICH, Michael. A história pública não é uma via de mão única, ou, De A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 57-71.

FUNES, Alicia Graciela. La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente/presente al futuro In: PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. **Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials**. 1. ed. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2011. p. 53-64.

GARRIDO, Míriam. A representação do negro no material didático. **Carta Educação**, nov. 2017. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/representacao-do-negro-no-material-didatico/>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HENRIQUES, Joana Gorjão. A luta pela descolonização contínua. **Público**. 2017. Disponível em:<<https://www.publico.pt/2017/03/19/sociedade/noticia/a-luta-pela-descolonizacao-continua-1765568>>. Acesso em: 22 maio 2017.

HENRIQUES, Sandra Mara Garcia. Ideologia em weblogs: os memes como instrumentos de descentralização do poder. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 19., 2007, Porto Alegre. **Livro de resumos...** Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/57353>>. Acesso em: 22 maio 2017.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HUNT, Lynn.**A invenção dos direitos humanos:uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.p. 42-53.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. O livro fontes históricas como fonte. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-22.

KHAN, Sheila; MORGADO, José Carlos. Caminhos desobedientes: pensar criticamente o contextoportuguês de conhecimento.**Configurações: revista de Sociologia**, p. 75-88, dez. 2013. Disponível em:<<file:///C:/Users/UFRPE/Downloads/configuracoes-2014.pdf>>.Acesso em: 22maio 2017.

KOSELLECK, Reinhart. **A configuração do moderno conceito de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Cap. V.

LARA, Silvia Hunold. Do singular ao plural: Palmares, capitães-do-mato e o governo dos escravos. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Org.) **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 81-109.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

LUCCHESI, Anita. História e historiografia digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Conhecimento histórico e diálogo social, 27., 2013, Natal. **Anais eletrônicos**...Natal: Associação Nacional de História, 2013. p. 1-17.

MACHADO, Geosiane Mendes. **Com vistas a liberdade: fugas escravas e estratégias de inserção social do fugido nos últimos decênios do século XIX, em Minas Gerais**. 2010. Dissertação (Mestrado em História) –Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MAKHORTYKH, Mykola. Everything for the Lulz: historical memes and World War II memory on Lurkomor'e. **Digital Icons**, Amsterdam, v. 13, p. 63-90, 2015.

MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?: uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre PublicHistory. **Revista História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 15, p. 27-50, ago. 2014.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCOCCI, Giuseppe. Escravos ameríndios e negros africanos: uma história conectada. Teorias e modelos de discriminação no império português (ca. 1450-1650). **Revista Tempo**, Niterói, v. 15, n. 30, p. 41-70, 2011. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/tempo/site/wp-content/uploads/2011/04/v15n30a03.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. 2013(?). Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod\\_resource/content/3/Art\\_Marcuschi\\_G%C3%AAneros\\_textuais\\_defini%C3%A7%C3%B5es\\_funcionalidade.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2017.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 18, p. 51-61, maio/ago. 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 32, p. 17-34, maio/ago. 2003. Disponível em: <[file:///C:/Users/UFRPE/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/rie32a01%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/UFRPE/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/rie32a01%20(1).pdf)>. Acesso em: 20 set. 2017.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MELLO, Adriany de Ávila; VLACH, Vânia Rúbia Farias; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. História da Geografia escolar brasileira: continuando a discussão. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p.2683-2694.

MENDES, Caroline Alves Marques; COSTA, Marcella Albaine Farias da. O sequestro do imaginário e a escrita da História: o caso dos memes históricos e as recepções do nazismo. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, p. 54-70, set. 2016.

MESGRAVIS, Laima. **História do Brasil colônia**. São Paulo, Contexto, 2015.

MOLINA, Ana Heloísa. Da marcenaria de uma pintura: elementos de análise de um quadro em uma aula de história. In: PARANHOS, Katia Rodrigues; LEHMKUHL, Luciene; PARANHOS, Adalberto. (Org.). **História e imagens: textos visuais e práticas de leituras**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 101-122.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 333-347, set./ dez. 2005.

MUSEU DE MEMES. [201-?]. Disponível em: <<http://www.museudememes.com.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes. audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. Cap. 7, p. 235-290.

NOIRET, Serge. La “public history”: una disciplina fantasma? **Memoria e Ricerca**, Bologna, n. 37, p. 10-35, 2011.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Introdução: a História nas salas de aulas brasileiras. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 9-16. (Coleção Explorando o ensino, v. 21).

PASQUALINI, Diógenes José. Da propaganda à “publicidade” política: a ideia de consumo e descarte na campanha eleitoral de Haddad. **Revista Signos do Consumo, Narratividade, Gênero e Vida Simbólica**, São Paulo, v.5, n. 2, p. 214-224, dez. 2013.

PENNA, Fernando de Araujo; SILVA, Renata da Conceição Aquino da. As operações que tornam a história pública: responsabilidade pelo mundo e o ensino de História. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO,

Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p.195-205.

PESSI, Bruno Stelmach. O uso de Internet no aprendizado de História: possibilidades e dificuldades. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v.2, n. 3, p. 933-947, jul./dez. 2015.

PINA, Maria Cristina Dantas. **A escravidão no livro didático de História: problematizando momentos da história da educação brasileira no século XX**. (2004?) Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo6/429.pdf>> Acesso em: 18 dez. 2017.

PINSKY, Jaime; PINSKY Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 17-36.

PRADO, Maria Ligia Coelho. América Latina: história comparada, histórias conectadas, história transnacional. **Anuário - Universidad Nacional de Rosario**, v. 24, p. 9-22, 2013.

RECUERO, Raquel da Cunha. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. **Revista FAMECOS**, v. 14, n. 32, n. p. 23-31, abr. 2007.

REIS, João José. **Domingos Pereira Sodré: um sacerdote africano na Bahia oitocentista**. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 34, p.237-313, 2006.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 14-39, dez./fev.1995-1996.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1996. p. 7-109.

RHEINGOLD, Howard. **The virtual community: homesteading on the electronic frontier**. 2nd. ed. Boston: Addison-Wesley, c1998. Disponível em: <<http://www.rheingold.com/vc/book/>>. Acesso em: 8 out. 2017.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. Conscientização histórica frente a pós-modernidade: a história na era da “nova intransparência”. **História: questões e debates**, Curitiba, v. 10, n. 18/19, p.303-328, 1989.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da História como ciência. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.p. 23-36.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n.48, p. 11-32, jun. 1997.

SCHITTINO, Renata. O conceito de público e o compartilhamento da História. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 37-46.

SHIFMAN, Limor. **Memes in digital culture**. Massachusetts: MIT Press, 2014.

SILVA, Leandro Teixeira e. Sociedade em rede: formação de identidades digitais. **Maringá Management: Revista de Ciências Empresariais**, Maringá, v. 8, n.2, p. 7-15, jul./dez. 2011.

SILVA, Rogério Forastieri. **Colônia e nativismo**: a História como “biografia da Nação”. São Paulo: Hucitec, 1997.

SOUZA, Carlos Fabiano de. Memes: formações discursivas que ecoam no ciberespaço. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, RJ, v. 15, n. 1, p. 127-148, jan./abr. 2013.

SOUZA, Carlos Fabiano de. Memes em aulas de português no ensino médio: linguagem, produção e replicação na cibercultura. In: JORNADA NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA, 9., Rio de Janeiro, 2014. Anais ... **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, a. 20, n. 60, supl. 1, p. 1463-1481, set./dez. 2014.

SOUZA, Ivson; ARAGÃO, Rodrigo Martins. Onde a zoeira encontra seu limite: uma análise do uso de memes no jornalismo do Estadão. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 18., Caruaru, 2016. **Anais ...** São Paulo: INTERCOM, 2016. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2016/resumos/R52-1897-2.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2017.

SOUZA, Jessé de. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

THOT, Janderson; MENDES, Viktor Chagas. Monitorando memes em mídias sociais. In: SILVA, Tarcízio; STABILE, Max (Org.). **Monitoramento e pesquisa em mídias sociais: metodologias, aplicações e inovações**. São Paulo: Uva Limão, 2016. p. 211-234.

TOLEDO, Gustavo Leal. Uma crítica à memética de Susan Blackmore. **Revista de Filosofia**, Curitiba, v. 25, n. 36, p. 179-195, jan./jun. 2013.

TREJO, Verónica Arista. Como se enseña la Historia en la educación básica. In: RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, Leopoldo F.; GARCÍA GARCÍA, Noemí (Coord.). **Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica**. México: Secretaría de Educación Pública, 2011. p. 105-154.

WANDERLEY, Sonia. Narrativas contemporâneas de História e Didática da História escolar. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 207-217.

ZANINI, Débora. Etnografia em mídias sociais. In: SILVA, Tarcízio; STABILE, Max (Org.). **Monitoramento e pesquisa em mídias sociais: metodologias, aplicações e inovações**. São Paulo: Uva Limão, 2016. p. 163-186.

## APÊNDICES

APÊNDICE A - Transcrição da fala de Rachel Sheherazade no SBT Brasil do dia 04/02/2014, utilizada em nosso trabalho

“O marginalzinho amarrado ao poste era tão inocente que, ao invés de prestar queixa contra seus agressores, preferiu fugir antes que ele mesmo acabasse preso. É que a ficha do sujeito está mais suja do que pau de galinheiro.

No país que ostenta incríveis 26 assassinatos a cada 100 mil habitantes, que arquiva mais de 80% de inquéritos de homicídio e sofre de violência endêmica, a atitude dos vingadores é até compreensível. O Estado é omissivo, a polícia é desmoralizada, a Justiça é falha. O que resta ao cidadão de bem que, ainda por cima, foi desarmado? Se defender, é claro.

O contra-ataque aos bandidos é o que chamo de legítima defesa coletiva de uma sociedade sem Estado contra um estado de violência sem limite. E, aos defensores dos Direitos Humanos, que se apiedaram do marginalzinho preso ao poste, eu lanço uma campanha: faça um favor ao Brasil, adote um bandido”



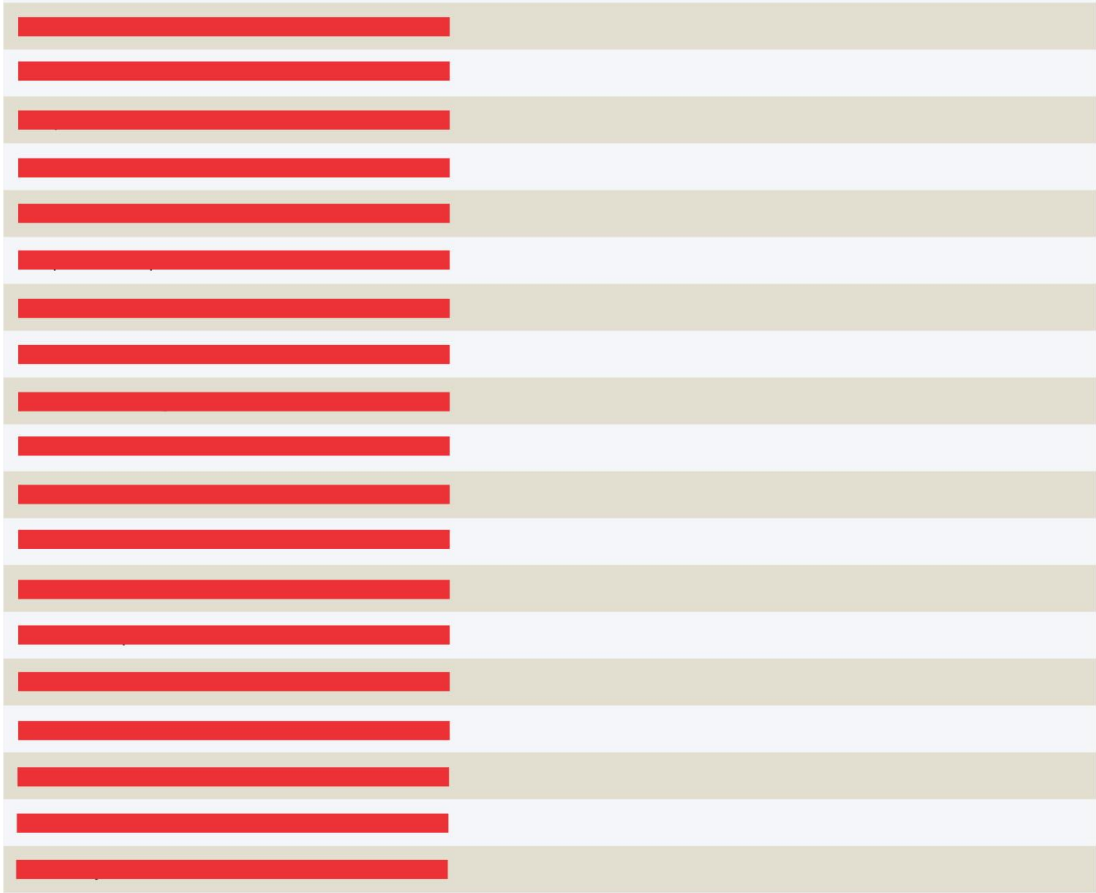


05/10/2017

Uso de memes nas aulas de História - Formulários Google

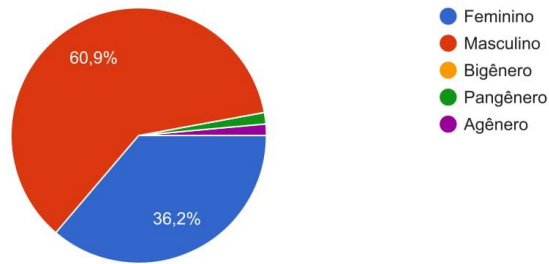
05/10/2017

Uso de memes nas aulas de História - Formulários Google



### Gênero

69 respostas



### Idade

69 respostas



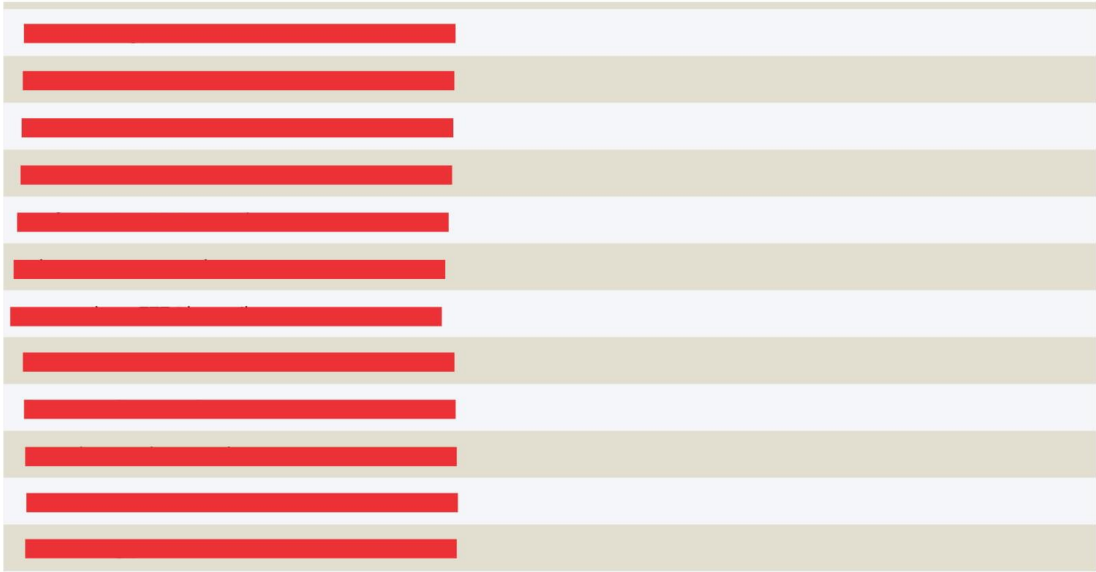
05/10/2017

Uso de memes nas aulas de História - Formulários Google

A Google Form with 30 rows of redacted text. Each row consists of a redacted text field on the left and a corresponding response area on the right. The response areas are alternatingly light gray and light beige. The redacted text is represented by solid red horizontal bars of varying lengths.

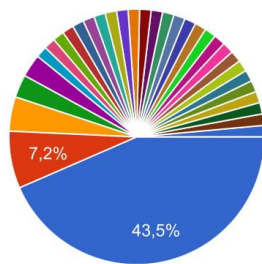
05/10/2017

Uso de memes nas aulas de História - Formulários Google



### Cidade/Estado (ex: Recife/PE)

69 respostas

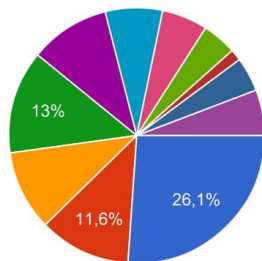


- Recife/PE
- Olinda/PE
- Rio de Janeiro
- Olinda
- São Paulo
- PAULISTA/PE
- Jaboatão
- Paulista

▲ 1/4 ▼

### Há quanto tempo você atua na docência

69 respostas



- 1 a 2 anos
- 3 a 4 anos
- 5 a 6 anos
- 7 a 8 anos
- 9 a 10 anos
- 11 a 12 anos
- 13 a 14 anos
- 15 a 16 anos

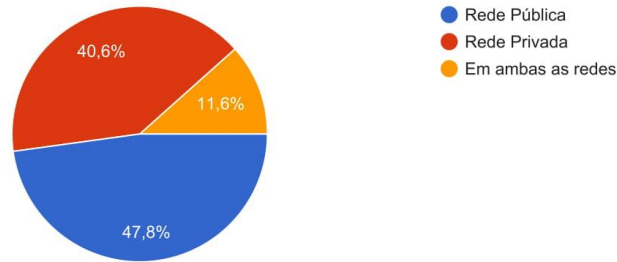
▲ 1/2 ▼

05/10/2017

Uso de memes nas aulas de História - Formulários Google

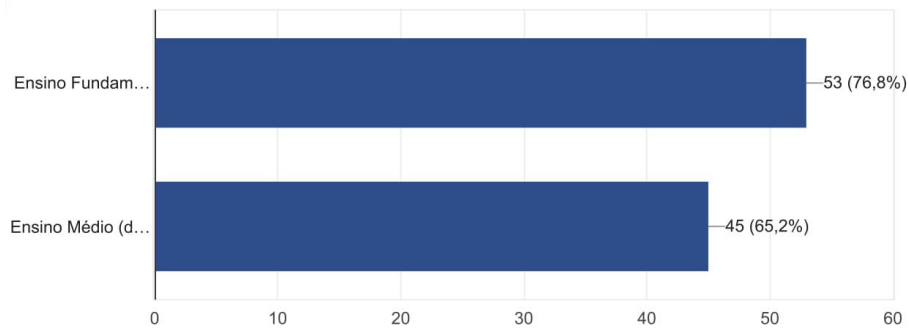
### Em que rede de ensino você trabalha?

69 respostas



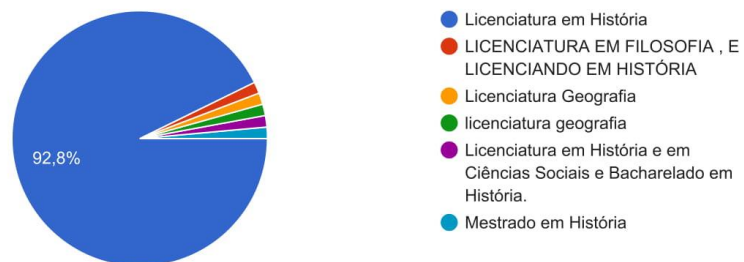
### Em que nível de Educação básica você atua?

69 respostas



### Área de formação

69 respostas

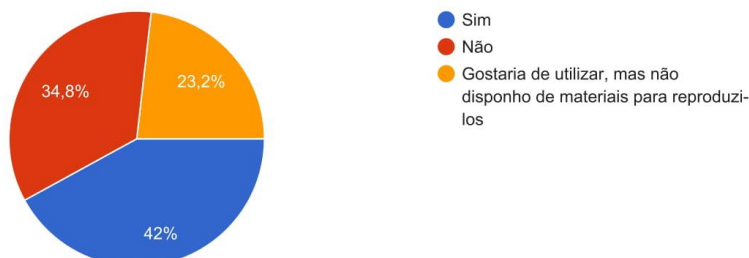


05/10/2017

Uso de memes nas aulas de História - Formulários Google

## Você usou ou costuma usar memes em suas aulas?

69 respostas



## Em poucas palavras, explique por qual razão você utiliza ou não, memes nas aulas de História?

69 respostas

Nunca pensei nisso (2)

EU UTILIZEI MEMES EM SALA DE AULA POR SE TRATAR DE UMA LINGUAGEM QUE FAZ PARTE E SEAPROXIMA DO COTIDIANO DOS MEUS ALUNOS, PARA FÁCIL ENTENDIMENTO DO CONTEÚDO. EMBORA UTILIZEI POUCAS VEZES.

Não utilizo por medo de não saber usar e acabar perdendo o controle da sala por brincadeiras dxs alunxs vindo dos memes.

Uma maneira lúdica e engraçada de relacionar conteúdos teóricos com questões cotidianas dos alunos.

Falta de material

Falta de interesse em buscar imagens que se relacionem com o conteúdo.

Não encontrei memes que despertassem o meu interesse no planejamento das aulas!!!

Não uso porque não acho apropriado para o ensino fundamental, talvez no ensino médio funcione.

Há a dificuldade de equipamentos e compreensão desse suporte pedagógico pelos pais e responsáveis, além da direção escolar.

Na atualidade em que as redes sociais são as maiores construtoras de opinião e difusoras do conhecimento, nós educadores, precisamos nos apropriar das ferramentas utilizadas nessa rede para a difusão

Utilizo outras ferramentas didáticas

Os alunos se identificam, e dificilmente há dispersão quando utilizo memes. Serve como um quebra gelo para conversar, rir e refletir sobre o tema da aula.

Os memes são 1 forma de linguagem virtual contemporânea q possui ampla recepção entre os públicos escolares adolescentes. Aproxima e diverte o ensino de História ao universo conectado desses sujeitos

Não utilizei ainda. Mas poderei utilizar para dinamizar a aula e relacionar essa nova linguagem proveniente das redes sociais com o processo histórico em determinado conteúdo e aproximar os discentes.

Acho desnecessário

Pesquisa e trabalho a utilização da imagem em sala de aula, especialmente ilustrações, HQs, Charges e Memes



05/10/2017

Uso de memes nas aulas de História - Formulários Google

Não só utilizo como tenho uma pasta para guardá-los pois os memes só tem graça em determinado contexto sócio-histórico, apresentando-se pois como uma fonte maravilhosa das mentalidades de uma época.

Não acho que sejam adequados à minha metodologia de ensino.

É um assunto complexo.. que precisa de mais estudos como este pra fazer diferença positiva na sala de aula

Maior interação entre a área tecnológica e o alunado, a fim de tornar o conteúdo mais próximo à realidade dos discentes.

Os memes constituem uma linguagem moderna e comum aos alunos que hoje se encontram conectados com a tecnologia. Deixam as aulas mais dinâmicas e descontraídas.

Ainda não tinha identificado o potencial que uso de memes pode trazer na prática da docência.

Falta de recurso

A utilização de memes nas salas de aula ajudam os alunos a compreenderem os temas estudados de forma descontraída e efetiva, ligando o conhecimento histórico ao casual dos alunos.

Possuem uma linguagem jovem e atual, atraindo os alunos para a disciplina de história.

Hoje não atuo mais no ensino básico, atuo num cargo técnico-pedagógico. Mas, no geral, sempre utilizo ferramentas tecnológicas em minhas práticas e uso memes como elemento contextualizador.

Os Memes facilitam o entendimento do conteúdo, já que permite uma visualização bem humorada daquilo que foi abordado.

Memes podem ser uma ferramenta importante para as aulas. Com tom humorístico, eles podem suavizar o conteúdo e cativar a atenção dos discentes, e ainda fornecem uma representação visual do conteúdo

Uso muitas imagens, porem nunca pensei em memes, mas haveria oportunidade para isso.

Falta de oportunidade

Porque considero uma divertida de provocar a turma para as questões discutidas em sala de aula.

A escola não disponibiliza recursos Para isso

Ainda não tinha pensado nisso.

Para me aproximar da linguagem dos alunos nativos digitais, para provocar o olha deles sobre imagens e representações dos acontecimentos, para ressignificar as aulas dando ares de contemporaneidade.

É uma forma de integrar mais o aluno nas aulas, trazer os assuntos prós dias atuais e para a realidade deles ajuda muito.

Eu uso memes em sala de aula para facilitar explicações sobre determinados assuntos e para deixar atividades e provas menos "frias".

Pela facilidade de compreensão dessa linguagem pelos estudantes, pela proximidade com a vida dos alunos e pela relação que existe entre os memes e a cultura digital

ainda é um recurso que precisa ser melhor explorado, a leitura dessas produções atuais em redes sociais requerem do professor aprofundamento temático

Não veio relevância como recurso didático

Acredito que por não estar em contato com memes, posto que eu utilize Charges. Acho que é uma questão cultural, cresci vendo charges e não memes. Mas, é uma boa ideia.

Não vejo necessidade.

Não utilizo, pois a escola é repleta de problemas estruturais. Não temos materiais com acesso fácil e a reprodução/exibição ou problematização a partir de um meme faria eu perder muito tempo.

É uma questão de tempo, já estou fazendo um banco de memes para utilizar em sala de aula, articulando com os conteúdos.

Os equipamentos multimídia e data show da unidade de ensino que não foram furtados encontram-se quebrados.

05/10/2017

Uso de memes nas aulas de História - Formulários Google

Trato os memes como uma ferramenta para o ensino de história que diminui a distância que os alunos colocam entre eles e o que o professor fala, além de viabilizar problematizações pelos alunos.

É uma linguagem a que os alunos já estão acostumados, e conseguem assim melhores relações dos conteúdos de história com imagens/frases que visualizam diariamente, facilitando assim o aprendizado.

Não tenho hábito de assistir memes. É por isso que não tinha pensado na sua possível utilização como recurso didático.

Falta de oportunidade.

Dou preferência a músicas, cinema, RPG, documentos oficiais escritos, imagens, fichas e livro didático.

Falta de conhecimento de aplicabilidade

Traz alguma crítica de forma bem humorada sobre algum acontecimento histórico.

Apesar do livro didático ser transversal, o pouco tempo que tenho para dar as aulas faz com que eu precise correr contra o tempo. O uso de datashow requer a montagem do equipamento que ocupa tempo.

Acho memes uma idéia muito legal mas ainda não tive tempo de estudar e preparar uma aula com memes. Porém pretendo fazer em breve, assim que acabar o meu mestrado no prof história rural.

Porque trás mais interesse e participação dos alunos nas aulas. Geralmente peço para eles criarem os Memes referente ao conteúdo lecionado e explicar a arte criada.

Gostaria de usar porque faz parte da realidade e do cotidiano dos alunos. É uma linguagem acessível e que interessa aos alunos.

Utilizo pois os mesmos são um recurso imagético e viral rico em possibilidades de problematizações

Crio meus próprios, de modo a fazer links das questões históricas com o pensamento histórico.

porque é uma forma de linguagem que aproxima os alunos, desperta o interesse pela temática da aula.

Tempo corrido com muitos afazeres, fica um pouco complicado em disponibilizar tempo procurando os memes, mas adoraria utilizar.

Trazer o aluno para o debate

Pois torna o entendimento mais fácil, facilitando o aprendizado

Quando faço uso de memes tenho que tirar cópias , pois as escolas só disponibilizam cópias para avaliações do

Nunca me veio a mente utilizar este tipo de material.

Uso memes porque é uma linguagem atual e faz a aula ficar mais interessante. São questões do tempo presente com uma pegada de tempos passados.

Utilizo pouco, pois faltam recursos nas escolas onde trabalho.

Nao vejo uma forma util de apresentar o coteudo dessa maneira, devemos separar brincadeira de coisa seria, ainda mais em se tratando de crianças e adolescentes.

Os alunos tem acesso e compreendem a linguagem que os memes apresentam. Eles possibilitam uma aproximação com os estudantes, pois é algo que está presente em seu cotidiano.

Conteúdo vago, muito sucinto

## ANEXOS

ANEXO A - 148 Memes coletados no Facebook a partir do recorte temático/cronológico Brasil Colônia



Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1FS7vxklm5T-vPuLY07jvtVitquexE6Vf/view?usp=sharing>>. Acesso em: 28 jul 2018.

ANEXO B – Memes sobre Escravidão divididos em gêneros



Disponível em:  
<<https://drive.google.com/drive/folders/0B7MdlUOUoKicSnVGa0hJS0dQT0k?usp=sharing>>. Acesso em 28 jul 2018.

## ANEXO C – Memes sobre Personagens Históricos divididos em gêneros



Disponível em:  
<<https://drive.google.com/drive/folders/0B7MdlUOUoKiccTZXMkFWaEJaejQ?usp=sharing>>. Acesso em 28 de jul 2018.

## ANEXO D – Memes sobre Indígenas divididos em gêneros



Disponível em:  
<<https://drive.google.com/drive/folders/0B7MdlUOUoKicc3B2UzN6cWppYms?usp=sharing>>. Acesso em: 28 jul 2018.

## ANEXO E – Memes sobre Descobrimento divididos em gêneros



Disponível em:

<<https://drive.google.com/drive/folders/0B7MdlUOUoKicYUI1SnJhX0NxdUk?usp=sharing>>. Acesso em: 28 jul 2018.

## ANEXO F – Memes sobre Nação divididos em gêneros



Disponível em:

<<https://drive.google.com/drive/folders/0B7MdlUOUoKiczhtUVRsdUd1U0E?usp=sharing>>. Acesso em 28 jul 2018.

## ANEXO G – Memes sobre fuga da Família Real divididos em gêneros



Disponível em:

<<https://drive.google.com/drive/folders/0B7MdlUOUoKicSC1wWXVmenRWTmM?usp=sharing>>.

Acesso em: 28 jul 2018.

## ANEXO H – Memes sobre Capitâneas Hereditárias divididos em gêneros



Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0B7MdlUOUoKicVm9VNHMMyZkppb0U>>.

Acesso em: 28 jul 2018.

## ANEXO I – Memes sobre guerras, revoltas e insurgências divididos em gêneros



Disponível em:

<<https://drive.google.com/drive/folders/0B7MdlUOUoKicaXJmcWhKSXFXUDA?usp=sharing>>. Acesso em: 28 jul 2018.