



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

PABLO LACERDA BUENO

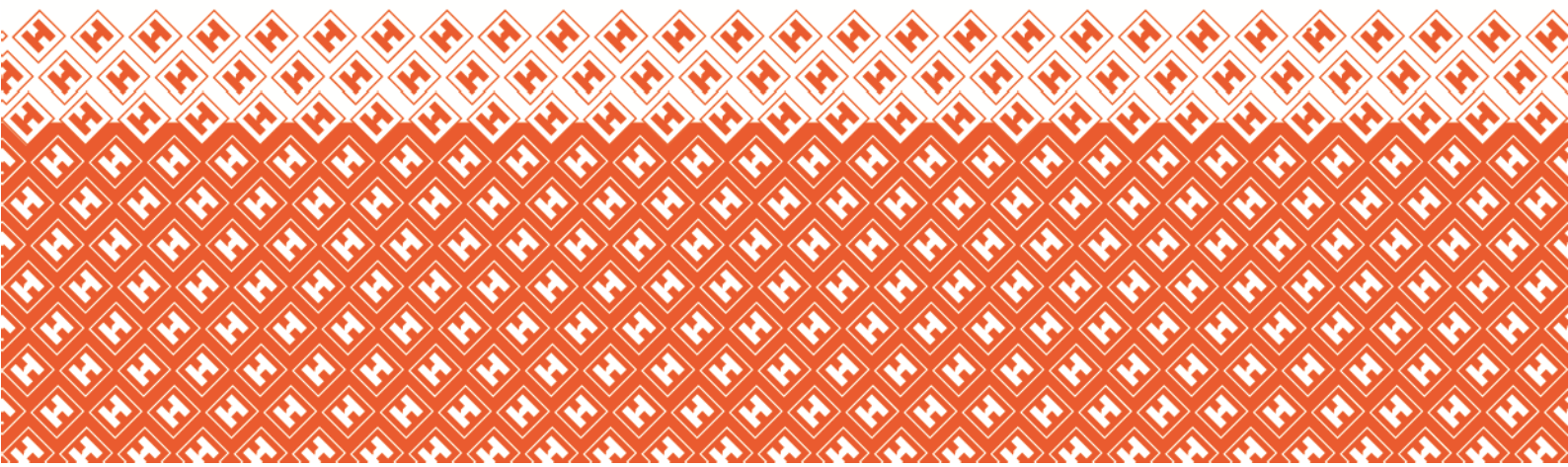
*REKISHIDŌ*

Ensinando a história do Japão ao longo dos caminhos de *Ghost of Tsushima*

歴史道

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Fev / 2024



Pablo Lacerda Bueno

***REKISHIDŌ***

**Ensinando a história do Japão ao longo dos caminhos de *Ghost of Tsushima*.**



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH) do Instituto de História (INHIS) – Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Amaral Luz

Uberlândia/MG

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

B928 2024	<p>Bueno, Pablo Lacerda, 1982- REKISHIDO [recurso eletrônico] : Ensinando a história do Japão ao longo dos caminhos de Ghost of Tsushima / Pablo Lacerda Bueno. - 2024.</p> <p>Orientador: Guilherme Amaral Luz. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Mestrado Profissional em Ensino de História. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.52">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.52</a> Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. História. I. Luz, Guilherme Amaral, 1974-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado Profissional em Ensino de História. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 930</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

Pablo Lacerda Bueno

**REKISHIDŌ**

**Ensinando a história do Japão ao longo dos caminhos de *Ghost of Tsushima*.**



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH) do Instituto de História (INHIS) – Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória

---

Prof. Dr. Guilherme Amaral Luz – UFU (Orientador)

---

Prof. Dr. Gilberto César de Noronha – UFU (Banca Examinadora)

---

Prof. Dr. José Otávio Aguiar – UFCG (Banca Examinadora)

Uberlândia, 28 de fevereiro de 2024.

Aos meus pais,

pela vida, mas também por todo amor, apoio e estímulo que me levaram à faculdade.

À minha esposa e às minhas filhas,

por tanto amor e carinho e compreensão, sem os quais este trabalho jamais seria concluído.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por me permitir a continuidade de minha formação e a conclusão deste trabalho. Aos meus pais, fontes de inspiração e que muito lutaram para que meu eu atual, seja academicamente, culturalmente ou politicamente. À minha esposa, por me incentivar ao mestrado e por tantos dias de sua vida cedidos em prol da construção deste trabalho – a personificação de companheirismo. Às minhas filhas, cuja doçura de cada uma não se mede por palavras e cujo carinho que delas recebo me dá a certeza do caminho certo. Aos meus afilhados, que muitas vezes deixei de vê-los como consequência da agenda. Aos meus familiares distantes – tios, tias, primos, primas, padrinho e madrinha – que sempre torceram por mim, alguns deles inclusive contribuindo diretamente para que esta dissertação fosse bem-sucedida e que renovaram minhas forças para dar continuidade nos momentos difíceis. Aos familiares da minha esposa, que também participaram dessa jornada e alguns foram importante rede de apoio. Aos meus amigos, pelas conversas e reflexões, das inúteis às que contribuíram para algumas discussões realizadas neste trabalho.

À UFU, por ser minha opção acadêmica, seja a graduação ou as pós-graduações, *lato sensu e scriptu sensu*. Ao programa do PROFHISTÓRIA, pelo maravilhoso caminho acadêmico que me permitiu. Ao INHIS e ao PPGHI, pela parceria com o PROFHISTÓRIA. À CAPES, pela bolsa que foi fundamental para minha manutenção neste intervalo. Ao meu orientador, que se mostrou um excelente mentor aberto às possibilidades da minha pesquisa, por me emprestar sua sabedoria paciente, pelo interesse que demonstrou e pelas contribuições que fez durante todo o processo de composição do trabalho. À EDUCAM, espaço que muitas vezes proporcionou aquisição de conhecimento em seu aconchegante ambiente de estudos. Aos meus geniais colegas do mestrado, que por vezes fomentaram ideias em meio à descontração. Aos meus colegas de profissão, pelas garra e poesia de não desistirem da educação básica e de seu potencial. Aos meus alunos, razão pela qual a Educação Básica sempre será uma opção, mesmo em meio a tantas adversidades. Às políticas públicas verdadeiras, que sem politicagem buscaram melhorias ao saber nos alunos que experimentam a educação brasileira.

Aos autores de diversas universidades e aos pesquisadores egressos do PROFHISTÓRIA, pela imensa contribuição ao que aqui foi desenvolvido. À cultura e comunidade japonesa, pelas estimulantes produções presentes em nossos meios. Aos criadores/desenvolvedores/distribuidores de jogos eletrônicos e à cultura gamer, que direta ou

indiretamente contribuem para projetos que incluam novas tecnologias na aprendizagem de história. Ao estudo e ensino de história, prática que faz de mim um estudante e um profissional realizado. Às minhas bancas avaliadoras de qualificação e defesa, pelas considerações em prol de um bom trabalho. Enfim, aos leitores que chegaram à esta dissertação, desejando-lhe uma boa leitura.

“[...] silêncio escuro

a semente germina

alheia ao mundo”

(Do ritmo - Haikais de (não) amor & outras coisas - Mariana Lage)



## RESUMO

O presente trabalho aborda a História do Japão a partir de um jogo eletrônico denominado *Ghost of Tsushima*, com ênfase na prática de se ensinar jogando. Também nele se busca compreender a linguagem do jogo e da prática social do jogador, bem como discutir a importância do conteúdo asiático que não é veiculado no currículo da educação básica e a importância que os jogos podem ter neste sentido ao articular o ensino de história com estes outros espaços não-escolares, como os produtos digitais voltados ao entretenimento. Apoia-se na perspectiva da autoetnografia como base da metodologia. A dimensão propositiva materializa-se em um canal de YouTube composto por vídeos no formato de *gameplay* comentado e sua estrutura se divide na exposição da história do Japão e da filosofia *bushidō* contextualizadas no ambiente do jogo, contando com a análise de anacronismos e estereótipos a fim de conscientizar os espectadores, trabalhando sua narrativa em diálogo com produções de diferentes naturezas e, por fim, valorizando a cultura asiática.

**Palavras-Chaves:** Ensino de História, Jogos Eletrônicos, *Gameplay*, Japão, *Samurai*, *Bushidō*, Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

## ABSTRACT

This work addresses the History of Japan from an electronic game called *Ghost of Tsushima*, with an emphasis on the practice of teaching through play. It also seeks to understand the language of the game and the player's social practice, as well as discussing the importance of Asian content that is not conveyed in the basic education curriculum and the importance that games can have in this sense when articulating the teaching of history with these other non-school spaces, such as digital products aimed at entertainment. It relies on the perspective of autoethnography as the basis of the methodology. The propositional dimension materializes in a YouTube channel composed of videos in the format of commented gameplay and its structure is divided into the exposition of the history of Japan and *bushidō* philosophy contextualized in the game environment, relying on the analysis of anachronisms and stereotypes to raise awareness among viewers, working its narrative in dialogue with productions of different natures and, finally, valuing Asian culture.

**Keywords:** History Teaching, Electronic Games, Gameplay, Japan, *Samurai*, *Bushidō*, Historical Knowledge at Different Memory Spaces.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Comparativo visual entre Usagi Yojimbo e Ghost of Tsushima – início de batalha.....	39
Comparativo visual entre Usagi Yojimbo e Ghost of Tsushima – final de batalha.....	41
Divisão política do Japão durante o Período Kamakura.....	77
Divisão política do Japão atual.....	63
Comparativo do emaki original de Suenaga e sua alteração posterior.....	207
Comparativo do final de The Last Samurai e Ghost of Tsushima.....	213
Comparativo do mapa da ilha de Tsushima no jogo e no mapa real.....	216
Anexo 1 – Mōn do clã Sakai no jogo Ghost of Tsushima e na História.....	279
Anexo 2 – Comparativo de aspectos da ilha de Tsushima no jogo e na realidade.....	280
Anexo 3 – Formato em caixa das armaduras do século XIII e a utilização prioritária do arco e flecha (com base no emaki do século XIX).....	281
Anexo 4 – Comparativo da Armaduras de Jin (Ghost of Tsushima), Honda Tadakatsu e Ujio (The Last Samurai).....	282
Anexo 5 – Armadura de clã Samurai, Armadura de Gosaku e Armadura do clã Sakai.....	283
Anexo 6 – Traje de Rōnin, Traje do Viajante e Armadura de Kensei.....	284
Anexo 7 – Elmos de clã Samurai – versões básica e excelente.....	285
Anexo 8 – Elmos: Chapéu de Palha do Andarilho, Chapéu de Palha Ribeirinho, Chapéu de Palha Acinzentado e Elmo de Yharnam.....	286
Anexo 9 – Espada do clã Sakai.....	287

## **LISTA DE TABELAS**

Linha Temporal da Tabela de Classificação do Período da História Japonesa (Nipponshi Jidai Kubun-hyō - 日本史時代区分表) adotada neste trabalho.....	61
--	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>PARTE I – DA DISCUSSÃO CRÍTICO-ANALÍTICA.....</b>	<b>19</b>
1 – <i>GHOST OF TSUSHIMA</i> NOS UNIVERSOS DO JOGO ELETRÔNICO E DA HISTÓRIA DO JAPÃO ....	19
1.A – <i>O universo do jogo eletrônico e, especificamente, de Ghost of Tsushima</i> .....	19
1.A.1 – Definição de jogo e de sua variante eletrônica .....	19
1.A.2 – A linguagem do jogo eletrônico e seu diálogo com o cinema.....	24
1.A.3 – A linguagem de Ghost of Tsushima e seu diálogo com o cinema.....	35
1.A.4 – O universo virtual criado pelo jogo eletrônico .....	42
1.A.5 – A prática social do jogador como configuração de um espaço de aprendizagem ativa no jogo eletrônico .....	53
1.B – <i>O Japão e sua história evocada em Ghost of Tsushima</i> .....	59
1.B.1 – Breve levantamento sobre a história do Japão .....	59
1.B.2 – O Japão dos samurai .....	67
1.B.3 – O Período Kamakura .....	75
1.B.4 – As invasões mongóis ao Japão.....	85
1.B.5 – O bushidō e a imagem do samurai .....	96
1.B.6 – O imaginário histórico criado em relação à figura do samurai.....	102
1.B.7 – O imaginário de Ghost of Tsushima criado em relação à figura do samurai..	111
2 – ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIA DA ÁSIA, CURRÍCULO BÁSICO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DISCUTIDOS E PENSADOS À LUZ DOS JOGOS ELETRÔNICOS E DE <i>GHOST OF TSUSHIMA</i> .....	115
2.1 – <i>A aprendizagem escolar do currículo de história e não-escolar de conteúdos históricos</i> .....	115
2.2 – <i>A compreensão da história advinda de entretenimentos digitais como os jogos eletrônicos</i> .....	123
2.3 – <i>O currículo brasileiro de história geral, o conteúdo sobre Ásia, sua importância e sua contrastante carência na BNCC</i> .....	130
2.4 – <i>Por uma consciência histórica mais afiada – definição, desenvolvimento e aplicabilidade nos jogos digitais</i> .....	149
<b>PARTE II – DA DISCUSSÃO PROPOSITIVA .....</b>	<b>169</b>
3 – AUTOETNOGRAFIA, EXPERIÊNCIA DA PESQUISA E CRIAÇÃO DA DIMENSÃO PROPOSITIVA	169
3.1 – <i>A autoetnografia como metodologia e experiência de pesquisa</i> .....	169
3.2 – <i>O conteúdo e o formato da dimensão propositiva – gameplay, walkthrough e machinima</i> .....	184
3.3 – <i>O desenvolvimento dos vídeos para o público-alvo e a história pública</i> .....	189
3.4 – <i>A experiência do desenvolvimento da dissertação</i> .....	195
3.5 – <i>Reconstruindo o passado japonês com base nas nuances históricas insinuadas em Ghost of Tsushima</i> .....	197
3.6 – <i>A dimensão propositiva materializada: os links para os vídeos do canal Rekishidō</i> .....	218
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>220</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>222</b>

Livros, teses, dissertações, artigos e conteúdo da internet.....	222
Decretos, Leis e Documentos.....	242
Ludografia.....	244
Filmes, Séries, Anime e Tokusatsu.....	254
Artes e Quadrinhos.....	257
Consoles.....	258
Empresas.....	259
<b>GLOSSÁRIO.....</b>	<b>260</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>277</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>279</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se dedicou à proposta de ensino de história a partir de um jogo eletrônico específico, denominado *Ghost of Tsushima* (Sucker Punch, 2020). Para tanto, foram propostos temas pertinentes ao objeto, tal como o universo do jogo eletrônico, a sua linguagem e a prática social do jogador como parte da aprendizagem ativa. O jogo em si trata exclusivamente de um período da história japonesa, estimulando um breve estudo sobre Japão (da ótica geral para a específica), com ênfase (ou tendo como ponto de partida) nas invasões mongóis em 1274.

Dentro das possibilidades de ensino de história, abordou-se, na primeira parte do trabalho, a compreensão da história que surge a partir de entretenimento digital e a carência dos estudos sobre Ásia no ensino de história curricularizado no Brasil, bem como sua importância. Já na segunda parte, como a proposta deste trabalho é a compreensão histórica a partir do jogo, refletir sobre a consciência histórica tornou-se parte importante para a realização deste objetivo mais geral. Por fim, a terceira parte deste trabalho disserta sobre a experiência do trabalho a partir da autoetnografia e a composição da materialização de sua dimensão propositiva na forma de *gameplays* comentados.

Sobre o título, é importante lembrar que o Japonês conta com três alfabetos, sendo eles o *katakana*, o *hiragana* e o *kanji*, além da versão romanizada que é conhecida como *romanji* (o conhecido alfabeto de A a Z). História tem as expressões 歴史 (*rekishi*) e 話 (*hanashi*, podendo significar conversa ou *estória* – termo abandonado no português do Brasil<sup>1</sup> –, embora seja mais associada à palavra *monogatari* – 物語). *Rekishi* é o termo científico, qual associamos à História.

Já o termo *bushidō* vem do *kanji* 武士道, onde 道 significa “caminho”, mas com duas pronúncias diferentes: *michi* e *dō* (*dou* ou *dao*). *Michi* é *kunyomi*, ou seja, a pronúncia mais compreensível que palavra soa em japonês. *Dō* é baseado no som chinês original (*onyomi*) e difere do que o *kanji* significa. Durante o Período Edo<sup>2</sup> (1603-1868), o isolamento político-cultural japonês trouxe significado ao termo *dō* como atualmente é conhecido, especialmente

---

<sup>1</sup> Segundo o Acordo Ortográfico de 1943, foi abolido o uso de *estória* e passou a se associar seu signo à palavra história.

<sup>2</sup> Este período também é conhecido como Tokugawa, já que alguns historiadores seguem uma divisão baseada em governantes e não em capitais. Na linha que este trabalho segue, os períodos são baseados nas capitais administração vigente para vários deles. Esta opção não é rigidamente seguida na historiografia japonesa.

por sua relação com artes marciais, embora também seja empregado em termos como artes, cerimônia do chá, caligrafia e outras atividades.

*Dō*, por ser *onyomi*, consiste em mais kanjis, o que explica pela qual razão os ideogramas de *budō* não serem lidos como *bumichi* ou *bushi no michi*. Com estas análises, conclui-se que “Caminho da História” é melhor traduzido como “*Rekishidō*” (com a pronúncia da última sílaba arrastada – “dou”). *Rekishidō* também teria uma variação gráfica, com o ideograma de *michi* variando para “度” na expressão 歴史度. Aqui, adotou-se “道” por se aproximar às representações tratadas neste trabalho.

A cultura japonesa tem sido cada vez mais representada para o mundo a partir dos audiovisuais voltados para o entretenimento. Parte desse conteúdo não é facilmente compreensível para aqueles que não estudaram a história do Japão ou, pelo menos, não naqueles sentidos mais próprios que assumiriam no seu contexto mais “original”. No caso deste trabalho, a proposta é situar o jogador em relação ao tempo histórico abordado em um jogo específico, cuja caracterização, entretanto, é realizada por produtores não japoneses e voltada ao consumo de um público globalmente difuso.

Por não ser parte do currículo básico, uma discussão sobre a importância deste tema se faz intercalada com a visão eurocêntrica da história. Para tanto, um dos temas que se trabalhará é o entendimento do que são os *samurai*<sup>3</sup> na cultura de massa, muitas vezes estereotipados. Parte deste trabalho busca o entendimento do que são/foram estes guerreiros (e o que eles não são/foram), separando o conhecimento genérico e criando outros referenciais tanto da história da Ásia quanto da cultura samurai<sup>4</sup>.

Dentro deste contexto, examina-se como o jogo possibilita tal prática. A dimensão propositiva do trabalho é voltada para o público de cultura japonesa e consumidores do universo dos jogos eletrônicos, bem como estudantes e entusiastas da história do Japão. O que este trabalho faz é viabilizar este contato de forma mais profunda no que tange ao saber histórico. Seus objetivos, portanto, se relacionam àquelas da “história pública”, entendida aqui tanto como uma história direcionada ao grande público (no acesso aos vídeos compilados) quanto a

---

<sup>3</sup> *Samurai*, enquanto um guerreiro histórico do Japão, será tratado como uma palavra japonesa (que não possui plural). Para fins de separação, será um termo evidenciado neste trabalho em itálico.

<sup>4</sup> Samurai, enquanto uma cultura de filmes e jogos, será abordado como palavra da língua portuguesa, variando singular e plural. Igualmente, não terá diferença na formatação.



produção de conhecimento feita pela academia em conjunto com o público não acadêmico (na participação pelos comentários de cada vídeo disponibilizado).

Em virtude da censura de 18 anos, se objetivou alcançar o público adulto que já estivesse habituado a jogar o título. Na configuração do aporte à história pública, os vídeos terão linguagem acessível e contextualizações necessárias para que todos (jogadores ou não) possam ter um contato funcional com a história que se presta a apresentar. Se busca ensinar a partir de um modelo não-escolar, disponibilizando para diferentes grupos a história abordada em um jogo eletrônico, ambientado em outros espaços de memória e de construção de conhecimento, na finalidade de conscientizar os espectadores que a história se encontra disponível em mecanismos inicialmente dedicados apenas ao entretenimento.

Tem-se neles a possibilidade de transformar a experiência do jogo por parte dos jogadores e dos vídeos por parte dos espectadores em algo que proporcione uma educação histórica para além do ensino escolar. A dimensão propositiva, portanto, é abordar o jogo como algo que vai além da sala de aula, mesmo que também dialogando com ela. Consiste em um manual (com limites relativamente abertos) para o jogador ou espectador aprender história da Ásia jogando *Ghost of Tsushima*, em diálogo com um jogador mais experiente nos temas ligados à história do Japão, como pretendemos oportunizar com nossos vídeos de *gameplay* na plataforma do YouTube.

Logo, como objetivo principal, busca-se gerar conhecimento da história asiática a partir de mídia audiovisual (jogos eletrônicos e vídeo feitos a partir de jogos eletrônicos), o que implica uma porta de entrada para o interesse do sujeito. Como objetivos específicos, este trabalho procura questionar a tendência de uma historiografia eurocêntrica em favor de um pensamento que inclua o protagonismo de outras regiões, como a Ásia. Busca-se também elaborar a importância da utilização de recursos audiovisuais em prol do ensino de história, sobretudo o papel dos jogos eletrônicos nesta perspectiva.

Metodologicamente, é parte da proposta estudar a linguagem do jogo, seu espaço, o universo que ele cria no mundo virtual, o desempenho de papéis e a interpretação dos jogadores. Outras linguagens que o jogo dialoga, como o cinema e os quadrinhos, também farão parte das discussões aqui elencadas. Sem a consciência de que o jogo eletrônico é, ele próprio, um produto cultural indissociável dos interesses sociais, econômicos e políticos de seus produtores, corre-se o risco de naturalizar a sua artificial ambientação histórica como a própria realidade histórica do passado japonês. Assumir criticamente tal ambientação, entretanto, não nos impede

de utilizá-la como espaço de imersão do jogador na virtualidade da história japonesa e nas ideologias e estéticas que a representam no mundo contemporâneo globalizado da indústria cultural. Este trabalho pretende problematizar tais representações e orientá-las a outros fins educacionais mais abertos à alteridade da cultura samurai.

Assim, como se aborda a evolução dos *samurai* e se busca separar esse guerreiro histórico da mescla estereotipada que hoje permeia os audiovisuais, uma discussão similar sobre o *bushidō* e a ética dos *samurai* acompanha estas análises. Neste trabalho, se associam a linguagem dos jogos, o espaço do jogo, a prática social do jogador, os outros espaços de aprendizagem e jogo como caminhos para o desenvolvimento de uma consciência histórica “corporificada” e sensível, na qual o sujeito do aprendizado sinta-se virtualmente submerso na história e em suas representações.

## PARTE I – DA DISCUSSÃO CRÍTICO-ANALÍTICA

### 1 – *Ghost of Tsushima* nos universos do jogo eletrônico e da história do Japão

#### 1.A – O universo do jogo eletrônico e, especificamente, de *Ghost of Tsushima*

##### 1.A.1 – Definição de jogo e de sua variante eletrônica

Jogo, de acordo o dicionário Soares Amora da Língua Portuguesa, tem como seu primeiro significado “diversão”. Em segundo conceito, segue uma mesma perspectiva se apresentando como “exercício ou passatempo recreativo”. Só em sua terceira definição ele se define como atividade com regras preestabelecidas e na qual se tenta ser o vencedor” (AMORA, 2014, p. 480).

Etimologicamente, dizer que a palavra jogo deriva do latim *jocus* (brincadeira, divertimento), como facilmente se encontra em sites de pesquisa na internet, seria uma definição deveras simplista para definir sua profundidade. Para os gregos na Antiguidade, segundo Huizinga, esse conceito inicialmente parte da despreocupação e alegria das brincadeiras infantis, que não implicaria em associá-lo da mesma forma às competições e concursos. Os Jogos Olímpicos, por exemplo, originam-se de um termo latino (e não grego) e têm por base a perspectiva romana simpática às competições, algo que não retrata o conceito dos gregos. (HUIZINGA, 2000, p. 38).

Huizinga contextualiza tais posições com a ambientação que utilizamos hoje sobre a palavra:

A concepção de uma noção geral de jogo, universal e logicamente homogênea, é, como vimos, uma invenção linguística bastante tardia. Todavia, desde muito cedo as competições sagradas e profanas haviam tomado um lugar tão importante na vida dos gregos, adquirido um valor tão excepcional, que as pessoas deixaram de ter consciência de seu caráter lúdico. Sob todos os seus aspectos e em todas as ocasiões, a competição tornara-se uma função cultural tão intensa que os gregos a consideravam perfeitamente "habitual", como algo que existia naturalmente. (HUIZINGA, 2000, p. 38-39).

Não apenas na vida dos gregos a origem da palavra jogo é complexa. Ela tem diversas bases e origina-se de variadas ações – construção que ocorre, inclusive, em diferentes civilizações (HUIZINGA, 2000, p. 40). Há também a divisão linguística que ressalta as posições sociais, psicológicas e até as biológicas na separação de diferentes variações como competir, apostar e brincar (conceitos que hoje se resumem no amplo conceito de jogo que se apresenta).

Ainda que haja separações, muitas referências etimológicas apontam para o jogo enquanto diversão, levando a diferentes atividades “infantis” (imitar, saltar, dançar e rir), mesmo que a palavra tenha variações que impliquem considerável seriedade na sua prática, como a japonesa. No Japão, se distingue o jogo por meio de duas palavras antônimas: *asobi* e *majime*. *Asobi* varia entre as brincadeiras infantis e o jogo de palavras (de tom eufemista/interpretativo) que as classes sociais mais abastadas utilizavam (HUIZINGA, 2000, p. 41), enquanto *majime* representa o tom que se constrói com uma conduta madura, como decência, honestidade, seriedade e sobriedade. Não para menos, “tal como a *chevalerie* da Idade Média cristã, o *bushidō* japonês formou-se quase inteiramente no interior da esfera do jogo, e foi consignado em formas lúdicas” (HUIZINGA, 2000, p. 42).

Voltando à etimologia latina, “contrastando fortemente com a heterogeneidade e a instabilidade das designações da função lúdica em grego, o latim cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: *ludus*, de *ludere*, de onde deriva diretamente *lusus*.” (HUIZINGA, 2000, p. 43). Assim, a palavra “jogo” abrange diversos conceitos em nossa língua, já que tem sua origem no latim. Contrastando com o valor que comumente é encontrado na internet, “convém salientar que *jocus*, *jocari*, no sentido especial de fazer humor, de dizer piadas, não significa exatamente jogo em latim clássico” (HUIZINGA, 2000, p. 43). Ainda que *ludere* tenha outras aplicações, sua origem nos oferece conceitos como “não-seriedade”, “ilusão” e “simulação”.

Porém, na evolução linguística, Huizinga aponta que:

Em todas essas línguas, desde muito cedo, *ludus* foi suplantado por um derivado de *jocus*, cujo sentido específico (gracejar, troçar) foi ampliado para o de jogo em geral. É o caso do francês *jeu*, *jouer*, do italiano *gioco*, *giocare*, do espanhol *juego*, *jugar*, do português *jogo*, *jogar*, e do mesmo *joc*, *juca*. (HUIZINGA, 2000, p. 43).

Logo, a palavra “jogo” se torna abrangente nas línguas europeias modernas e até para os germânicos essa definição seguiu um caminho semelhante. “Todas estas palavras evoluíram

semanticamente de maneira rigorosamente idêntica, ou melhor, o mesmo grupo de ideias, extremamente amplo e aparentemente heterogêneo, foi concebido como ‘jogo’” (HUIZINGA, 2000, p. 44). Jogos, nos dias de hoje, podem ser atividades físicas ou sedentárias, brincadeiras ou competições sérias e até mesmo passatempo ou parte da profissão de alguém.

Portanto, a palavra “jogo” carrega atualmente diferentes significados e precisa ser apropriadamente contextualizada em suas especificidades. Isso leva à variação do jogo em seu perfil eletrônico, qual se apoia a presente dissertação: os videogames. Mais apropriadamente definido como jogo eletrônico, videogame é um estrangeirismo que obriga este trabalho a contextualizá-lo de forma apropriada.

Existem dois conceitos de jogo nas línguas anglo-saxônicas, como é o caso do inglês: o termo “jogo” em si como substantivo (*game*) e na sua classe verbal: “jogar” (*to play*). Não para menos, com a variação no inglês vertida em nossa língua (de origem latina), muitas traduções geram involuntariamente o pleonasma “jogar um jogo” (*to play one game*). Huizinga também aborda essa evolução, ao pontuar que “o inglês arcaico ou anglo-saxão, além dos termos *lac* e *plega*, possuía também *spelian*, mas exclusivamente no sentido específico de ‘representar o papel de alguém’ ou de ‘tomar o lugar de outrem’, *vicem gerere*<sup>5</sup>” (HUIZINGA, 2000, p. 46).

O próprio verbo “*to play*” (na atual língua inglesa) consiste mais que simplesmente jogar. Ele é utilizado de forma mais variada, como, na língua portuguesa, aplica-se o verbo “fazer”. Essa aplicação fica clara nas comparações tocar violão (*to play the guitar*), jogar jogo (*to play the game*) e interpretar papel (*to play the role*).

Peixoto aponta uma questão importante ao dizer que “existem vários conceitos para denominar os [...] jogos digitais” (PEIXOTO, 2016, p. 24). Já Petrolino pontua que “no Brasil, o termo videogame foi aglutinado, pois no idioma inglês também é videogame, denotando o sentido de videogame e o console onde se é jogado, como fliperamas” (PEIXOTO, 2018, p. 10). No entanto, neste trabalho, o termo utilizado será “jogo eletrônico”, evitando assim mal-entendidos entre a separação do que é videogame (no sentido de jogo eletrônico em si, um título específico utilizado no console) de videogame (que faz referência ao aparelho utilizado para jogar vários jogos eletrônicos compatíveis), pois como cita Robson Bello:

A definição do termo ‘videogame’ é ampla, vaga e utilizada de formas distintas pelos agentes que com ele interagem [...] e qualquer busca em periódicos e espaços de pesquisa deve incluir plurais e múltiplas variações como games, jogos eletrônicos, jogos digitais, dentre outras tentativas de

<sup>5</sup> Do latim “fazer a vez de outrem”, “ocupar o lugar de outrem” ou “substituir outro”.

definição que colocam especialistas e estudiosos diante de um conflituoso debate conceitual em um campo cujas reflexões ainda têm pouca tradição (BELLO, 2016, p. 38).

Sendo assim, são jogos eletrônicos aqueles que acompanham os conceitos básicos de jogo, que consiste numa atividade de entretenimento definida por um conjunto de regras que levam seus jogadores à vitória ou à derrota. Porém, diferente da perspectiva geral que abrange os jogos (como tabuleiro, esporte, competição e suas variantes), o jogo eletrônico tem sua gênese na interação com produtos eletrônicos.

Para Huizinga, a prática do jogo veio antes até mesmo da civilização, ao contemplar que:

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. (HUIZINGA, 2000, p. 9)

Já o advento do jogo eletrônico é controvertido, pois alguns jogos foram elaborados sem prever a interação com o jogador e outros não foram propriamente patenteados para serem assim reconhecidos. Mônica de Lourdes Souza Batista afirma que, “após inúmeras discussões entre os historiadores, entrou-se em um consenso de que o primeiro jogo [eletrônico] da história surgiu em 1958” (BATISTA; QUINTÃO; LIMA; CAMPOS; BATISTA, 2007, p. 2). Conforme Amorim, este primeiro jogo eletrônico foi *Tennis Programming* (William Higinbotham, 1958), uma criação de Willy Higinbotham (AMORIM, 2006, p. 29). Ele resultou da manipulação de um osciloscópio<sup>6</sup> e seu processamento advinha de um computador analógico.

A evolução dos jogos eletrônicos foi tímida, no princípio. Como se pronuncia Souza sobre o assunto, “observa-se que a composição dos jogos era bastante simples, principalmente pela tecnologia disponível para a sua produção” (SOUZA, 2016, p. 55). Não para menos, os primeiros jogos eram adaptações de tecnologias dedicadas a outras funções.

O próprio desenvolvimento técnico dos computadores estava em seus primeiros passos, o que ora levava à maior atenção dos programadores ao hardware ou aos sistemas operacionais, ora limitava o desenvolvimento técnico de jogos eletrônicos que não poderiam operar em todo seu potencial devido às limitações técnicas que acompanharam as décadas de 1950, 60 e 70. Embora os jogos eletrônicos com aporte visual estivessem se desenvolvendo, consoles

---

<sup>6</sup> Osciloscópio é um instrumento de medição que analisa sinais elétricos e eletrônicos, gerando gráficos (com base no plano cartesiano) de seus comportamentos, que podem ser observados a partir de um monitor.

domésticos não se fizeram realidade nas primeiras décadas. O primeiro console doméstico da história, criado por Raph Baer, foi denominado Odyssey 100 e só foi lançado em 1972 (BATISTA; QUINTÃO; LIMA; CAMPOS; BATISTA, 2007. p. 6).

O conceito de jogo eletrônico também requer atenção. Na Wikipedia, por exemplo, se parte da premissa de que “é um jogo no qual o jogador interage através de periféricos conectados ao aparelho, como controles (*joysticks*) e/ou teclado com imagens enviadas a uma televisão ou um monitor, ou seja, aquele que usa tecnologia de computador”, definição retirada da Britannica Escola (2018). Fabiano Lucchese e Bruno Ribeiro citam Schuytema (2008) para apontar que:

Um jogo eletrônico é uma atividade lúdica formada por ações e decisões que resultam numa condição final. Tais ações e decisões são limitadas por um conjunto de regras e por um universo, que no contexto dos jogos digitais, são regidos por um programa de computador. O universo contextualiza as ações e decisões do jogador, fornecendo a ambientação adequada à narrativa do jogo, enquanto as regras definem o que pode e o que não pode ser realizado, bem como as consequências das ações e decisões do jogador (SCHUYTEMA APUD LUCHESE; RIBEIRO, 2008, p. 8).

Essa definição favorece o entendimento de que jogos eletrônicos não necessariamente são videogames. O brinquedo *Simon* (Milton Bradley, 1978), um clássico dos anos 1980 cuja versão brasileira é conhecida como *Genius* (Estrela, 1980), não possui periféricos ou imagens enviadas a um outro aparelho. Ainda assim, possui todas as características que definem um jogo eletrônico, como a interação do jogador e regras estabelecidas a partir de um programa de computador.

Embora este jogo eletrônico não traga enredo, cabe lembrar que, como afirma Buse, “originalmente, jogos domésticos implantavam a mesma estratégia das narrativas intermináveis, até que corporações como Sega e Nintendo transformaram a jogabilidade em narrativas com final.” (BUSE, 1996, p. 174). Esta mudança culmina na evolução dos jogos eletrônicos vinculados a consoles, neles incluindo tramas progressivamente mais complexas. Mais recentemente, o console Xbox também possui jogos com a tecnologia Kinect, cuja interação não advém de controles, mas sim da interação dos movimentos corporais projetados ao jogo por meio de sensores e câmera.

Porém, cabe lembrar que este trabalho foca em jogos eletrônicos de fato vinculados a consoles, que, como se refere Mônica Batista, “são os próprios aparelhos de videogame, desenvolvidos para o uso doméstico, que, conectados a um aparelho de televisão, exibem um jogo, armazenado em cartucho ou CD-ROM” (BATISTA, 2007, p. 6). Já Manovich adota maior

abrangência ao dizer que “a internet, os sites, a multimídia de computadores, os jogos de computadores, os CD-ROMs e o DVD, a realidade virtual e os efeitos especiais gerados por computadores enquadram-se todos nas novas mídias” (MANOVICH, 2005, p. 28). Embora a amplitude dos jogos eletrônicos não se restrinja aos videogames, o presente trabalho se debruça sob um jogo eletrônico feito para um console doméstico. As discussões subsequentes serão igualmente mais focadas neste ramo dos jogos eletrônicos.

*Ghost of Tsushima*, especificamente, é um jogo eletrônico lançado em julho de 2020 (com um conteúdo adicional, *Legends*, em outubro do mesmo ano) e foi produzido pela Sucker Punch, um estúdio americano da Sony Interactive Entertainment (SIE). Inicialmente sendo exclusivo para PlayStation 4, recebeu uma versão de diretor (*Director's Cut*<sup>7</sup>) em 20 de agosto de 2021, que também foi lançada no PlayStation 5. É exemplar de um gênero conhecido como *jidaigeki*<sup>8</sup>, por fazer alusão ao Período Kamakura<sup>9</sup>, um período histórico do Japão e o primeiro de sua experiência com os guerreiros na administração central.

### 1.A.2 – A linguagem do jogo eletrônico e seu diálogo com o cinema

A narrativa dos jogos eletrônicos não se apresentou unida à sua gênese. Considerando seu advento, em 1958, eles permaneceram até os anos 1980, em sua maioria, num sistema de *looping*<sup>10</sup> (BUSE, 1996. p. 174). Ainda que elas não sejam estruturadas como no modelo do cinema ou dos livros, a linguagem dos jogos desenvolveu narrativas escritas e imagéticas singulares.

É o caso de *Adventure* (Atari, 1980). Tal jogo permitia que o jogador atuasse a partir de um protagonista representado por um quadrado. Com alguns inimigos e em meio a labirintos,

<sup>7</sup> Traduzindo do inglês, literalmente, significa “versão do diretor”. No caso de *Ghost of Tsushima*, consiste no jogo na íntegra e recebeu adicionais (a DLC *Legends*, um documentário sobre o jogo e uma DLC com um novo mapa e uma nova trama, situados na ilha de Iki).

<sup>8</sup> Em *kanji*, 時代劇. Traduzido literalmente como “drama de época” ou “drama histórico”. O termo japonês faz referência a um gênero de audiovisual (e de teatro) com base em um período histórico.

<sup>9</sup> Período histórico japonês, de 1185 a 1333.

<sup>10</sup> Na tradução literal, “dar laços”. Expressão da língua inglesa que implica em retornar ao princípio de parte do caminho, ainda que o progresso não tenha sofrido interrupção. Nos jogos dos anos 1980, o *looping* implicava em um jogador chegar ao final de uma fase que se repetiria (totalmente idêntica ou com variações de cores ou obstáculos), comumente elevando a dificuldade progressivamente.



ele continha uma simplória narrativa imagética sem quaisquer textos, exceto pelo *easter egg*<sup>11</sup> que informava o nome do desenvolvedor do jogo (e permaneceu uma informação desconhecida por décadas).

Por outro lado, em 1976, o jogo de computador *Colossal Cave Adventure* (Mad Hatter Software, 1976) criava uma narrativa unicamente textual que levava os jogadores a ativamente decidir o que fazer a partir de comandos simples a serem digitados. Ele descrevia um ambiente inspirado em um sistema de cavernas real (situado em Mammoth Cave, no estado de Kentucky, EUA) e permitia que o jogador escolhesse seu destino e suas ações. Ambos os jogos possuem finais, textuais ou imagéticos, mas são produções menos frequentes no cenário de jogos eletrônicos desta época.

Jogos de console têm a sua própria linguagem, que é baseada na interação entre o usuário e o jogo. Essa perspectiva garantia que, mesmo que um jogador fosse incapaz de interagir com os textos dos jogos (situação usual em relação ao público infanto-juvenil consumidor de jogos estrangeiros das primeiras décadas de história dos jogos eletrônicos), ele seria capaz de compreender as ações e fundamentos básicos do jogo durante o próprio ato de jogar. Logo, os jogadores compreenderiam a linguagem do jogo antes da narrativa construída para ele e essa posição contribuiria até mesmo para a liberdade do jogador criar sua própria narrativa com base no jogo.

O que leva ao retorno da discussão: a grande diferença dos jogos eletrônicos está na interação do jogador com a obra que assiste. Esse espaço ativo é uma linguagem singular no universo dos jogos em geral até que empresas de *streaming* de vídeos começam a criar interações dos espectadores com as obras, escolhendo o que o protagonista deve fazer, como faz a Netflix a partir do filme *Black Mirror: Bandersnatch* (NETFLIX, 2018). Porém, o universo do cinema não é o primeiro a fazer essa ponte com a linguagem dos jogos.

O desenvolvimento técnico de gráficos, a capacidade de armazenamento de informação, o processamento e a qualidade de imagem e de som favoreceram a evolução das narrativas iniciadas pela Sega e Nintendo no final do século XX. Tal qual Gallo afirma, há “uma coerência na relação do som com a própria apresentação dos elementos imagético-visuais na tela dos

---

<sup>11</sup> Na tradução literal, “ovo de Páscoa”. Expressão da língua inglesa para mensagens escondidas e piadas internas. Nos jogos eletrônicos, consiste em algo dentro da obra que não é facilmente acessível aos jogadores. Se resumem a informações, curiosidades ou piadas feitas pelos desenvolvedores do jogo.

primeiros games” (GALLO, 2007, p. 161). No início do século XXI, já era natural para os jogadores cinemáticas em *VG*<sup>12</sup> e principalmente em *CG*<sup>13</sup>.

Músicas em *MIDI*<sup>14</sup> agora concorriam com instrumentos reais, quando outrora estes últimos compunham trilhas que seriam adaptadas para as primeiras. A liberdade de músicas mais realistas também permitiu a utilização de arranjos orquestrados, bem como os efeitos *FX*<sup>15</sup> se tornavam cada vez mais próximos da realidade. Ainda que esse processo observado em meados dos anos 1990 tenha ganhado o espaço da linguagem musical anterior, muitos jogos atuais mantiveram não apenas as características *pixelizadas*<sup>16</sup> de jogos antigos, mas também os estilos musical e visual (técnicos e artísticos) dos jogos eletrônicos que reinaram durante os anos 1980 e 1990. Gallo explicita a fonte conceitual dos primeiros jogos, que:

[...] remetiam às experiências da música eletroacústica e aos sons produzidos pelos aparelhos sintetizadores. No caso específico da música, os arranjos sintéticos se aproximavam muito das composições minimalistas eletrônicas e eletroacústicas surgidas na Alemanha durante a década de 50 (GALLO, 2007, p. 161).

Na década de 2010, as cinemáticas passaram a contar com a captura de movimentos de corpo (*motion capture*<sup>17</sup>) e expressões faciais com maior frequência. Essa perspectiva realista, em contrapartida, tem seus precursores em jogos mais antigos do que a própria tecnologia, como é o caso das capturas feitas para o jogo *Prince of Persia* (Broderbund Software, 1989). A grande mudança neste sentido foi a partir dos jogos focados em perspectiva cinematográfica da Quantic Dream, com os títulos *Heavy Rain* (Quantic Dream, 2010), *Beyond: Two Souls* (Quantic Dream, 2013) e *Detroid: Become Human* (Quantic Dream, 2018).

<sup>12</sup> *Video Graphics*, gráficos utilizados nos jogos eletrônicos para cinemáticas e que são baseados em vídeos como animações e filmagens reais.

<sup>13</sup> *Computer Graphics* são animações gráficas oriundas de processamento computacional e que passaram a ser utilizadas em cinemáticas nos jogos eletrônicos.

<sup>14</sup> *Musical Instrument Digital Interface*, a linguagem digital que oferece a interação entre instrumentos musicais, computadores e outros componentes. Até que o som destes instrumentos pudesse ser captado e processado nos jogos tal qual se ouve presencialmente, os jogos eletrônicos contaram com várias versões de *MIDI* para interpretar as composições musicais. Nos dias atuais, o *MIDI* é um recurso que arremete a jogos antigos.

<sup>15</sup> Efeitos especiais (variando a terminologia em *SFX*, *F/X* ou *FX*) são técnicas visuais ou ilusionistas utilizadas em diferentes produções culturais que simulam eventos virtuais, que não podem ser captadas na realidade.

<sup>16</sup> A menor unidade de uma imagem digital, de aspecto quadriculado. É uma unidade relativa, que varia de acordo com a resolução do aparelho. Em 1986, a tela *VGA* (*Video Graphics Array* ou matriz gráfica para vídeo) contava com 640 pixels horizontais por 480 verticais, que totalizavam 307.200 pixels distribuídos. Em uma tela *4K* (*Ultra HD* ou ultra alta definição), de resolução equivalente a 4320x7680 pixels, encontram-se 33.177.600 pixels nela. Quanto mais pixels, mais definida é a imagem, enquanto a diminuição de pixels implica em imagens mais quadriculadas.

<sup>17</sup> Na tradução literal, “captura de movimento”. Para os jogos eletrônicos, sensores capturavam a movimentação de atores na finalidade de transmitir sua movimentação para os protagonistas ou inimigos e, posteriormente, a evolução desta tecnologia passou a proporcionar a captação para cinemáticas, contando inclusive com as expressões faciais.

A mecânica de movimentos apresentada por estes jogos oferecia uma interação do jogador com o personagem – não necessariamente um único personagem, mas quaisquer dentre um rol a serem escolhidos e controlados pelo jogador durante toda a experiência do título – mais profunda, com ações no controle variando desde as mais ações cotidianas (subir escadas, abrir portas, manusear gavetas e fazer a leitura de um bilhete), até as mais complexas (tal como decidir que caminho tomar na teia de decisões que geram consequências à história, até mesmo culminando na morte de personagens fundamentais à trama). Tais tipos de ação não são diferentes daquelas que aparecem no jogo *Colossal Cave Adventure*, já anteriormente mencionado, em sua rede de decisões e interações básicas, mas que diferem significativamente quando se pensa na interação que o jogador faz com o jogo. Embora os quatro títulos citados tenham mecânicas consideravelmente similares, é na linguagem que eles se separam.

Os jogos da Quantic Dream se aproximam da narrativa neorrealista do cinema, que se preocupam com os saltos advindos da narrativa, que não depende do espectador interagindo diretamente. Como um espaço de participação ativa do jogador, essa interação favorece momentos de realismo, ao obrigar jogadores às atividades mais triviais, como atravessar um quarteirão, subir escadas e abrir uma porta, com narrativas que outrora desconsiderariam estes momentos. Em meio às narrativas cinematográficas, tais jogos não resumem vários destes momentos, mesmo que muitos deles ainda façam separações por diferentes níveis de cenários.

Essa postura cinematográfica já tomava corpo em *Metal Gear Solid* (Konami, 1998). Mesmo sem recursos tecnológicos avançados, como a captura de movimento, características típicas do cinema (como os letreiros de abertura que incluíam atores – no caso, dubladores – e membros da equipe técnica como o diretor) passaram a acompanhar a franquia nos títulos seguintes. A narrativa do jogo também seguia o perfil do cinema.

Houve situações que levaram diretores famosos de cinema a ingressarem neste ramo. Sobre isso, Maia cita o caso de Spielberg:

Em 1995 Steven Spielberg também concretiza o surgimento da empresa DreamWorks Interactive, divisão dedicada à produção de vídeo games que viria posteriormente firmar parceria com EA Games, uma das maiores produtoras e distribuidoras de jogos – dando origem à série Medal Of Honor (2000), obra produzida por Spielberg explorando temáticas trabalhadas em seu filme Saving Private Ryan (1999) em formato de jogo virtual (MAIA, 2018, p. 56).

A influência do comportamento cinematográfico se mostra bem anterior aos anos 2000 ou 1990, como se pode observar dentro da própria mudança de narrativa que os filmes passam

a ter, tal qual Carvalho analisa no caso do filme *Indiana Jones and the Temple of Doom* (Steven Spielberg, 1984):

O longa-metragem de 1984 mostra o personagem enfrentando, em sequência, obstáculos cujo grau de dificuldade vai se tornando mais alto, exatamente como num jogo eletrônico. Os primeiros consoles, como o Nintendo, surgiram naquela mesma época, o que não deve ser coincidência. Desde então, a linguagem cinematográfica está presente nos jogos, no uso de várias câmeras, câmeras objetivas, closes... No início, os jogos tiveram como inspiração os modelos narrativos utilizados no cinema. Depois, se desenvolveram paralelamente à narrativa cinematográfica, acabando por influenciá-la também (CARVALHO, 2010, p. 2).

Os jogos e os filmes, embora progressivamente disputassem a atenção dos consumidores, não apresentavam uma guerra de linguagens, tampouco propunham uma separação entre elas. As histórias contidas na maior parte dos jogos acompanham a tendência narrativa do modelo americano de cinema. Bordwell (2005, p. 279) apresenta a perspectiva do cinema americano do seguinte modo:

O filme *hollywoodiano* clássico apresenta indivíduos definidos, empenhados em resolver um problema evidente ou atingir objetivos específicos. Nessa sua busca, os personagens entram em conflito com outros personagens ou com circunstâncias externas. A história finaliza com uma vitória ou derrota decisivas, a resolução do problema e a clara consecução ou não-consecução dos objetivos. O principal agente causal é, portanto, o personagem, um indivíduo distinto dotado de um conjunto evidente e consistente de traços, qualidade e comportamentos (BORDWELL in RAMOS, 2005, p. 279).

As considerações de Bordwell são muito próximas do que se vê em jogos clássicos. Em *Super Mario Bros.* (Nintendo, 1985), o personagem principal – Mario – tem por finalidade salvar a princesa sequestrada pelo antagonista da história (Bowser), passando por diferentes fases a fim chegar ao seu destino, enfrentar seu oponente e salvar a princesa. *Sonic the Hedgehog* (Sega, 1991), grande concorrente comercial feito pela Sega para lidar com o sucesso da Nintendo, possuía seu personagem principal, Sonic, com a finalidade de libertar seus amigos animais e frustrar seu antagonista<sup>18</sup>, Robotnik.

Suas narrativas e jogabilidades eram próximas, pois “se Mario recolhia estrelas, Sonic teria de recolher anéis. Assim como Mario, que deveria dar saltos precisos, Sonic também o faria” (LUZ, 2010, p. 55). A linguagem de cada jogo, porém, oferecia experiências diferenciadas. A mecânica de Mario continha perfil de jogabilidade, trilha sonora, lógicas físicas (como noção de gravidade), animações e recursos para controlar o personagem bem

---

<sup>18</sup> Numa narrativa, este é o inimigo do protagonista. Aquele que se coloca em uma perspectiva contrária à do personagem principal.

diferentes do que se via em Sonic. Buscando um diferencial em relação à bem-sucedida franquia de Mario, a Sega propôs um jogo com movimentos rápidos que levariam os jogadores do início dos anos 1990 a uma experiência única, tal qual considera Ryan:

O objetivo do Sonic era ostensivamente o mesmo do Mario: viajar de um canto a outro do mundo, pegando todas as coisas boas. Porém, enquanto o foco do Mario era voltar a jogar todos os níveis até todos os tesouros serem encontrados, o do Sonic era baseado em reflexos à velocidade da luz e os picos de adrenalina de sair rolando morro acima, fazendo *loopings*, passando por reviravoltas laterais e depois batendo em *flippers*<sup>19</sup> para fazer tudo de novo de trás para frente. (RYAN, 2012, p. 89)

Cabe lembrar que esta disputa entre Mario e Sonic representava a própria disputa entre Nintendo e Sega, respectivamente. Ambas sobreviveram a um mercado cuja crise de superprodução e crescente interesse por jogos eletrônicos de computador em detrimento dos consoles quase encerrara suas atividades, tal qual explica Artur Peixoto, “vide o exemplo de *E.T. – The Extra-Terrestrial* (Atari, 1982), lançado prematuramente para aproveitar o sucesso cinematográfico de seu homônimo, acabou sendo, provavelmente, um dos maiores fracassos da indústria de jogos digitais, praticamente arruinando a Atari” (PEIXOTO, 2016, p. 33). Frutos de projetos voltados para reconhecimento da marca e não apenas do jogo, ambos buscavam o próprio domínio deste crescente nicho.

A “guerra” entre Sonic *versus* Mario representava mais do que a busca de dois produtos pela sua autoafirmação no mercado. Era uma tentativa de mostrar quem seria a principal empresa daquele momento. (MORAIS, 2017, p. 25)

A mesma situação se dá no ambiente dos jogos eletrônicos de luta. Mesmo que a construção de *Street Fighter II – World Warrior* (Capcom, 1991) e *Mortal Kombat* (Midway, 1992) tenham sido similares, com suas mecânicas de combate (após certa quantidade de dano, o personagem – do jogador ou computador/adversário – perderia), sistema de partidas (combatendo adversários até chegar ao principal desafio), fases intermediárias (após certa quantidade de partidas, havia uma competição diferenciada das lutas clássicas) e histórias em segundo plano (separada por personagens), a linguagem de cada um desses jogos era diferente.

---

<sup>19</sup> Do inglês *flipper*. São estágios encontrados no jogo, similares ao modelo de jogo Pinball (jogo baseado em alavancas controladas mecânica ou eletromecanicamente com a finalidade de redirecionar uma esfera no campo de jogo). No caso de Sonic, o personagem principal substituiu a esfera. No Brasil, se habituou chamar de “flipperama” os locais que continham estas máquinas e os *arcade*. Na prática, flipperama seriam locais destinados exclusivamente aos jogos de fliper. Os *arcade* consistiam em jogos eletrônicos de gabinete, dotados de tubos de imagem, placa-mãe e o chip do jogo. Precursores dos consoles domésticos, os *arcade* comumente se encontravam em estabelecimentos públicos de entretenimento ou locais de acesso comum. Pelas suas próprias composições coletivas, tanto *arcade* quanto os *flippers* requeriam fichas para permitir que seus jogadores fizessem uso do jogo.

Comandos, dificuldade, visual gráfico, trilha sonora e até o grau de violência derivavam de uma interação singular feita pelos jogadores.

Isso também ocorre no cinema, como se observa ao comparar *Alien* (Ridley Scott, 1979) e *Predator* (John McTiernan, 1987). Mesmo com suas diferenças simbólicas entre os inimigos em questão (especialmente aspecto visual e comportamento), ambos são filmes sobre uma ameaça alienígena, o impacto da ciência sobre a situação e a conseqüente reação que intermedia ora se defender, ora agir em prol da sobrevivência da humanidade. Igualmente, ambas as obras permanecem numa narrativa estruturada de forma similar, embora cada uma gere diferentes experiências para seus espectadores.

Buscando um entendimento que justifique a similaridade das construções narrativas de jogos eletrônicos e o cinema, vale considerar a perspectiva de Hagemeyer:

“[...] a forma elaborada de representar uma história ultimando, além da música e dos recursos narrativos da poesia, os recursos visuais da dramatização, surgiu o teatro grego, marcado pela característica dos personagens e suas falas, representando um fato ocorrido no passado – mítico ou não.” (HAGEMEYER, 2012, p. 62).

No mesmo passo, Carvalho busca a mesma relevância ao citar que:

Apesar das inovações, o cinema americano é tão popular porque é clássico. Tanto os games quanto os filmes possuem os três atos da estrutura dramática definidos por Aristóteles: no primeiro, a problemática é exposta; no segundo, há o desenvolvimento; e no terceiro o desfecho (CARVALHO, 2010, p. 2).

Filmes influenciaram jogos e, com o crescente sucesso dos últimos, começaram a surgir adaptações para os primeiros. Em 1993, é lançado um filme com base em *Super Mario Bros.*<sup>20</sup>, *Street Fighter* ganha um *anime*<sup>21</sup> em longa-metragem em 1994<sup>22</sup> e *Mortal Kombat* em 1995<sup>23</sup>. Entre diferentes resultados de bilheteria, os filmes geraram a subseqüente discussão sobre como foram feitas as adaptações, sobretudo no que dizia respeito ao impacto ao enredo e aos personagens originais.

*Doom* (Andrzej Bartkowiak, 2005), filme baseado no clássico jogo homônimo em primeira pessoa, teve sua linguagem visual alterada em uma breve parte do filme de forma a simular a experiência do jogador (visibilidade e jogabilidade) para o espectador. A câmera se

<sup>20</sup> *Super Mario Bros.* (Rocky Morton e Annabel Jankel, 1993).

<sup>21</sup> Do *katakana* アニメ, que significa literalmente *anime*. A palavra faz referência às animações japonesas desenhadas à mão ou manuseadas por computação.

<sup>22</sup> *Street Fighter II: The Animated Movie* (Sugii Gisaburō, 1994)

<sup>23</sup> *Mortal Kombat* (Paul W.S. Anderson, 1995).

movia de forma estática enquanto a arma acompanhava, simulando a visão do protagonista que se ocupava de avançar sob o cenário enquanto eliminava as ameaças que eventualmente apareciam de acordo com seu progresso no ambiente. As ações de tiro, mira, interação com portas e recursos do ambiente, unidos à falta de diálogo, contribuem para a sensação de se estar jogando.

Embora a sensação possa ser simulada, nota-se a falta dos indicadores de status do jogo, o HUD<sup>24</sup>. A própria condição primordial do espectador não interagir diretamente com o jogo apresenta a diferença de linguagem entre um universo e outro. Algumas cenas deste momento do filme, ainda que buscando características do jogo original, mantém algumas linguagens da cinematografia.

Há filmes que se distanciam da linguagem clássica de narrativa, como o caso citado por Bordwell:

Nesse sentido, *Cidadão Kane* [*Citizen Kane*, Orson Welles, 1941] pode ser, relativamente, “não-clássico”: a narração fornece a resposta ao mistério de “Rosebud”, mas os traços centrais do personagem de Kane permanecem parcialmente indeterminados, sem que nenhuma motivação genérica o justifique (BORDWELL in RAMOS, 2005, p. 281).

Essa perspectiva também ocorre em jogos, como *Limbo* (Playdead, 2010). Sem diálogos ou narrativas e de caráter minimalista, não fica claro se o protagonista sai de sua prisão/ilusão, se ao menos pode ser considerada como tal sua situação. Tanto *Citizen Kane* (Orson Welles, 1941) quanto *Limbo* são influenciados pelo visual do estilo *noir*<sup>25</sup>, mas suas narrativas são significativamente diferentes.

Por fim, os jogos também dialogam com outras linguagens para além do cinema. Gallo demonstra a relação primária dos jogos com as artes:

Os primeiros gráficos e representações geométricas utilizados nos primeiros games, com fundo preto, pontos, linhas e blocos de cor, remetem às manifestações artísticas minimalistas e abstratas de artistas como Sol LeWitt, Larry Poons, Donald Judd, Tony Smith e Robert Morris (GALLO, 2007, p. 160)

<sup>24</sup> Do inglês *heads-up display*, ou “tela de alerta” na tradução. Nos jogos eletrônicos, são as informações que auxiliam o jogador na tela, como sua vitalidade, munição, recursos, itens disponíveis e mapa. Auxiliam nas estratégias que o usuário pode traçar e alguns desenvolvedores exploram graus de dificuldade em seus jogos ao diminuir progressivamente estas informações para os jogadores.

<sup>25</sup> O estilo visual do *film noir*, “filme negro” em francês, é caracterizado pelas cenas em preto e branco com grande contraste e iluminação dramática. Esta perspectiva influenciou obras posteriores, mesmo após o advento do cinema em cores. *Neo noir* (“novo negro” em francês) é um movimento encontrado em filmes mais atuais que valorizam estas características.

As interações com outras linguagens continuam, sem limite de restrição. Existem aqueles com narrativas de fundo e visuais que arremetem aos palcos de teatro como o de multiplataforma *Puppeteer* (Sony, 2013). Títulos que interagem com uma música escolhida pelo jogador, tal qual *Audiosurf* (Audiosurf, 2008), e que combinam as ações do jogador diretamente com uma trilha sonora baseada em *Jazz Jamming Session* (jazz de improviso), na figura de *Ape out* (Devolver, 2019).

Também existem obras que aludem ao desenvolvimento da tipografia, ao exemplo de *Type:Rider* (Cosmografik, 2013). Produções que dialogam com diferentes técnicas de pintura, com visto em *Happy Color* (X-Flow, 2020). Mesmo a linguagem da fotografia poderá ser visitada em *Photography Simulator* (Madnetic, sem data de lançamento definida<sup>26</sup>). Há jogos que, eletrônicos, representaram seus antecessores, a exemplo dos de tabuleiros, de cartas e os de esporte (incluindo os voltados às Olimpíadas), como *Mahjong*, *Paciência* e a franquia *PES* (com narração de locutores).

Mario, em *Super Mario RPG – The Legend of the Seven Stars* (Square, 1996) interagia com protagonistas de outras franquias, como Samus Aran de *Super Metroid* (Nintendo, 1994) e Link de *The Legend of Zelda – A Link to the Past* (Nintendo, 1991), mas também o fazia com seu próprio personagem principal advindo de jogos antigos. Formatado em um ambiente tridimensional, o protagonista Mario em 3D<sup>27</sup> tem uma experiência de temporariamente retornar às origens em um *easter egg* de uma fase específica. A música retorna ao *MIDI* dos jogos de *NES*<sup>28</sup> e o personagem retorna ao 2D<sup>29</sup>, incluindo a limitação da paleta de cores disponível uma década passada, gerando surpresa ou nostalgia para os jogadores que tiveram ou não contato jogos passados em relação à franquia em questão.

Logo, as diferentes linguagens que o jogo utiliza geram experiências, compreensões, sensações e entendimentos diferentes para cada jogador, mesmo que um título tenha estruturas semelhantes a outro. A linguagem do jogo eletrônico também apresenta mudanças na histórica relação humana com os jogos. Lucchese e Ribeiro comentam sobre a rigidez deste sistema cujas

---

<sup>26</sup> Jogo disponível na plataforma Steam.

<sup>27</sup> Abreviação de *three dimmensions* ou “três dimensões” na tradução. Nos jogos, significou a utilização de novos visuais, com movimentação variada ao longo do cenário.

<sup>28</sup> Abreviatura de Nintendo Entertainment System ou “Sistema de Entretenimento Nintendo”, embora esta tradução literal não tenha se tornado popular no Brasil, resumindo-o apenas como “Nintendo” ou “Nintendinho”. Console da Nintendo de grande sucesso nos anos 1980. A abreviação evita a confusão entre a empresa e seu console homônimo.

<sup>29</sup> Abreviação de *two dimmensions*, traduzido como “duas dimensões”, Em jogos, o 2D representava a visão fixa de um personagem, visto de uma única posição (com a variação direita-esquerda), e do cenário.



regras estão sujeitas a algoritmos naturalmente inflexíveis, “sendo assim sistematicamente seguidas” (LUCCHESI; RIBEIRO, 2008, p. 9).

A interação de alguns jogos onde a interface é humana permite a negociação de suas regras, na liberdade de aceitar ou não uma punição subsequente a mudança ou dobra de determinada definição básica do jogo, algo que é aceito e respeitado pelos membros que fazem parte do jogo em questão, caso seja aceita a exceção. Eles reiteram que “tais mecanismos não são triviais e tampouco flexíveis como os meios de negociação praticados nos jogos não-digitais” (LUCCHESI; RIBEIRO, 2008, p. 9). Isso não impediu alterações feitas nas regras básicas de jogos comercializados, conhecidas como versões modificadas.

Três estudantes do MIT<sup>30</sup> em Massachussets alteraram o jogo *Missile Command* (Atari, 1980) para que ele se tornasse mais difícil, originando *Super Missile Attack* (General Computer, 1981), título responsável por iniciar e consolidar a produção e venda de jogos com dificuldade acentuada. *Street Fighter II – Champion Edition* (Capcom, 1992) também recebeu versões pirateadas com flexibilização de regras sobre o funcionamento básico do jogo, como a quantidade de golpes simultâneos, noção de gravidade, velocidade de uma ação e/ou a distância máxima de um movimento – alterações que alavancaram o sucesso do título original. Embora ambos inicialmente se apresentem como uma flexibilização de regras, vale lembrar que os jogadores não podem desrespeitar as regras de cada uma dessas versões alteradas, sendo essa sensação de mudança de definições resultante da comparação com o jogo original – que por consequência geram uma linguagem diferenciada.

Tal qual afirma Gallo, “é interessante observar que, em alguns casos, certas modificações consideradas a priori simples ou pequenas são capazes de alterar a dinâmica de um jogo de forma não prevista por seus desenvolvedores” (GALLO, 2007, p. 159). O mesmo autor elabora os *mods*<sup>31</sup> de *The Sims 2* (Maxis, 2004) e *Half-Life – Counter-Strike* (Valve, 2000). Nestas versões, a modificação de um simples componente ou do ambiente do jogo contribuíram para uma experiência deveras diferenciada em relação aos seus títulos originais – torna-se, por consequência, outro jogo.

---

<sup>30</sup> Massachusetts Technology Institute.

<sup>31</sup> Abreviação do inglês *modifications*, ou “modificações” em português, também traduzido como “modificadores”. Refere-se às alterações realizadas em um jogo, com objetivos variados (alteração do cenário, dos personagens, das regras do jogo, da dificuldade, etc.). Podem ser lançados oficialmente pela desenvolvedora do jogo ou podem ser produções independentes, não autorizadas e feitas por hackers ou fãs.

Sobretudo nos consoles, surgiram códigos em sequência de comandos ou de ações que levavam a *cheats*<sup>32</sup> como ser não sofrer dano, seguir subitamente para outro nível ou ter recursos infinitos. Embora cada uma destas ações possa ser moralmente criticada, elas ainda fazem parte de um conjunto de regras pré-estabelecido na programação, incluindo-se aqui *bugs*<sup>33</sup> e *glitches*<sup>34</sup>. Logo, a característica de inflexibilidade dos jogos digitais referida por Lucchese e Ribeiro permanece sólida.

Tendo em perspectiva a discussão aqui realizada, como última observação, os jogos eletrônicos podem sofrer (em menor ou maior escala) alterações na linguagem, mesmo que sejam uma sequência. *Mega Man X1* a *X3* (Capcom, 1993, 1994 e 1995, respectivamente) mantiveram o padrão de *sprites*<sup>35</sup>, trama básica, perfil de *soundtrack*<sup>36</sup> e estrutura de jogabilidade, o que manteve a franquia numa linguagem comum entre seus jogos, ainda que permitisse uma separação em detalhes e na história de cada título. Muitas obras passaram por mudanças bruscas, cuja linguagem acabou por modificar os jogos radicalmente: é o caso de jogos que evoluíram de 2D para 3D em uma mesma franquia, tal qual *Metal Gear Solid* (Konami, 1998), *Street Fighter EX* (Arika, 1996) e *Mortal Kombat 4* (Midway, 1997), tendo a evolução agradável ou desagradado fãs dos primeiros títulos.

---

<sup>32</sup> Na língua inglesa, significa “trapaça”. Implica na ação de adquirir alguma vantagem que facilita a continuidade do jogo, sobretudo no que diz respeito à sua dificuldade. Podem ser oficiais, previstas dentro dos jogos por códigos divulgados pela desenvolvedora, mas podem ser resultado da manipulação de programas secundários (Cheat Engine, Mod Engine, Cronus, XIM, Save Wizard, Apollo, Bruteforce, etc.) ou de ações do jogador dentro do ambiente do jogo. Ambas as condições geram discussões sobre a ética em jogos digitais entre usuários.

<sup>33</sup> Termo inglês com diferentes significados, como “bicho” ou “percevejo”. Em jogos eletrônicos, é traduzido como “erro” ou “defeito” e é fruto de erros na programação humana, gerando efeitos indesejados em variadas situações, como na movimentação do personagem, processamento das imagens, objetos que não são visualizados apropriadamente, jogador ou inimigos invencíveis, cenários inacessíveis, etc..

<sup>34</sup> Em português, significa “falha”. São erros encontrados no jogo e que permitem o jogador explorar um recurso ou um local que não deveriam ser utilizados de tal forma

<sup>35</sup> Possui várias traduções (“elfo”, “fada”, “duende”, “espírito”). Nos jogos, não se seguiu uma tradução para *sprite* para o português, permanecendo seu termo original. Sua tradução poderia ser convertida para a palavra “movimento”, já que arremete à sequência de imagens que dão animação aos personagens e cenários.

<sup>36</sup> Traduzido literalmente como “trilha sonora”, parte da produção de um audiovisual que se preocupa com a composição das músicas originais, que muitas vezes interagem com o personagem ou o cenário e que favorece a caracterização que um jogo busca conceitualmente.

### 1.A.3 – A linguagem de *Ghost of Tsushima* e seu diálogo com o cinema

*Ghost of Tsushima* é construído no modelo de ação-aventura e tem uma construção de ambiente orientada para uma época específica do Japão, o Período Kamakura. Sua linguagem arremete ao ambiente “feudal”<sup>37</sup>, o que configura sua trilha sonora com instrumentos relativamente característicos deste tempo histórico (que abrange o século XIII até o início do século XVII, mais precisamente de 1185 a 1603). Kamakura, porém, numa abordagem mais criteriosa, resume-se especificamente ao intervalo de 1185 a 1333.

O jogo, valendo-se da liberdade artística, arremete a diferentes tempos históricos dentro do universo dos guerreiros japoneses, ora apresentando características do Período Kamakura, ora avançando para além deste tempo histórico. Tendo influência direta de outras obras, sobretudo de filmes específicos do diretor Kurosawa<sup>38</sup> Akira<sup>39</sup> e outros clássicos de *Chanbara*<sup>40</sup>, o jogo dialoga com o cinema em vários aspectos. Sakai Jin, o protagonista da

<sup>37</sup> O termo “feudal” alude a um período da história europeia e não é apropriado para referenciar nem o intervalo de tempo histórico nem a experiência japonesa. Para uma discussão mais elaborada, ver o item 1.B.2 desta dissertação.

<sup>38</sup> Buscando oferecer um melhor entendimento da cultura japonesa, este trabalho toma a liberdade de representar os nomes completos japoneses na sua composição original, ou seja, com o sobrenome da família anunciado primeiro. Alguns nomes mais conhecidos no Brasil foram “ocidentalizados”, como o diretor de cinema “Akira Kurosawa”, que retornando ao original pode causar estranhamento.

<sup>39</sup> Renomado diretor representativo do cinema japonês, ícone do gênero *Chanbara* e considerado internacionalmente famoso e influente. É reconhecido por suas expressões visuais dinâmicas, estrutura narrativa dramática e temas baseados no humanismo. Chegou a ser considerado retardado intelectual na infância, tendo um professor que valorizava o pensamento livre dos alunos contribuído para seu crescimento. Destacou-se na pintura e na literatura, o que lhe rendeu um emprego de assistente de direção em caráter de exceção, já que só possuía o Ensino Médio e o cargo exigia Nível Superior. Assumiu muitas funções secundárias de diretor, mas focou em roteiros (ganhando alguns prêmios) até ter oportunidade de atuar como diretor. Enquanto diretor, seus filmes receberam menor reconhecimento no Japão, sendo mais elogiados internacionalmente. Enfrentando críticas na Toho (empresa de produção de filmes – dentre outros negócios), fundou a Kurosawa Production (em parceria com a Toho), que, a partir de *Yojimbo* (Kurosawa, 1961 – segundo filme da empresa), passou a quebrar recordes de bilheteria a cada filme lançado, com custos de produção igualmente crescentes (motivo das críticas em sua antiga contratante). Cancelou seu contrato com a Toho, transformou a Kurosawa Production em uma produtora independente e buscou se aproximar dos Estados Unidos para produções internacionais, projetos frustrados que terminaram por deixá-lo endividado. Retornou sendo premiado com o Oscar de Melhor Filme Estrangeiro (dentre outros) e, em contato com diretores do cinema estadunidense de peso, aproximou-se das megaproduções hollywoodianas. Entre sucessos e premiações, fundou o próprio estúdio (Kurosawa Films), onde produziu filmes com menor bilheteria, mas frequentemente premiados. Recebeu a homenagem póstuma de *jusanmi* (従三位, “terceira classificação júnior”), um título de nobreza equivalente a visconde que o categoriza como *kugyō* (公卿, “nobre”) do mais alto escalão do *daijōkan* (太政官, “Grande Conselho do Estado”, extinto em 1885) – título honorífico e simbólico dado apenas àqueles que receberam a Ordem do Mérito (geralmente políticos e, no caso de Akira, Mérito Cultural – Ordem da Cultura).

<sup>40</sup> Gênero do cinema. Palavra que deriva da abreviatura de “*Chanchan Barabara*” (チャンチャンバラバラ em *katakana* e ちゃん ちゃん ばら ばら no *hiragana*). É uma palavra de origem japonesa, sem *kanji* de referência, comumente representada no *katakana* (チャンバラ), embora também seja encontrado em *hiragana* (ちゃんばら

história do jogo, é uma construção próxima ao personagem *Sanjūrō* Kuwabatake, também protagonista do filme *Yojimbo*<sup>41</sup> (Kurosawa Akira, 1961).

Em *Ghost of Tsushima*, Sakai Jin é um *samurai*<sup>42</sup> que se vê na necessidade de tomar para si técnicas furtivas que não são compatíveis com a postura *samurai*. Anunciar um conflito é uma característica que arremete à honra do guerreiro. Enquanto fugir de um conflito pode ser entendido como sobrevivência estratégica ou perda da honra em determinados momentos históricos do Japão – atacar um inimigo por trás, sem se anunciar ao combate, acometia o *samurai* à desonra, não importando o tempo histórico.

Tendo direito de portar espadas e anunciar duelos tão logo sua honra fosse ferida, bastaria ao guerreiro sacar a espada e chamar o adversário instantaneamente para um combate. Em *Yojimbo*, nota-se que o *Sanjūrō* também utiliza técnicas furtivas. Na mesma situação que Jin, ele se encontra em desvantagem numérica contra seus inimigos.

À despeito de atacar os adversários sorrateiramente, como passa a fazer Jin no jogo, a tática adotada por *Sanjūrō* no filme foi incitar inimigos comuns a se combaterem uns aos outros. Nesse sentido, *Yojimbo* e *Ghost of Tsushima* interpretam personagens que sobrevivem às custas da honra<sup>43</sup> *samurai*, embora apenas Jin se encontre num dilema em relação a isso. Enquanto os dois não seguem o código *bushidō* à risca (cabe lembrar que nenhum dos dois tempos históricos<sup>44</sup> tem este termo popularizado, assim como nenhuma das obras relacionadas o utiliza), ambos mantêm o caráter humano de auxiliar pessoas em necessidade.

---

). *Chanchan* é uma onomatopeia japonesa para os sons da lâmina da espada, enquanto *barabara*, também uma onomatopeia, significa “desconectado, disperso”, “em pedaços”, que leva o termo *Chanbara* a ser traduzido como “cortar [em referência à carne/corpo de] uns aos outros com uma lâmina branca (*hakujin*, do *kanji* 白刃, que significa “espada desembainhada”)” e é frequentemente usado no teatro, no cinema e na televisão. Também é chamada no Japão de *kengeki* (剣戟 – “luta de espadas”). Apesar de se aproximar dos *jidaigeki* e filmes *samurai*, autores têm discutido sua diferenciação. Para saber mais, ver em VIEIRA, Marcelo; ALENCAR, Jorge. Chanbara: História e honra no cinema de *samurai* japonês. In: Revista *pó:* – Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes, v. 6, n. 12. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2016 (p. 159-161). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15745>. Acesso em: 10 jan. 2024.

<sup>41</sup> Em *kanji*, no original, 用心棒. A tradução literal significa “guarda-costas”.

<sup>42</sup> Em *kanji*, 侍. Literalmente, sua tradução é “aquele que serve”. Representa o guerreiro que servia a um senhor e que, por isso, recebia um pagamento. Este guerreiro japonês que esteve presente do Período Heian até o Período Meiji, variando sua função militar e participação social.

<sup>43</sup> A discussão sobre o código de conduta *samurai*, ou *bushidō*, será trabalho realizado em outro capítulo.

<sup>44</sup> Enquanto *Ghost of Tsushima* se encontra perto do fim do Período Kamakura momento histórico recente da militarização dos *samurai*, *Yojimbo* está ambientado no final do Período Edo, mais próximo às mudanças que levariam ao fim desta classe guerreira.

Jin tem por finalidade libertar a população de Tsushima que foi dominada por mongóis, enquanto *Yojimbo* apresenta um *rōnin*<sup>45</sup> que busca libertar uma cidadela de duas facções criminosas que oprimem seus moradores. Igualmente, embora sempre reconhecido como “*samurai*” no jogo, Sakai Jin não serve a um senhor feudal específico, o que o categorizaria como “*rōnin*”. A mensagem que ambas as produções passam é a de *samurai* que, sem se dedicar a um senhor específico, servem ao povo que é representado pela população de Tsushima, no jogo, e pela cidadela sem nome no filme.

No jogo eletrônico, Jin conta com vários recursos que aludem ao *rōnin*. Durante o modo história e missões paralelas, é possível adquirir chapéus<sup>46</sup>, trajes<sup>47</sup> e “armaduras”<sup>48</sup> que o caracterizam como esse “*samurai* errante”. Estes recursos fornecem certas habilidades no jogo que são necessárias à realização de tarefas que envolvem técnicas furtivas (habilidades que podem ser associadas a uma parcela dos *rōnin* que não seguia as premissas do *bushidō*).

A armadura do clã Sakai, por outro lado, alude ao *samurai*. Ela lembra visualmente a armadura utilizada pelo personagem Ujio do filme *The Last Samurai*. Ambas se assemelham à armadura de Honda Tadakatsu (1548-1610 – general que participou das Guerras Sengoku), tal qual disponibilizado no anexo 4.

No final da trama, com o antigo prefeito matando o personagem que se assumia como administrador da cidade, existe uma “restauração” da antiga administração e da paz em *Yojimbo*. O mesmo acontece em Tsushima, com a morte de Kothun Khan: a ordem anterior é

---

<sup>45</sup> Em *kanji*, 浪人, significa “homem onda”. Um guerreiro que, diferente do *samurai*, não possui um senhor para servir, configurando uma situação de “*samurai* errante”. Normalmente associado a uma pessoa (ou família) que saía do local inscrito no registro familiar, por isso perambulava pelo país (e até fora dele). Também é conhecido como vagabundo, no sentido de sem-teto (浮浪). Há também a expressão *rōhito* (牢人, lido como “preso” ou “prisioneiro”), que representava aqueles que perderam ou deixaram a família a quem serviam (consequentemente deixando de receber seu salário, sem um mestre e presos a uma vida sem honra ao perderem o direito ao *seppuku* apropriado – suicídio ritualístico que mantinha sua honra). Os *rōhito* estritamente se referiam aos *samurai* com relação servo-mestre do Período Muromachi ao Período Edo. Eles passaram a ser igualmente denominados *rōnin* por virtude do *kaieki* (改易, literalmente “melhoria”, melhor entendido como “reforma”), uma punição que retirava do *samurai* seu status e propriedades e que muito aumentou a quantidade de pessoas “vagando” no país. Em sua aplicação contemporânea, utiliza-se *rōnin* em referência a pessoas presas a uma determinada situação, como estudantes reprovados em vários exames de ingresso ao ensino superior e desempregados/afastados de seus empregos.

<sup>46</sup> Como o Chapéu de Palha do Andarilho, o Chapéu de Palha Ribeirinho, o Chapéu de Palha Acinzentado e o Elmo de Yharnam (anexo 8), dentre outros.

<sup>47</sup> Fazendo referência ao Traje de *Rōnin* e ao Traje do Viajante, dois dos equipamentos que se adquire durante o jogo (anexo 6).

<sup>48</sup> O termo se encontra entre aspas, pois a Armadura de Kensei na verdade é uma vestimenta sem proteções típicas das armaduras (anexo 6).

reestabelecida. Por fim, as feições do personagem Sakai Jin lembram muito as do ator Mifune Toshirō<sup>49</sup> que interpreta *Sanjūrō* no filme, dentre muitos outros filmes de referência.

Deixando claras as suas influências, *Ghost of Tsushima* oferece seu reconhecimento à contribuição artística das obras do diretor japonês com o “modo Kurosawa”, um aspecto estético opcional do jogo. Sendo possível acioná-lo logo no início, ele também está disponível a qualquer momento, a partir do *menu*<sup>50</sup> de opções. Com este modo ativo, o jogador experimenta a estética dos filmes de Kurosawa dos anos 1950 e 1960, com o visual preto e branco e imperfeições geradas por gravações em películas 8mm<sup>51</sup>, bem como uma qualidade sonora inferior à original do jogo e mais próxima à dos filmes daquela época.

Mesmo sem a estética do “modo Kurosawa”, a cinematografia do jogo é influenciada pelo visual do cinema. As *cutscenes*<sup>52</sup> demonstram grande aporte não apenas do cinema, mas de um momento da produção japonesa que serviu de referência para várias gerações (e mídias) posteriores, como o próprio jogo eletrônico.

Além da influência do cinema, *Ghost of Tsushima* também se apoia em um quadrinho denominado *Usagi Yojimbo* (Stan Sakai, 1986). Neste, Miyamoto Usagi<sup>53</sup> é o personagem principal, uma mescla do famoso *samurai* Miyamoto Musashi (1584-1645) com o protagonista de *Yojimbo*. Fora as claras referências que o quadrinho faz ao filme (como a roupa do protagonista e a negociação sobre o pagamento pelo serviço de guarda-costas), a batalha apresentada no início do jogo *Ghost of Tsushima*, representando uma derrota de forças defensivas japonesas contra os homens do Khan ao chegarem na ilha, muito se assemelha à enfrentada por Usagi no volume 4 do quadrinho.

---

<sup>49</sup> De origem chinesa, ingressou no Japão em virtude do serviço militar. Com experiência inicial em fotografia, ingressou no segmento de cinema e se tornou ator, diretor e produtor de cinema japonês. As marcantes características de sua personalidade foram exploradas por Kurosawa Akira, fazendo deste ator um ícone dos filmes de Chanbara. Mundialmente famoso, chegou a fazer filmes em outros países (inclusive em Hollywood – localidade famosa pelos filmes americanos), mas sempre priorizou o cinema japonês, terminando por recusar a maior parte das ofertas. Foi premiado várias vezes por suas representações e pelo envolvimento com o cinema. Seus filmes foram sucesso de bilheteria, seja como ator, diretor ou produtor. Ao final da vida, desempenhou papéis coadjuvantes, recebendo vários prêmios. Foi o primeiro ator japonês a ter seu falecimento noticiado em primeira página por jornais de vários países ao redor do mundo.

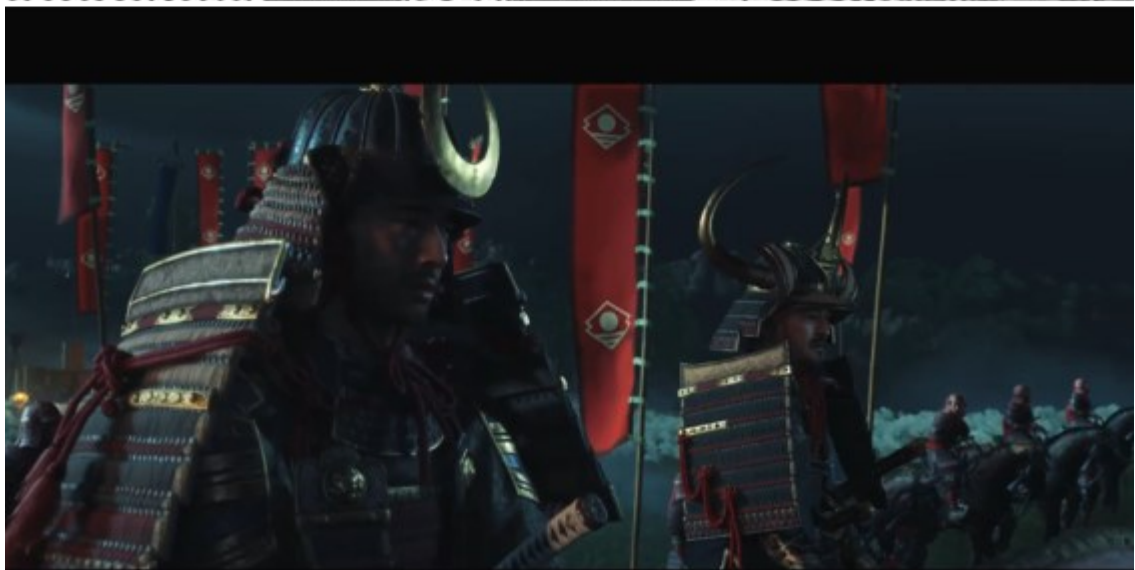
<sup>50</sup> Palavra de origem francesa, também traduzida como “cardápio”. No jogo, refere-se às opções que o jogador acessa ao “*pausar*” (parar) o jogo, cuja ausência de um *menu* implica no congelamento da imagem (mantendo ou não a trilha sonora).

<sup>51</sup> Formato cinematográfico desenvolvido em 1932 e que teve grande adesão.

<sup>52</sup> Nos jogos, são cenas em que o jogador não participa ou pouco influencia nelas. São parte da narrativa que se preocupa com o desenrolar da trama e que, ao impedir grande interferência do jogador, permitem a condução de um evento-chave, como a morte de um personagem secundário ou a derrota do protagonista em uma batalha.

<sup>53</sup> *Usagi* é a palavra japonesa para “coelho”. Os personagens do quadrinho são animais humanizados.

Comparativo visual entre *Usagi Yojimbo* e *Ghost of Tsushima* – início de batalha



Fontes: <https://mangalivre.net/ler/usagi-yojimbo-v1/online/133919/4#!page23> – Captura do jogo.

Entre as semelhanças, destacam-se a proximidade da armadura que Usagi e Jin utilizam na batalha. No final de ambas as batalhas, os protagonistas perdem seu líder no conflito e terminam com flechadas nas costas e suas armaduras parcialmente destruídas. O elmo utilizado por Usagi na batalha é o mesmo da Armadura do clã *Samurai*<sup>54</sup> que Jin veste, cuja melhoria máxima<sup>55</sup> (anexo 7) é idêntica ao elmo da armadura do famoso guerreiro das Guerras Sengoku (Date Masamune – 1567-1636), que influenciou a estética do capacete de Darth Vader, personagem central da franquia *Star Wars*<sup>56</sup> (Lucasfilm, 1977), o que mostra a iconicidade ou a “prototipicidade” da cena no universo das produções culturais voltadas ao grande público “global” na contemporaneidade.

Esse caráter quase “cíclico” entre influências conceitua e favorece o entendimento dos “lugares comuns” narrativos que frequentemente são adotados em determinados gêneros de jogos eletrônicos em diálogo com outras produções culturais e midiáticas. Tais “protótipos” se prestam ao serviço de “âncoras de sentidos”, fomentando a memória do jogador/espectador na direção daquilo que se propõe narrar. No caso de *Ghost of Tsushima*, tem-se a saga épica de um herói que “volta da morte” (ou “quase morte”) para fazer justiça, fugindo da ortodoxia de sua ética em prol de executar alguma forma de vingança contra seus inimigos (representados por uma figura antagônica que chefia uma grande organização com numerosos subalternos).

---

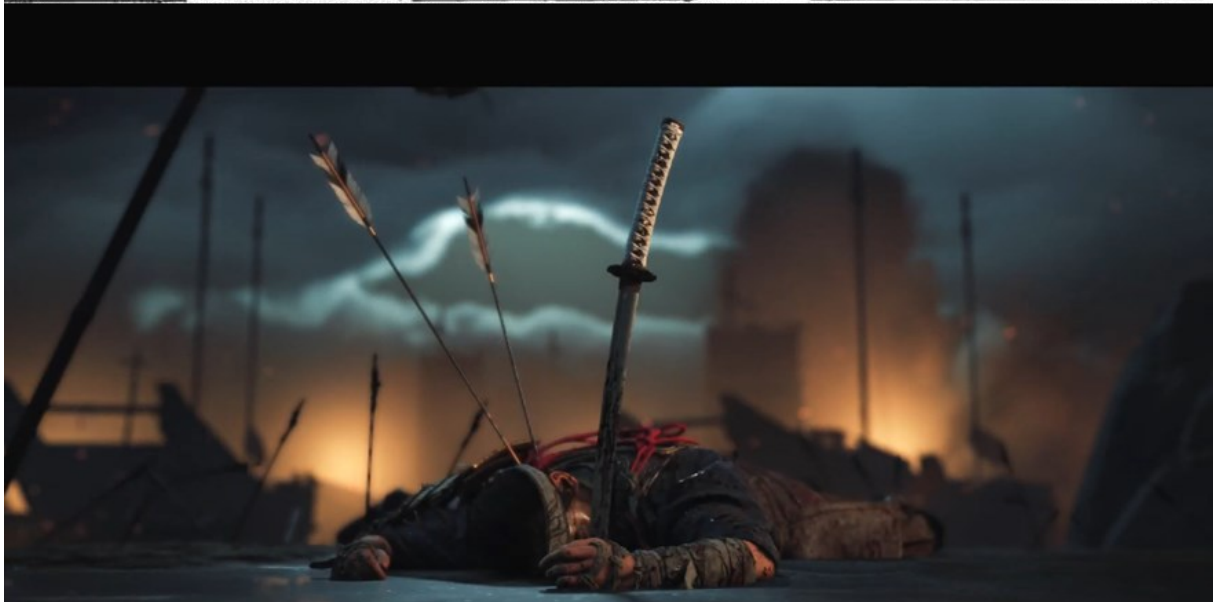
<sup>54</sup> Denominado Elmo de clã *Samurai*.

<sup>55</sup> Denominada Elmo de clã *Samurai* – Excelente.

<sup>56</sup> Este personagem é abordado como coadjuvante nos primeiros três filmes (episódios IV, V e VI lançados nas décadas de 1970 e 1980) e tratado como protagonista na trilogia posterior (episódios I, II e III dos anos 2000).



Comparativo visual entre *Usagi Yojimbo* e *Ghost of Tsushima* – final de batalha



Fontes: <https://mangalivre.net/ler/usagi-yojimbo-v1/online/133919/4#!page28> – Captura do jogo

Fechando a discussão sobre o relacionamento entre jogos e cinema, *Ghost of Tsushima* terá uma adaptação para filme. Ainda sem previsão de lançamento, foi anunciado que o longa

metragem contará com Chad Stahelski na direção, famoso pela direção da franquia de filmes *John Wick* (Chad Stahelski, 2014). Embora adaptações de jogos para filmes não seja de grande receptividade, a proposta do filme sugere um tratamento diferente no que diz respeito à retratação do jogo, sobretudo na perspectiva de filmá-lo apenas com atores orientais, tal qual são os personagens do jogo.

Como aponta Souza, “assim como o cinema, mídia que foi incorporada ao status de ‘novo objeto’ no século XX pela História Nova, também os games deveriam hoje ser analisados com objeto de pesquisa pelos historiadores’ (SOUZA, 2016, p. 56). Por fim, os jogos eletrônicos são uma ferramenta poderosa no que diz respeito à imersão. Ramos comenta que:

essa imersão de um passado criado, tem sido favorecida pelo processo de cinematização que os games vem sofrendo, com a melhora tecnológica na produção gráfica, o que propicia uma imersão do jogador num cenário que se assemelha ao real (RAMOS, 2021, p. 26).

No tangente ao cenário que Ramos julga se assemelhar ao “real”, é importante problematizar que neste realismo residem “aparências” do real. Fruto de uma produção, a objetivada aproximação com o “real” carrega em si suas tendências e intencionalidades, categorizando esta “busca pelo realismo” como uma representação de interesse. Faz-se necessário analisar suas linguagens e formas de construir significados, pois estas não podem (nem devem) ser tomadas como neutras.

#### ***1.A.4 – O universo virtual criado pelo jogo eletrônico***

A interação do jogador com o jogo eletrônico é parte fundamental do processo de construção do universo virtual. Buse demonstra que essa interação não é um processo singular, pois precisa ser pensado não dentro das máquinas, mas das potencialidades que advém da participação seus jogadores.

Em vez de pensar nos videogames como máquinas de capacidades manipuladoras, "com suas consciências próprias", pode ser útil vê-los como máquinas de narrativas, fornecendo suas histórias das quais participar. Participação, como termo – a vantagem de contornar os limites tanto do livre-arbítrio quanto do determinismo – deve ser entendida como tendo pelo menos

dois significados aqui: o jogar literal do jogo e, segundo, a "enunciação" do jogo/narrativa pelo espectador/jogador. O que é tão fascinante sobre videogames é a possibilidade de sobreposição desses dois significados (BUSE, 1996, p. 165).

A imersão em jogos não é exclusiva da variante eletrônica. Em sua origem, os jogos funcionalmente já ofereciam a condição de fantasia e interpretação, que entrelaça a realidade ao vislumbre do imaginário. Na criação e desenvolvimento dos jogos eletrônicos, igualmente existe o objetivo envolver o usuário em seu universo. Mendonça, neste sentido, lembra que “os avanços técnicos obtidos pela informática nos últimos anos vêm propiciando a criação de ambientes virtuais cada vez mais verossímeis” (MENDONÇA, 2016, p. 43).

Cabe considerar que, sejam obras de origem mercadológica ou lúdica, a busca pela imersão não é ação simples de ser realizada. Minucioso que é este processo, Buse reflete sobre suas consequências para os jogadores:

[...] o jogador(a) vê a si mesmo(a), através desta participação física real, ganhando controle tanto sobre o mundo físico quanto o imagético. Os videogames, ao que parece, encarnam a perfeição do espelho, inserindo o sujeito em uma narrativa em que ele(a) vê a si mesmo(a) projetado(a) como o(a) herói(heroína) e mestre(a) em potencial (BUSE, 1996, p. 169).

Essa porta que se abre para “outro mundo” advém de uma operação elaborada a partir de várias camadas. Atualmente, diferentes estímulos sensoriais são abordados, sendo a combinação deles parte importante na imersão. O universo dos jogos é passível de subdivisão, como o ambiente gráfico, musical, da interação e da continuidade.

A construção visual é um dos maiores aportes dos jogos eletrônicos. Os estímulos visuais gerados pelos consoles têm sido objeto de estudos por décadas. A melhoria técnica dos jogos contribuiu muito para o universo virtual, sobretudo os que possuem gráficos mais realistas. Gallo (2007) alerta para a relação entre design e animação, a qual se dá:

[...] pela adoção de uma metodologia projetual para a elaboração e realização da animação - tanto em suas formas tradicionais quanto em suas formas emergentes, como os games - e; pela utilização, cada vez mais frequente, da animação nas formas expressivas do design contemporâneo e em suas interfaces - como também podemos observar no caso dos games (GALLO, 2007, p. 154).

A própria dinâmica da visualização pelo usuário contribui para a sua imersão. Jogos de corrida foram fundamentais nessa construção, como *Enduro* (Activision, 1983), responsável por emular<sup>57</sup> um modelo de perspectiva e profundidade para visualizar o automóvel por trás,

---

<sup>57</sup> Palavra originada do termo inglês *emulation*, que é traduzido como “imitação”. Nesse caso específico, os

oferecendo ao usuário uma visão próxima ao do piloto, diferente do modelo *side-scroller*<sup>58</sup> que restringia o usuário à visão lateral ou *top-down*<sup>59</sup>. Na evolução dos recursos gráficos, a visão do usuário já poderia advir de dentro do carro, inclusive permitindo a visualização externa do capô e interna do painel.

A franquia *Need for Speed* (Electronic Arts, 1994), foi importante na sua dedicação aos gráficos, mas também se destacou na captação de sons dos veículos (cujas marcas e modelos eram baseados em automóveis reais) que utilizava em seus títulos. Os efeitos sonoros buscavam simular o mais próximo possível a experiência de acelerar os carros, experimentando diferentes sons a cada marca/modelo acessível ao jogo. Gallo salienta:

Pensar os games – seja em suas esferas de criação, desenvolvimento ou análise e estudo – não significa, portanto, procurar entendê-los apenas a partir de suas perspectivas tecnológicas e de jogo, mas também a partir de suas próprias tensões internas e das formas culturais emergentes de sua relação com a sociedade contemporânea (GALLO, 2007, p. 172).

Cabe lembrar que, nos anos 1990, essa representação de gráficos e efeitos sonoros encontrava sua reprodução em *hardwares*<sup>60</sup> de maior desempenho, o que tornava essa experiência elitizada, bem como o próprio acesso aos jogos se mantinha nesta perspectiva. Em especial, as opções gráficas e de áudio eram personalizáveis em computadores, o que viabilizava o processamento do jogo em máquinas com menor desempenho ao mesmo passo que afetava a experiência do usuário no tocante à qualidade destes recursos. Além disso, o próprio fundamento físico oferecido pelo jogo poderia afetar essa experiência.

Muitos dos jogos de corrida atuais são compreendidos como simuladores de direção, dada a atenção às Leis de Newton e outras considerações físicas importantes. As simulações variam entre danos ao veículo e inércia. Em *Driveclub* (Evolution, 2014), a experiência de direção se torna mais realista, obrigando o usuário a considerar as consequências de acelerar na

---

desenvolvedores de *Enduro* se utilizaram de recursos 2D para simular uma experiência visual em 3D. Embora a experiência do usuário continuasse em 2D, o jogo se abriu para uma perspectiva de visão muito além dos recursos que havia na época. Também serviu de base para outros jogos no mesmo estilo, até que finalmente os gráficos poligonais em 3D substituísem essa emulação e se tornassem de fato 3D, permitindo que o usuário visualizasse todas as posições do carro.

<sup>58</sup> Formalmente chamado de *side-scrolling*, e, na tradução, “rolagem lateral”. Técnica de orientação espacial no jogo que conta com um único ângulo, cujo cenário acompanha o jogador, “rolando lateralmente” o cenário enquanto se move o personagem.

<sup>59</sup> Em tradução livre, “visão de cima para baixo”. Nos jogos, esta orientação faz com que os jogadores vejam seu personagem de cima para baixo, movimentando-os dessa forma. Diferente de uma rolagem exclusivamente lateral, esta também pode ser feita verticalmente.

<sup>60</sup> O recurso físico da computação. Enquanto *software* alude a sistemas e programas, *hardware* são os computadores, periféricos e peças eletrônicas que caracterizam a capacidade de um produto dessa natureza ser capaz de executar apropriadamente o que nele é instalado.

primeira marcha em demasia, a diferença da tração dianteira e traseira, pneus lisos para *drifting*<sup>61</sup>, priorizar um perfil específico (*torque*<sup>62</sup>, aceleração ou velocidade máxima) e como cada classe de carros (dos menos aos mais potentes) impacta na interação do jogador com eles.

[...] os simuladores são sistemas que procuram simular, isto é, representar o comportamento de determinados objetos ou mesmo de outros sistemas quando submetidos à certas condições e variáveis, normalmente não controladas ou indesejáveis em suas matrizes de origem. Destarte, são simulacros que se configuram por buscar mimetizar, com o máximo de verossimilhança e precisão, processos e operações em mundos ou situações virtuais (GALLO, 2007, p. 168).

A evolução experiência dos usuários nos jogos (aqui se referindo tanto à interação do usuário com o controle quanto às diversas interações sensoriais do usuário com o jogo em si) e não é um processo simples, tampouco rápida, mas resulta da necessidade mercadológica de tornar os jogos mais complexos como um atrativo para seus consumidores. Ao passo que o hardware dos consoles permitisse mais recursos aos jogos, tornar-se-iam mais elaborados os próprios controles pelos quais a interação do usuário com o jogo ocorreria. O controle do Atari 2600 (Atari, 1977) contava com uma alavanca analógica e um único botão, o Nintendo (Nintendo, 1983) migrou para um direcional digital, dois botões para interação com o jogo e mais dois como auxiliares (*start*<sup>63</sup> e *select*<sup>64</sup>) e o Super Nintendo (Nintendo, 1990) já oferecia seis botões destinados aos seus jogos e mais dois auxiliares (com funções próximas ou similares às de seu antecessor).

Com isso, o jogador recorria a mais ações do que simplesmente atirar ou pular. Correr, utilizar diferentes recursos primários, acessar o mapa, trocar de personagem e outras funções passaram a fazer parte dos jogos. Outra questão que favoreceu a imersão do usuário nos jogos foi o desenvolvimento dos enredos.

Inicialmente reduzida a tramas vagamente explicadas em manuais (anos 1970 e 1980), as histórias passaram a ter uma elaboração na apresentação que se fazia antes da interação do

---

<sup>61</sup> Traduzido literalmente como “carro à deriva”, o nome em inglês se mantém como referência. *Drifting* é uma técnica de direção que tem por essência manter o controle do carro enquanto um ou mais pneus derrapam na pista, o que geralmente causa instabilidade no veículo, chegando a causar capotamento.

<sup>62</sup> No inglês, significa literalmente “giro”, mas se traduz como “momento de giro”. No universo automobilístico, a palavra se refere ao poder que um veículo tem para sair da inércia (capacidade do motor movimentar o carro e dos pneus não deslizarem).

<sup>63</sup> Função comumente reservada a “congelar” os jogos, de maneira a permitir que o usuário pudesse interromper sua experiência com o jogo, travando a continuidade do jogo ou acessando um *menu*.

<sup>64</sup> Função reservada a opções variadas, atendendo necessidades auxiliares no sistema dos jogos. Raramente utilizada na função do comando *start* no controle.

usuário (anos 1980 e 1990). Ainda no final dos anos 1980, os *RPGs*<sup>65</sup> começaram a tomar corpo e, a partir dos anos 1990, tornaram-se importantes títulos de alta vendagem no cenário de jogos eletrônicos. Esta projeção, porém, não retrata toda a complexidade da época.

Um dos primeiros *RPGs* para console que já utilizava uma quantidade significativa de diálogos foi projetado ainda no Atari 2600 e contava com um *add-on*<sup>66</sup> denominado Super Charger. Dada a limitação da época, mesmo com a melhoria oferecida pelo Super Charger, a jogabilidade de *Dragonstomper* (Starpath, 1982) era lenta e dependia de uma série de comandos do jogador para ações simples. Foi, ainda assim, uma porta de entrada para o gênero em questão, tais como no caso de futuras obras de grande sucesso para consoles posteriores: *Final Fantasy* (Square, 1987), *Dragon Quest* (Chunsoft, 1986) e *Phantasy Star* (Sega, 1987).

O desenvolvimento dos sons ofereceu o envolvimento dos jogadores ao momento dramático, cômico, dinâmico e/ou calmo que se buscava ambientar em determinados momentos do jogo. *Super Street Fighter II* (Capcom, 1993) aumentava a tensão do jogador quando um dos personagens se encontrava com a sua barra de energia no mínimo a partir da música de fundo (acelerando a *BPM*<sup>67</sup>). *Mortal Kombat* modificava a música para acompanhar o clímax do momento final da partida (*Finish him/her*<sup>68</sup>), cujo pequeno intervalo de tempo para fazer os comandos permitiam poucos ou até nenhum erro de execução.

*Doom* (Id, 1993), em seu HUD, apresentava a face do personagem, acompanhando-o visualmente ao ficar cada vez mais ferido de acordo com sua porcentagem de vitalidade. *Tom Clancy's The Division* (Massive, 2016), em sua *DLC*<sup>69</sup> *Survival* (Massive, 2016), incrementa a quantidade de água congelada que o jogador vê na tela de acordo com que o personagem é exposto à hipotermia, dando a impressão de que o próprio jogador está ficando sem visão em virtude da exposição ao frio extremo. *Call of Duty*, em *Modern Warfare* (Infinity Ward, 2007)

---

<sup>65</sup> Do inglês *role-playing game*, “jogo de interpretação de papel”. Consiste em um jogo cuja atuação do jogador sobre o personagem molda sua experiência no jogo, já que ele interpreta um papel dentro da trama e não apenas dá comandos de movimento àquele personagem. Já existia antes dos jogos eletrônicos e se tornou massivamente conhecido após o advento dos consoles domésticos.

<sup>66</sup> Do inglês “adicionar”, melhor traduzido como “complemento”. Em *hardware* de jogos eletrônicos, são recursos que incrementam o desempenho de um console ou do controle. Também se encontra nos *softwares*, oferecendo recursos adicionais a um dado sistema.

<sup>67</sup> Do inglês *beats per minute*, a sigla não muda quando se traduz literalmente como “batidas por minuto”. Na música, este conceito implica em tempo e cadência, medindo a velocidade com que os instrumentos a tocam.

<sup>68</sup> Do inglês “acabe com ele”, variando para a versão feminina “acabe com ela”.

<sup>69</sup> Do inglês *downloadable content*, traduzido como “conteúdo adicional”. São conteúdos variados no jogo (mapas, níveis, roupas, personagens, armas, etc.) que podem ser adquiridos ao se descarregar os arquivos da internet. São disponibilizados pela desenvolvedora do jogo, dentro da interface utilizada pelo usuário para acessá-lo e é disponibilizado gratuitamente ou pago.

deixa o jogador ter a experiência auditiva da explosão de uma granada próxima ao soldado, ao abafar sons do ambiente enquanto se ouve uma fina sintonia, retornando à sonoridade normal de acordo com a recuperação da audição de seu personagem. Souza completa que:

os vídeos games ascenderam rapidamente como mídia portadora de narrativas cada vez mais complexas, trazendo personagens mais humanizados, com background cada vez mais sofisticados, o que possibilitou o desenvolvimento de jogos que não apenas possuíssem tramas mais complexas, mas que também utilizassem de potenciais gráficos para que a imersão dos jogadores fosse cada vez mais interativa (SOUZA, 2007, p. 56).

Vale lembrar que todos os casos citados dependem da interação que o usuário faz com o jogo. A participação ativa do jogador, bem como os oferecimentos do jogo em si, resulta no desenvolvimento do universo em que ele se insere, unindo-se às interações entre cenário, trilha sonora e efeitos sonoros. Morais reconhece que:

Inseridos nesses cenários estão os elementos fulcrais para estrutura dos jogos. Como no cinema, no teatro, na literatura é o personagem que dá vida a narrativa da história. Contudo, no videogame é o jogador quem controla esse personagem (Morais, 2007, p. 30).

Dentro deste ambiente, as regras intangíveis muitas vezes mantinham o jogador dentro de uma fase, limitado a alcançar um destino específico. No modelo mais comum, o usuário tem a finalidade de seguir o cenário, cujo objetivo se encontra ao lado direito (enquanto o cenário se move para a esquerda em sintonia com o movimento do personagem). As restrições em alguns jogos impediam que alguns jogadores retornassem o caminho já percorrido, levando o personagem a andar em falso num cenário que não se move para o destino indesejado pelos desenvolvedores.

Os jogos de mundo aberto (conhecidos como *open world*<sup>70</sup>) não foram os primeiros a oferecer tal liberdade ao usuário, mas se tornaram uma narrativa mais comum no cenário dos jogos com o avanço dos recursos tecnológicos que os acompanharam. O cenário em 3D e as diferentes interações surgiam com a maior complexidade dos controles permitiram ao usuário uma experiência muito mais imersiva no universo dos jogos. Neste sentido, *Grand Theft Auto III* (Rockstar, 2001) levou jogadores a comportamentos não ortodoxos.

A liberdade do jogo consistia na concepção de um universo construído a partir de diferentes interações em uma cidade. O usuário poderia seguir a história (*story mode*<sup>71</sup>), se

<sup>70</sup> Com a tradução literal “mundo aberto”, são jogos caracterizados por não restringirem as ações do jogador, permitindo que ele vivencie uma experiência subjetiva e de escolhas sobre sua conduta no jogo.

<sup>71</sup> Traduzido como “modo história” do inglês, refere-se ao segmento do jogo principal, que acompanha a narrativa da trama e leva o jogado ao desfecho dos acontecimentos. Vários títulos restringem o acesso do jogador

ocupar com missões secundárias (*side-quests*<sup>72</sup>) ou até mesmo vagar sem destino certo em meio à cidade. Da mesma forma, o jogador poderia tomar o rumo do completo caos (roubando carros, matando pessoas ao longo do cenário ou fugindo/confrontando policiais em diferentes níveis de ameaça que representavam o quanto o personagem já se encontrava criminalmente comprometido), daquele que protege a vida (nas missões de ambulância) ou ações cotidianas, ao trabalhar como entregador de pizza, frequentar a academia e marcar um encontro com a namorada.

Este conjunto configura uma quantidade significativa de estímulos ao jogador, tal qual Ryan elabora ao separar diferentes tipos de imersão: temporal, espacial e emocional (RYAN APUD GABRIELE, 2012, p. 1). Embora esta categorização possa listar diferentes modos e graus de interação, isto não significa que elas ocorram separadas ou alternadas. Gabriele (2012) determina que:

[...] essas experiências, via de regra, são multissensoriais pois ocorrem através de mundos virtuais onde é possível ver, ouvir, ser, fazer e, principalmente, sentir coisas que não são possíveis ou corriqueiras no mundo real. A esse conjunto de sentimentos, somados à maneira como são oferecidos ao jogador, damos o nome de imersão (GABRIELE, 2012, p. 1).

Com a expansão da internet, o ambiente dos jogos também se altera na forma como o usuário interage com o jogo e com outros personagens. Jogos em que dois ou mais jogadores interagem simultaneamente poderiam sofrer divisão de tela, como foi o caso de famosos jogos de corrida tal qual a franquia *Top Gear* (Gremlin, 1992) e *Mario Kart 64* (Nintendo, 1996). Já *Sonic the Hedgehog 2* (Sega, 1992) permitia dois jogadores controlando simultaneamente numa mesma tela, onde um segundo jogador acompanhava o protagonista jogado pelo primeiro, mas essa interação dependia do deuteragonista<sup>73</sup> (Tails) acompanhar os movimentos de Sonic: caso ele seguisse por um caminho diferente que lhe tirasse da tela que acompanhava o primeiro jogador, ele era transportado posteriormente, por vezes sem poder jogar enquanto o protagonista permanecesse em movimento.

Em jogos de dupla não simultâneos, como *Super Mario World* (Nintendo, 1990), Mario e Luigi se alternavam, com cada jogador acessando uma fase específica, de progresso

---

(habilidades, localidades, recursos) enquanto ele não progredir na história do jogo.

<sup>72</sup> Traduzido como “missões paralelas” ou mais frequentemente denominado como “missões secundárias”, são aquelas que não conduzem o jogador ao final do jogo. Embora não representem progresso na continuidade do enredo do jogo, contribuem para a profundidade do universo construído pelo jogo, assim como podem oferecer recursos e experiência valiosos ao jogador.

<sup>73</sup> Nas tragédias gregas, era o segundo ator. Deuteragonista é o personagem que acompanha o protagonista de um conto, ajudando-o ativamente.



individualizado. Na franquia *Donkey Kong Country* (Rare, 1994), os jogadores podiam optar pelo progresso partilhado, cada qual acompanhando um personagem específico, podendo alternar quem jogava com um comando específico ou ao sofrer dano numa mesma fase.

Com a internet, os jogadores passaram a jogar contra outros sem a divisão de tela ou a submissão a outros personagens. Por outro lado, o advento dos jogos de interação on-line impactou na sociabilidade física entre jogadores. Enquanto os anos 1980 e 1990, com consoles já popularizados, uniam pessoas em casa para atividades intensas e prolongadas de jogo, os anos 2000 e 2010 fizeram a ponte para jogadores que interagiam a partir de fones de ouvido e microfones (incluindo-se aqui também o uso de câmeras não-obrigatórias em alguns casos).

Ao avanço dos jogos com acesso à internet e a viabilização de servidores dedicados, surgiram os jogos com orientação *online*. Jogos no estilo *MMORPG*<sup>74</sup> recrutavam jogadores e os fidelizavam com um modelo que exigia presença frequente no jogo, dada a dependência de usuários *online* e sua interação para a continuidade dos serviços *online*. Configura-se a cooperação sincronizada (mesmo que *online*) entre jogadores, a fim de concluir determinadas missões cuja dificuldade mais alta atendia especificações tais como mínimo de quatro jogadores e cada qual com uma construção diferente de equipamentos e habilidades, caso encontrado nas mecânicas da franquia *Tom Clancy's The Division* (Massive Entertainment AB, 2016).

Tendo tais discussões em consideração, Gallo conclui que “os games estão, cada vez mais, se consolidando como fenômeno expressivo do jogar na contemporaneidade, capaz de se manifestar nas mais diversas mídias e suportes disponibilizados pelas tecnologias digitais” (GALLO, 2007, p. 172).

Foram também nos jogos *online* que o modelo *RNG*<sup>75</sup> passou a ter maior adesão. Títulos com vinte ou menos níveis começaram a conquistar jogadores que, quase interminavelmente, permaneciam jogando em busca de recompensas específicas, cuja possibilidade aleatória de adquiri-las poderia ser extremamente baixa, como em *Castlevania – Harmony of Despair* (Konami, 2010), onde a chance de adquirir alguns dos itens mais valiosos representava menos

---

<sup>74</sup> *Multiple massive online role-playing game*, no inglês. Na tradução literal, “jogo *online* múltiplo e massivo de interpretação de papel”. Geralmente associado ao termo “jogo *online*”, tem por base a interpretação de um personagem pelo jogador, numa orientação *online*. Neste modelo se desenvolve no jogador o hábito de atuar em parceria com outros jogadores conectados à seção do jogo, já que ele incentiva uma comunidade virtual e a dificuldade prevê que haja um grupo com diferentes especialidades para se passar um nível.

<sup>75</sup> Abreviação de *Random Number Generator*, literalmente traduzido como “gerador de números aleatórios”. Jogos com esta característica exploram a probabilidade, levando jogadores a frequentemente buscar por recompensas cuja chance aleatória se assemelha a uma loteria.

de 1% na relação de possíveis recursos previstos para raros inimigos específicos e o baú final (em níveis específicos do jogo, na modalidade “difícil”)<sup>76</sup>. Tais características levaram jogadores a passar mais de cem horas em alguns jogos<sup>77</sup>, mesmo que eles não experimentassem uma história altamente elaborada ou contassem pouco mais de dez fases em sua composição total.

O universo dos jogos é mais bem definido como multiverso. A interação que o jogador faz varia para cada título, modalidade de jogo, modelo de cenário, perspectiva da trilha sonora, controle do personagem, desenvolvimento ou ausência de história e mecânica de jogabilidade. A própria linguagem visual dos jogos antigos (apropriada por jogos atuais – os *retrôs*<sup>78</sup> – que intencionalmente limitam seus gráficos ao modelo “*pixelizado*” e sua trilha sonora) e o perfil de sociabilidade (entre jogos *online* de orientação *coop*<sup>79</sup>, *PVP*<sup>80</sup> ou *PVE*<sup>81</sup> e aqueles que ainda permitem a interação local – *local coop*<sup>82</sup>) são prova disso.

É válido pontuar que, embora consolidado, o universo dos jogos eletrônicos sequer pode ser considerado finalizado em termos de desenvolvimento. Dentro do acentuado ritmo de desenvolvimento, seja técnica ou narrativa, seu potencial é ilimitado. Conforme Gallo:

As transmutações inerentes da relação entre os mundos possíveis criados nos games e o constructo cultural gerado pelo videogame e seus jogos, tornam ainda mais dinâmico e imprevisível pensar perspectivas futuras para o jogo em suas interfaces com as tecnologias digitais (GALLO, 2007, p. 173).

Portanto, sendo imprevisível pensar no futuro dos jogos eletrônicos, caberão às propostas pedagógicas (atuais e futuras) elencar a potencialidade da utilização deste recurso com fins de atender o ensino, em suas mais diversas vertentes. Ainda assim, lembrando que este trabalho foca em uma disciplina específica, é válida a colocação de Mendonça. Ele aprofunda que “os jogos virtuais possuem atributos que os habilitam como um artefato capaz

<sup>76</sup> Dentre outros itens, são exemplos: Gergoth, Dracula, Puppet Master, Death e Brauner (0,3%); Astarte, Legion, Beelzebub e Ryukotsuki (0,5%); Medusa Head (0,6%); Succubus, Peeping Eye e The Creature (0,8%). Ver mais em: [https://castlevania.fandom.com/wiki/Harmony\\_of\\_Despair\\_Inventory](https://castlevania.fandom.com/wiki/Harmony_of_Despair_Inventory). Acesso em: 10 jan. 2024.

<sup>77</sup> Em uma discussão de jogadores sobre o tempo aplicado ao jogo no fórum do GameFaqs, os relatos possuem valores entre 100 e 700 horas jogadas. Ver mais em: <https://gamefaqs.gamespot.com/boards/997663-castlevania-harmony-of-despair/58286012>. Acesso em: 10 jan. 2024.

<sup>78</sup> Palavra derivada de “retrospectiva”. São jogos que buscam se assemelhar a um título que não faz parte da estética atual.

<sup>79</sup> Abreviação de *cooperation* ou “cooperação” em português. Jogos que os jogadores formam equipes que colaboram entre si para avançar no jogo.

<sup>80</sup> *Player vs Player* ou “jogador contra jogador” na tradução. Jogos *online* em que o combate é realizado entre humanos nas duas partes.

<sup>81</sup> *Player vs Enemy* ou “jogador contra inimigos” na tradução. Jogos *online* cujo embate se dá entre humanos e inimigos controlados pelo jogo.

<sup>82</sup> “Cooperação local”, na tradução. São jogos em que a cooperação entre jogadores, simultaneamente jogando o mesmo jogo, se dá presencialmente e não *online*.

de suscitar sentimentos de entusiasmo e o interesse dos estudantes pelos conteúdos de História” (MENDONÇA, 2016, p. 43).

No que tange *Ghost of Tsushima*, o maior diferencial em relação a outros títulos que arremetem aos *samurai* é a imersão temporal. Seu universo difere de outros jogos de mesma temática em duas questões fundamentais. Primeiramente, por ser um ambiente mais realista e, em segunda importância, por se tratar de um tempo histórico até então pouco explorado por jogos eletrônicos.

O historiador japonês especialista no Período Kamakura, Hongo Kazuto, no documentário sobre *Ghost of Tsushima*<sup>83</sup>, afirmou “nem mesmo os jogos japoneses se aventuraram pelo Período Kamakura. Em geral, ou é no período da Guerra Civil ou Edo”. Neste trabalho, foi realizada uma pesquisa sobre os jogos eletrônicos que tinham como temática a figura do *samurai* (a maioria se ambienta a partir do século XV em diante) e, ainda que encontrados, os que abordam o intervalo de 1185 a 1333 são apenas quatro títulos e um conteúdo adicional. Em ordem de lançamento, foram listados *Warlord* (M.C. Lothlorien, 1982), *Genpei Touma Den* (Namco Limited, 1986), *Taiheiki* (Tose, 1991), *Samurai-Ghost* (Namco Limited, 1992) e *Shōgun: Total War – The Mongol Invasion* (Creative Assembly, 2001).

O último título, de 2001, é uma expansão do jogo *Shōgun: Total War* (Creative Assembly, 2000). Embora o jogo esteja ambientado nas Guerras Sengoku<sup>84</sup>, o conteúdo adicional alude ao Período Kamakura e aborda exatamente as invasões mongóis ao território japonês. Diferentemente da ótica de *Ghost of Tsushima*, o jogador assume o papel do lado mongol e precisa impressionar o grão-cã<sup>85</sup> Kublai Khan ao angariar territórios.

Diferente da maioria dos jogos *samurai*, *Ghost of Tsushima* possui um visual sóbrio, um tom maduro e seu universo se aproxima à vivência humana. Seus gráficos, diferentes das animações desenhadas, são mais realistas e contribuem para uma imersão do jogador neste universo. No sistema de batalha, os movimentos do protagonista são significativamente mais

<sup>83</sup> Depoimento disponível no material adicional da versão do diretor, denominada “Comentários do Diretor”, no intervalo de 01:16-01:29. Na fala de Kazuto, é possível identificar que a “Guerra Civil” são as Guerras Sengoku e o “Período Edo” em questão faz referência ao *bakumatsu* (幕末, “fim do *bakufu*” – consistiu nas batalhas que levaram à restauração do poder centrado no *tennō*, o Período Meiji).

<sup>84</sup> O Período Sengoku (1467-1590) intercala outros tempos históricos, se situando entre o Muromachi (1336-1573) e o Azuchi-Momoyama (1573-1603). O conflito em relação ao tempo histórico é fruto de uma divisão paralela. A linha do tempo adotada neste trabalho abrange divisões que fazem referência às administrações políticas, enquanto Sengoku atende uma série de conflitos armados que contribuíram para a unificação do Japão e o ingresso em um novo período, Edo (1603-1868). Para evitar desentendimentos, neste trabalho o tempo histórico de Sengoku foi convertido para o termo “guerras”.

<sup>85</sup> Do mongol хаан ou харагн. Equivale ao conceito de “imperador”.

próximos ao que um sujeito seria capaz de realizar com uma espada e o personagem não pula muito mais do que um humano com armadura seria capaz.

O jogo apresenta algumas liberdades, como nadar sem dificuldades com uma armadura baseada em metal, saltar de cachoeiras sem danos colaterais e não haver necessidade de alimentar o protagonista ou seu cavalo (ou dedicar algum tempo a fazê-los dormir). No quesito combate, alguns movimentos também permaneceram excêntricos, como a altura que o personagem salta para efetuar um ataque silencioso, sua furtividade (visual e sonora) que seria comprometida pelas vestimentas ou excesso de materiais que carrega e a velocidade de alguns movimentos de esgrima extremamente complexos de se reproduzir na realidade<sup>86</sup> (incluindo-se o personagem não ficar ofegante após tamanhos esforços). Mesmo que haja excessos, *Ghost of Tsushima* é facilmente elencado como um jogo de cunho histórico, em contraste com o tom visual ou o tema que perpassa as narrativas dos títulos relacionados a jogos eletrônicos com temática samurai.

Muito habituados ao ambiente fantasioso, os jogos samurai, em sua evolução, interagem com vários personagens folclóricos e mitológicos do Japão. Este é o caso de jogos como *GetsuFūmaDen* (Konami, 1987) e, mais recentemente, *GetsuFūmaDen: Undying Moon* (GuruGuru, Konami, 2021), *Nioh* (Team Ninja, 2017) e *Nioh 2* (Team Ninja, 2020). Outra singularidade de *Ghost of Tsushima* foi tratar de algumas características do folclore e mitologia japoneses, não fugindo desta postura dos jogos samurai, mas abordando-a de forma mais branda à importância do jogo.

Um bom exemplo é a raposa que conduz Jin aos santuários Inari<sup>87</sup>. De acordo com Gonçalves, existe uma “relação básica das raposas com o *shintō*<sup>88</sup>, a ligação com o deus-raposa Inari, divindade ligada principalmente ao arroz” (GONÇALVES, 2016, p. 409). Esta interação é opcional e não oferece impacto à condução da trama no jogo, o que mantém o argumento sobre *Ghost of Tsushima* ter sua particularidade num vasto universo que prevê os jogos com temática samurai.

---

<sup>86</sup> Buscando objetividade, esta prática será discutida em momento posterior.

<sup>87</sup> Deus japonês que, segundo Tamio (1997), originou-se como uma divindade de grãos e agricultura, sendo associado atualmente a este segmento como um todo, incluindo o comércio e a indústria. Conforme Ross, Inari é reconhecido como um dos deuses mais adorados do Japão.

<sup>88</sup> Religião amplamente difundida no Japão.

### ***1.A.5 – A prática social do jogador como configuração de um espaço de aprendizagem ativa no jogo eletrônico***

Pensando a prática do jogador enquanto uma ação social, deve-se considerar que, em suas origens, o jogo eletrônico começa dentro da interação *PVP*. Sem grandes recursos de programação, *Tennis for Two*<sup>89</sup> (William Higinbotham, 1958) foi programado para dois jogadores interagirem entre si no laboratório de seu criador. Os jogos compuseram uma relação inter-humana e de humanos com animais, o que permaneceu similar na composição dos primeiros de cunho eletrônico.

Embora muitos títulos tenham feito sucesso dentro do modelo de interação individual nas primeiras décadas dos jogos, tais quais os clássicos Mario, Sonic e *Final Fantasy*, é importante considerar que os modelos de dois jogadores, sobretudo os competitivos e não os cooperativos, levaram a muitos sucessos, especialmente em jogos de luta. Em paralelo aos sucessos produzidos pela Capcom e pela Midway, uma empresa que ganhou peso no mercado de jogos foi a SNK<sup>90</sup>, com significativa quantidade de títulos de luta e cujos personagens interagem entre diferentes títulos, tendo um famoso *cross-over*<sup>91</sup> *King of Fighters* (SNK, 1994). Unindo diferentes franquias criadas, ele convergia bem-sucedidos personagens de seus títulos-chave *Garou Densetsu*<sup>92</sup> (SNK, 1991) e *Art of Fighting* (SNK, 1992).

Os jogos trabalham a competitividade entre jogadores e ela não se encontra limitada aos jogos previstos para duas pessoas simultaneamente. Petrolino aponta que, embora o primeiro torneio de jogos eletrônicos tenha origem “em 1972, com uma competição amadora na universidade de Stanford” (PETROLINO, 2018, p. 12) a partir o Jogo Spacewar! (Mainframe, 1962), em 1980 “surgiu o primeiro campeonato competitivo” (PETROLINO, 2018, p. 12), feito pela Atari e “chamava-se Space Invaders Championship” (PETROLINO, 2018, p. 12), contando com dez mil participantes. Embora feitos para serem jogados com apenas um jogador,

---

<sup>89</sup> O jogo *Tennis Programming* também é conhecido com os nomes *Tennis for Two* e *Computer Tennis*.

<sup>90</sup> Abreviação para a empresa Shin Nihon Kikaku.

<sup>91</sup> Obra que oferece uma interação entre personagens de duas ou mais produções realizadas por autores diferentes, que se juntam para realizá-la em conjunto.

<sup>92</sup> Na versão europeia e americana, o jogo se chama *Fatal Fury*. Em *kanji*, *Garou Densetsu* (餓狼伝説) significa “Lenda do Lobo Faminto”.

a significância dessa experiência pôde se tornar competitiva tanto informalmente quanto oficialmente.

Com o sucesso das competições, recordes de jogos passaram a ser contabilizados. Para Petrolino, “isso se deve ao fato de que em 1981 uma empresa surgiu única e especificamente para registrar os recordes em jogos eletrônicos que foi a Twin Galaxies” (PETROLINO, 2018, p. 14). Com o sucesso do ranqueamento, surgiram jogadores e equipes de destaque, patrocinadores, eventos, *streamers*<sup>93</sup>, entre outros, que promoveriam o desenvolvimento dos conceitos como jogadores profissionais, *e-sports* (esportes eletrônicos) e cyberatletas (atletas de jogos eletrônicos).

Além da competitividade, outro aspecto que se desenvolveu foi o dos jogos que permitiam customização, como o caso de *Stunts* (Distinctive, 1990). Com o jogador livre para criar suas próprias pistas, várias delas eram compartilhadas entre jogadores via disquetes<sup>94</sup>, possibilitando a experiência em diferentes consoles. A liberdade era tanta que as versões manuais poderiam ser despreocupadamente finalizadas sem que, de fato, as pistas construídas fossem coerentes (com início e fim interligados ou loopings/saltos de plataformas possíveis a partir de uma velocidade mínima).

Soares vê nessa liberdade a dinâmica dos jogos eletrônicos, já que “os jogos se apoiam na aprendizagem constante e podem dispor de alternativas com o objetivo de adaptar-se às capacidades de aprendizagem de diversos perfis de jogadores” (SOARES, 2018, p. 45). Com o desenvolvimento deste nicho de mercado, observou-se a compreensão sobre as próprias mecânicas de um título específico, ação feita de forma ativa pelo jogador que, mesmo sem conhecimento dos códigos do jogo, era capaz de associar todo o sistema de composição das pistas com vias de explorar diferentes níveis de dificuldade, recursos, e até mesmo erros não calculados pelos desenvolvedores.

Este modelo foi muito explorado. *Sim City* (Maxis, 1989), *Sim Farm* (Leaping Lizard, 1993) e *Sim Tower* (OPeNBooK, 1995) são exemplos do sucesso desse perfil de liberdade na construção de diferentes estruturas, como cidades, fazendas e torres, respectivamente – o termo

---

<sup>93</sup> Jogadores que compartilham *online* e ao vivo sua experiência no jogo a partir de canais que permitem *streaming* (tecnologia de transmissão de dados simultânea, ou seja, não é necessário fazer o completo *download* do conteúdo para consumi-lo).

<sup>94</sup> Mídia compatível com computadores dos anos 1980, 1990 e 2000. A capacidade destes discos variava entre 100KB (kylobytes) e 1.2MB (megabytes). Para uma comparação, o CD (Compact Disk) variava entre 700MB e 800MB. No sistema operacional de computadores Windows, estas mídias se encontravam mapeadas nos drives A:\ e B:\.

“Sim” arremete a “Simulator”, simulador em inglês. Mais tarde, chegaria à simulação de pessoas com *The Sims* (Maxis, 2000), cujas regras respeitavam a pirâmide de Maslow e, tal qual Soares reforça, “adquirir conhecimentos e melhorar habilidades são aspectos básicos do desenvolvimento de uma partida de jogos digitais” (SOARES, 2018, p. 44).

Além da família de simulações Sim, a de mesma natureza Tycoon também se destacou em outros planos. *Transport Tycoon* (Cris Sawyer, 1994), *Rollercoaster Tycoon* (Cris Sawyer, 1999), e *Zoo Tycoon* (Blue Fang, 2001) operavam no ambiente da criação e gerenciamento de empresa de transportes, parque de diversões e zoológico, respectivamente. Tais modelos de simulação (franquias Sim e Tycoon) também arremetiam à interação do jogador e sua aprendizagem.

Toda essa liberdade demonstra a perspectiva dos desenvolvedores em não apenas elaborar jogos limitadores da experiência do usuário. Pelo contrário, tais jogos estimulavam a criatividade e a reflexão sobre as condicionais sistêmicas criadas no ambiente da programação e desafiavam seus jogadores ao protagonismo da composição ativa. Conforme Jenkins:

[...] os videogames são bons para as crianças - dentro dos limites -, porque o jogo as ajuda a se adaptarem às exigências do novo ambiente de informação. Os cirurgiões já estão usando videogames para melhorar sua coordenação mão-olho [...] os militares usam os jogos para ensaiar a complexidade de coordenar ações coletivas em um ambiente no que os participantes não podem ver um ao outro. E nós já podemos usar jogos para aprender a atuar na era da contínua atenção parcial. (JENKINS, 2003, p. 3).

Tão logo é colocada a contribuição dos jogos, o trabalho de Jenkins também se preocupa com as possibilidades de utilização deste recurso. Para tal, reformula a atuação do ensino sob esse aspecto. Segundo o autor:

Os educadores têm há bastante tempo falado sobre um currículo oculto, as coisas que as crianças absorvem fora da educação formal e que moldam seus pensamentos, gostos e habilidades, permitindo a alguns grupos avançar mais rapidamente do que outros. O mesmo padrão está se desenvolvendo em torno das novas tecnologias de mídia [...] (JENKINS, 2003, p. 3).

E, para tais tecnologias, os jogos eletrônicos se formam enquanto contribuintes de uma nova cultura favorável ao desenvolvimento das faculdades mentais, da cognição, da sociabilidade e da aprendizagem. Cabe lembrar que, conforme salienta Jenkins:

[...] o desafio é produzir crianças que tenham uma perspectiva equilibrada - que saibam o que cada meio faz melhor e que tipo de conteúdo é mais apropriado em cada um, que possam ser multitarefa, mas também contemplativos, que joguem games, mas também leiam livros (JENKINS, 2003, p. 4).

A proposta não prevê a substituição de um método de ensino por outro, mas sim a inclusão de novas mídias em prol da participação ativa no processo. Se livros são capazes de transportar leitores para outros espaços, também os jogos eletrônicos são capazes de promover esse envolvimento. Sendo o estudante capaz de se entender no espaço de aprendizagem, ele pode fazê-lo como melhor lhe convier, seja na figura de um jogador, de um espectador ou de um leitor.

Muitas análises sobre aprendizagem têm sido focadas na primeira idade do ser humano, sugerindo pouco interesse acadêmico pela análise da aprendizagem – ou que ela já estaria consolidada (desenvolvida ou falha) – a partir de etapas posteriores da vida do sujeito. Constatase, em contrapartida, que elas existem e são pesquisas tão recentes quanto relevantes. Tomando como perspectiva referências cuja faixa etária prevê estas etapas posteriores, este trabalho valoriza a premissa da aprendizagem adulta, direcionada, específica e atualizada nas vertentes que defendem um dinamismo ativo do estudante sobre os temas a ele oferecidos, dentro de sala de aula ou espaços outros de aprendizagem, sobretudo de forma ativa.

Cada sujeito pode ter uma concepção de jogo diferente, pois temos consoles diferentes, jogos específicos e conteúdos diversos para públicos variados. Não para menos temos quem defenda que os jogos podem auxiliar na aprendizagem enquanto outros os condenam como estímulo para a violência. Arruda argumenta que:

[...] a formação das comunidades de jogadores, ou dos clãs, é importante, em vista de demandar dos seus participantes: conhecer as regras do jogo, compreender as dinâmicas culturais específicas de cada jogador, trocar ideias e informações a respeito de temáticas comuns aos participantes e contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos que compõem o grupo para que se apropriem dos sistemas simbólicos coletivos (ARRUDA, 2009, p. 91).

A experiência que cada jogo oferece ao usuário depende do próprio contexto que ele se insere. Experiência que pode aludir ao seu próprio passado ou a outras circunstâncias. Jogos podem ser gatilhos de memórias, o que também pode ocorrer se a mente for treinada na perspectiva de se atentar às nuances, aos detalhes e aos estereótipos históricos que são compostos na formação de uma obra, onde Oliveira pondera:

Estas produções digitais são capazes de produzir a tão desejada sensação de imersão (capacidade de permanecer no ambiente do jogo por mais tempo). Isso significa que, por exemplo, nos jogos de temática histórica, são trabalhadas imagens, paisagens sonoras, iconografias, memórias, narrativas, enfim, uma série de recursos que se quer identificar com o período que se pretende reproduzir. Ora mais verossímil, ora com mais liberdade criativa e artística (OLIVEIRA, 2020, p. 14).



Assim, jogos eletrônicos permeiam o imaginário das possibilidades e espaços, cujas vertentes inviabilizam um trabalho objetivo de análise sobre sua participação na aprendizagem. É, porém, nítida sua influência direta na atual revisão do pensamento da prática de ensino, qual se atenta às mídias mais recentes. Favorecido pelo encantamento que os jogos eletrônicos proporcionam aos seus consumidores, o ensino de história pode desfrutar do potencial desenvolvimento de aprendizagem atrelado às ações ativas (de interação e imersão) que seus usuários neles praticam: enquanto espaço específico de produção e de difusão do conhecimento, representa um espaço em si mesmo, tal qual o museu ou uma exposição.

Em termo de possibilidades, *Ghost of Tsushima* não fica aquém à esta discussão. Este jogo apresenta em si não somente o potencial de facilitar o entendimento de um momento histórico no Japão, mas também de conhecer e compreender melhor a cultura japonesa, muitas vezes distante da que se vivencia no Brasil. Ele aborda o evento da invasão mongol ao Japão, o cotidiano do Período Kamakura (embora impactado pela realidade de uma ocupação estrangeira), o código de conduta *samurai*, diferentes religiões difundidas no Japão, artefatos e saberes dos mongóis desta época, bem como armaduras, armas e técnicas de luta de ambos os povos.

Claramente houve um levantamento de informações históricas que representou uma parte considerável do desenvolvimento deste jogo. Muitos destes saberes necessitam de contextualização histórica e cultural do Japão, fazendo com que nem todos os sujeitos eventualmente apresentados ao jogo sejam capazes de observar (e, ainda menos, compreender) tantas informações – muitas delas, inclusive, discretamente mostradas aos usuários. Parte deste trabalho se dedica ao resgate da história deste período japonês, enquanto em outro momento se busca capacitar as pessoas à atenção para os fatores históricos que podem ser notados em um audiovisual como este.

Nem tudo que *Ghost of Tsushima* aborda é historicamente preciso. O esforço deste trabalho previu o levantamento das informações e separar as referências de tempos diferentes em relação ao Período Kamakura. Como existe grande liberdade dos desenvolvedores nestes aportes históricos, é vasto o diálogo com outras épocas e nem todos eles serão aqui abordados.

A extensão do jogo prevê mais de 100 horas de experiência para aqueles que se dispuserem a jogá-lo na íntegra (desconsiderando a conteúdo adicional *Legends* e sua expansão para a ilha Iki, que não serão analisados nesta dissertação). Da mesma forma que todas as discussões possíveis tornariam este trabalho absurdamente extenso, a dimensão propositiva que

acompanha estas considerações focará no início do jogo – assim, com o sujeito mais atento às questões históricas, partes mais avançadas do jogo poderiam ser visitadas por ele a partir de sua própria iniciativa, reiterando a contribuição da aprendizagem ativa na consciência histórica. Ademais, considerando que o trabalho propõe, neste momento, desenvolver alguns vídeos em formato de *gameplay* em canal criado para este fim no YouTube, nada impede, no futuro, que novas produções sejam incluídas, avançando, conforme a oportunidade, para outras partes do jogo, em possibilidades de temas que beiram o infinito.

## *1.B – O Japão e sua história evocada em Ghost of Tsushima*

### ***1.B.1 – Breve levantamento sobre a história do Japão***

O Japão possui uma divisão histórica diferente da tradicional linha do tempo eurocentrada que se utiliza no Brasil para compartimentar a história do mundo. Mais do que isso, cabe considerar que não há uma única linha do tempo para os japoneses dividirem a sua história. No Brasil, não há uma linha do tempo baseada nos diferentes tempos históricos da Ásia, inserindo a realidade dos países asiáticos nos diferentes contextos macro deste continente, tal qual foi feito na Europa e a experiência de alguns dos seus países (contextualizada na Pré-História, Antiguidade e Idades Média, Moderna e Contemporânea).

Dada a liberdade de interpretações, na internet é possível encontrar divisões cronológicas “amadoras” que consideram a história japonesa a partir da experiência do contato europeu com as terras nipônicas. São divisões viciadas por muitos dados equivocados ou imprecisos, como o descobrimento do Japão a partir do contato português no século XVI, desconsiderando assim toda a experiência humana do povo japonês que habitou este arquipélago durante milhares de anos. Como exemplo, é possível encontrar esta perspectiva ao pesquisar “descoberta do Japão” no Google, em que a resposta antes dos primeiros resultados não fala dos Jomon, Yayoi ou Ainu<sup>95</sup>, mas dos portugueses, numa situação similar à descoberta do Brasil<sup>96</sup>, que desconsidera o contato humano anterior aos europeus e atribui seu “descobrimento” aos portugueses.

J. A. Lopes, colunista da Revista VEJA, veiculou a matéria “Os descobridores do Japão”, sugerindo que a presença dos portugueses deixara muitas contribuições<sup>97</sup>. Pesquisar “descoberta do Japão” no site Brainly traz algumas respostas associadas aos europeus<sup>98 99 100</sup>, uma delas restringindo o Japão antes do contato europeu a país exótico<sup>101</sup> e outra com o *status*

<sup>95</sup> Povos antigos do Japão.

<sup>96</sup> Ver mais em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=descoberta+do+jap%C3%A3o>. Acesso em: 11 jan. 2024. Curiosamente, o site da Infopédia, em que o Google se baseia sua resposta, tem como temática a “Chegada dos Portugueses ao Japão” e não sua “descoberta”. Ver mais em: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$chegada-dos-portugueses-ao-japao](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$chegada-dos-portugueses-ao-japao). Acesso em: 11 jan. 2024.

<sup>97</sup> Ver mais em: <https://veja.abril.com.br/coluna/dias-lobes/os-descobridores-do-japao>. Acesso em: 11 jan. 2024.

<sup>98</sup> Ver mais em: <https://brainly.com.br/tarefa/41988044>. Acesso em: 11 jan. 2024.

<sup>99</sup> Ver mais em: <https://brainly.com.br/tarefa/1330947>. Acesso em: 11 jan. 2024.

<sup>100</sup> Ver mais em: <https://brainly.com.br/tarefa/31430307>. Acesso em: 11 jan. 2024.

<sup>101</sup> A segunda resposta, da usuária *DudaFreitas12*. Ver mais em: <https://brainly.com.br/tarefa/4478016>. Acesso

de “resposta verificada por especialistas”<sup>102</sup>, reforçando-a como de caráter oficial na história. Um texto específico que relata a história do Japão como coadjuvante em contexto europeu (cuja autoria não foi possível reconhecer) tem sido amplamente difundido na internet, como se observa no site Pedala Bike Brasil<sup>103</sup>, Prezi<sup>104</sup> e Apaixonados por História<sup>105</sup>.

Este texto foi adotado até mesmo por uma professora de história no site Toda Matéria<sup>106</sup> e por um Plataforma de Ensino a Distância (EAD) do “Primeira Infância Melhor” (PIM<sup>107</sup>) do governo do Rio Grande do Sul<sup>108</sup>, o que gera preocupação tanto pela difusão de um conhecimento equivocado quanto pela adoção deste saber por profissionais e sistemas de ensino, ao passo que a história japonesa não deveria se restringir à visão histórica que o europeu teve em relação ao seu contato com esta nação. Já no Japão, tradicionalmente a sua história é classificada de acordo com as mudanças em seu comando político, ora batizando estes períodos com base no clã dominante, ora determinando o nome a partir da mudança de capital (ou principal centro administrativo). Enquanto na Europa se adota uma única linha do tempo, no Japão existe a Tabela de Classificação do Período da História Japonesa<sup>109</sup>.

---

em: 11 jan. 2024.

<sup>102</sup> A primeira resposta, da usuária *maarigibson*. Ver mais em: <https://brainly.com.br/tarefa/4478016>. Acesso em: 11 jan. 2024.

<sup>103</sup> Ver mais em: <https://pedalabikebrasil.com.br/blog/desafio-das-nacoes-japao>. Acesso em: 11 jan. 2024.

<sup>104</sup> Ver mais em: <https://prezi.com/p/bpa598mqcqlm/japao/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

<sup>105</sup> Ver mais em: <https://apaixonadosporhistoria.com.br/ficcao/historia-do-orient-japao>. Acesso em: 11 jan. 2024.

<sup>106</sup> Ver mais em: <https://www.todamateria.com.br/japao/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

<sup>107</sup> “Política pública pioneira no Brasil, o Primeira Infância Melhor (PIM) é uma ação transversal de promoção do desenvolvimento integral na primeira infância”, segundo a Secretaria de Saúde do Rio Grande do Sul. Ver mais em: <https://saude.rs.gov.br/programa-primeira-infancia-melhor-pim>. Acesso em: 11 jan. 2024.

<sup>108</sup> Ver mais em: <https://www.pim.saude.rs.gov.br/ead/pix.php?7151565>. Acesso em: 11 jan. 2024.

<sup>109</sup> Em japonês, 日本史時代区分表 (*Nipponshi Jjidai Kubun-hyō*). Esta tabela está disponível em: <https://sekainorekisi.com/chronology/日本史時代区分表/>. Acesso em 31/10/2023.

**Linha Temporal da Tabela de Classificação do Período da História Japonesa**  
**(*Nipponshi Jidai Kubun-hyō* – 日本史時代区分表) adotada neste trabalho:**

<b>Início</b>	<b>Fim</b>	<b>Nome</b>	<b>Kanji</b>
120.000 AEC	14.000 AEC	Era Paleolítica	旧石器時代
14.000 AEC	300 AEC	Período Jomon	縄文時代
300 AEC	250 AEC	Período Yayoi	弥生時代
250 AEC	593 AE	Período Kofun	古墳時代
593	710	Período Asuka	飛鳥時代
710	794	Período Nara	奈良時代
794	1185	Período Heian	平安時代
1185	1333	Período Kamakura	鎌倉時代
1334	1335	Restauração Kenmu	建武の新政
1336	1573	Período Muromachi	室町時代
1573	1603	Período Azuchi-Momoyama	安土桃山時代
1603	1868	Período Edo	江戸時代
1868	1912	Período Meiji	明治時代
1912	1926	Período Taisho	大正時代
1926	1989	Período Showa	昭和時代
1989	2019	Período Heisei	平成時代
2019	--	Período Reiwa	令和時代

Fonte: <https://sekainorekisi.com/chronology/> 日本史時代区分表/

Esta tabela apresenta variações na divisão do tempo histórico com base em diferentes regiões. Este trabalho toma como referência a linha do tempo que as regiões de Honshū<sup>110</sup> (exceto a região de Tohoku, ao nordeste da ilha), Shikoku e norte de Kyūshū utilizam, o que consiste na maior parte do território japonês. Embora historiadores japoneses já discutam possíveis mudanças para o modelo de divisão histórica marxista, de grande influência no modelo historiográfico japonês (AMINO, 2000, p. 02), esta sequência específica de períodos resultante de uma adaptação do estilo europeu é a que mais prevaleceu após a 2ª Guerra Mundial e que também se tornou a mais adotada internacionalmente, o que se tornou decisivo para sua escolha, à despeito de outras possibilidades.

Diferentes fontes acusarão discrepância nas datas que representam as divisões dos períodos apresentados nesta linha. Uma parte disso, situação comum<sup>111</sup>, é resultado da falta de

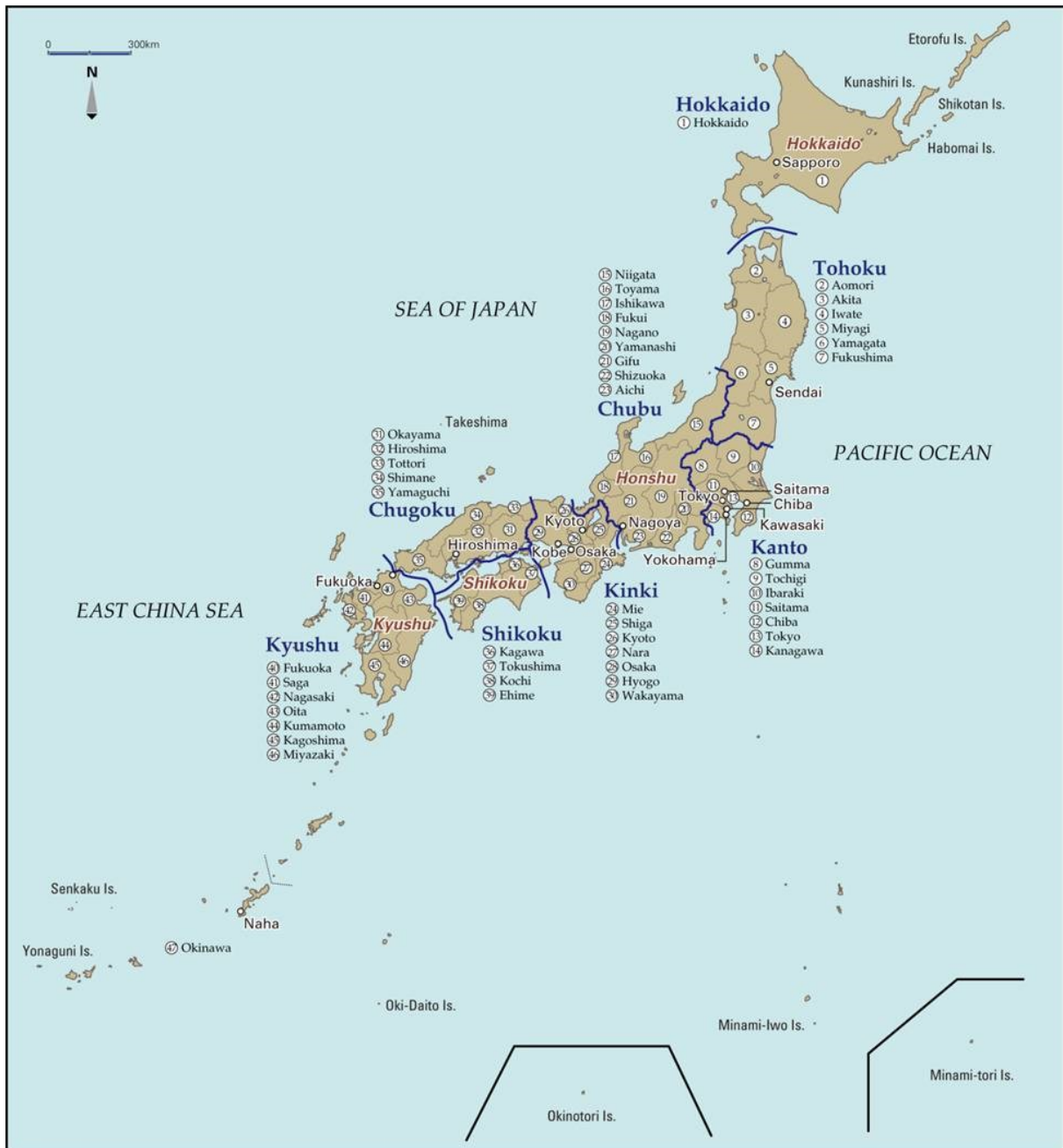
<sup>110</sup> Consiste na maior das ilhas do arquipélago japonês, sendo também a principal do ponto de vista político.

<sup>111</sup> Este trabalho considera por “situação comum” as periodizações históricas envolverem controvérsias sobre seus marcos iniciais e finais, não sendo uma particularidade da história do Japão.

consenso entre os historiadores sobre quando esses momentos ocorreram – especialmente do paleolítico ao Kofun, que só no pós-guerra receberam maior atenção. A segunda questão advém do calendário adotado para a contagem do tempo. Variando entre o sistema lunar chinês e japonês tradicional, a conversão para o modelo solar gregoriano adotado no “ocidente” gera diferença tanto nos meses quanto na contagem dos anos (VAPORIS, 2014, p. 11). Como cita Deal, “leitores engajados em pesquisas adicionais sobre a Japão medieval e pré-moderno devem estar cientes de que eles encontrarão discrepâncias de data entre as fontes” (DEAL, 2006, p. XV).

A ilha de Tsushima, enquanto foco histórico deste trabalho, faz parte de Kyūshū, região ao sudoeste de Honshū. Como existe uma divisão de como é considerado o tempo histórico de Kyūshū, cabe lembrar que Tsushima é gerenciada pela prefeitura de Nagasaki, considerada parte do Norte de Kyūshū, região da sequência histórica abordada neste trabalho, o mesmo caso da capital Kamakura). Embora o Sul de Kyūshū tenha uma linha do tempo que difere da adotada, esta variação é diminuta: idêntica à da região norte em todos os outros períodos, ela unifica os períodos Kofun e Asuka em um único (denominado Hayato), respeitando a divisão temporal adotada nos outros períodos.

## Divisão política do Japão atual<sup>112</sup>:



Fonte: <https://www.br.emb-japan.go.jp/cultura/regioesdojapao.html>

Como bem explica Kentaro Hayashi, “existem várias teorias sobre a divisão do tempo, mas nenhuma teoria pode ser considerada correta. As divisões de tempo são puramente relativas” (KENTARO, 1975, p. 3). Ainda que seja o caso, para fins de orientação, a divisão

<sup>112</sup> Imagem retirada do site da Embaixada do Japão no Brasil. Em vermelho são descritos os nomes das regiões, separadas geograficamente de acordo com as maiores ilhas. Em azul são apresentadas as Regiões Administrativas Modernas.

histórica do Japão a ser adotada neste trabalho tem por início a Era Paleolítica (que não deve ser confundida com a existente na divisão europeia).

Este tempo histórico japonês parte dos primeiros contatos humanos no arquipélago hoje conhecido como Japão (cerca de 120 mil antes de Cristo). Se estende até os 14 mil anos antes de Cristo. Durante esse intervalo, pouco muda na realidade destes grupos de características primitivas que se instalam no arquipélago japonês (CAMBRIDGE, 2008A, p. 48-55<sup>113</sup>).

O intervalo dos 14 mil antes de Cristo ao século IV AEC denomina-se Período Jomon. Ele se caracteriza por uma sociedade ainda coletora de alimentos. Não existem classes sociais, propriedade privada ou acúmulo de riquezas, mas nesta época já se encontravam resquícios de armas baseadas em pedras lascada e polida, de cerâmicas, e dos primeiros instrumentos musicais (CAMBRIDGE, 2008A, p. 52-56).

No período Yayoi, datado entre o século IV AEC e meados do século III EC, tem-se a introdução e desenvolvimento da agricultura e a introdução do metal. Se sedentarizando, a população começa a fundar os primeiros vilarejos, organizando-se em tribos. Desta forma, originam-se os primeiros sujeitos com poder, bem como disputas entre tribos rivais (CAMBRIDGE, 2008A, p. 82-87).

Em meados do Século III até final do século VI, no Período Kofun, observa-se a introdução do confucionismo, do budismo e da escrita chinesa. Este momento histórico é caracterizado pela construção de templos denominados *kofun*, que são os grandes túmulos em forma de buraco de fechaduras. O clã Yamato, que começava a se destacar, alcança seu esplendor neste momento histórico e se consagra como uma corte imperial (CAMBRIDGE, 2008A, p. 110-114).

O Período Asuka (593-710) é conhecido pela capital sediada em Asuka. É quando acontece a Reforma Taika (645), que fortaleceu o poder do *tennō*<sup>114</sup> em detrimento dos

---

<sup>113</sup> As datações e divisões históricas apresentadas na enciclopédia de Cambridge diferem da linha do tempo adotada aqui. Para a devida conversão, este trabalho abordou os acontecimentos apresentados nos livros de Cambridge de acordo com as datas da tabela do tempo japonesa, lembrando que a discussão livremente permeia momentos diferentes, o que justifica algumas páginas em comum na referência de diferentes tempos. Esta tratativa ocorre com todas as obras referenciadas neste trabalho.

<sup>114</sup> Do japonês 天皇, literalmente traduzido como “comandante celestial” ou “soberano divino”. Consiste no conceito de imperador e o termo passa a ser utilizado a partir do século VII no Japão. Os imperadores do clã Yamato eram considerados descendentes diretos da deusa xintoísta Amaterasu, a deusa do Sol. Frequentemente se refere ao imperador japonês como “iluminado”.



aristocratas. A partir deste momento, aqueles que desejassem manter suas terras estariam submetidos ao governo, como funcionários do *tennō*<sup>115</sup> (CAMBRIDGE, 2008A, p. 157-201).

Já com datações mais claras na tabela japonesa (por serem momentos históricos mais recentes), o Período Nara se inicia em 710 e segue até 794. É denominado assim pelo estabelecimento do poder em Nara (a primeira cidade planejada) durante este intervalo de tempo. Neste momento, ocorreu uma intensa atividade cultural e maior proximidade em relação à China (CAMBRIDGE, 2008A, p. 221-224), no início da poderosa dinastia Tang.

No Período Heian (794-1185), a capital foi movida para a cidade de Kyoto (na época, a cidade se chamava Heyankyo). Ele representa uma transição do Japão antigo para o dos guerreiros. O poder real enfraquece e passa a ser exercido de forma fragmentada nas províncias (CAMBRIDGE, 2008B, p. 20-31).

Assim, inicia-se o Período Kamakura, tempo histórico em que se baseia a trama mais geral de *Ghost of Tsushima*, que se ambienta em momento mais próximo ao fim deste intervalo de tempo. Com seu início em 1185 e fim em 1333, ele é caracterizado pela administração no formato de *shogunato*<sup>116</sup>, implicando em dois governos diferentes: o do *tennō* e o do *shōgun*<sup>117</sup>. A capital, como costumeiramente acontece em outros períodos, foi movida para a cidade de Kamakura (CAMBRIDGE, 2008C, p. 45-47).

Há um pequeno intervalo reconhecido como Restauração Kenmu<sup>118</sup>, de 1334 a 1335. Ele representa o fim do *shogunato* Kamakura e a restauração do governo sendo exercido diretamente pelo *tennō*. Porém, como não foi capaz de controlar a administração herdada do período anterior, acabou rapidamente entrando em colapso (CAMBRIDGE, 2008C, p. 185-187).

O Período Muromachi (1336-1573) move a capital para Muromachi, em Kyoto. Ele é marcado por guerras contínuas, embora o *shogunato* permanecesse estável. Neste período, se

---

<sup>115</sup> Este trabalho valoriza a potencialidade do leitor interessado, que pode continuar a pesquisar por conta própria após ter contato com este material. As fontes aqui utilizadas e outras não abordadas frequentemente apresentam os termos a partir da palavra japonesa romanizada. Com a continuidade das leituras, o sujeito interessado já teria esta ciência, não necessitando converter estes conceitos.

<sup>116</sup> Nesse modelo de governo, o *tennō* representa um poder mais simbólico e o *shōgun* tem o poder administrativo prático. *Shogunato* é o sistema administrativo dos guerreiros japoneses, com liderança do *shōgun*.

<sup>117</sup> Abreviação de *sei-i-taishōgun*, traduzido do japonês literalmente como “general repressor de bárbaros”. Habitou-se, porém, a conversão em “generalíssimo”. Dizia respeito ao guerreiro de confiança do *tennō*, que dava a ele este título. Na prática, a autoridade do *shōgun* era suprema, apoiada pelo exército que ele mantinha.

<sup>118</sup> Alguns títulos pesquisados variavam a grafia de “Kenmu” para “Kemmu”.

iniciam as Guerras Sengoku, cujo desfecho é responsável por mudanças importantes nas relações exteriores do Japão (CAMBRIDGE, 2008C, p. 183-193).

Entre 1573 e 1603, no Período Azuchi-Momoyama, a caracterização tem como base as administrações de Oda Nobunaga e Toyotomi Hideyoshi, no processo final das Guerras Sengoku. Nobunaga inicia um processo de unificação, se sobrepondo a outros clãs, mas morre antes deste processo alcançar todo o Japão. Hideyoshi, assumindo a continuidade, conclui esta unificação (CAMBRIDGE, 2008C, p. 225-230).

Com a morte de Hideyoshi e a ascensão de Tokugawa Ieyasu após a batalha de Sekigahara, se inicia o Período Edo a partir de 1603. Neste momento histórico, a capital é movida para Edo (atual Tokyo) e o Japão se fecha para a cultura estrangeira. O período de paz e estabilidade política que permaneceu até 1868 influenciou diretamente as ações dos *samurai*, que incluíram outras atividades além da guerra, como as artísticas (CAMBRIDGE, 2008D, p. 660-665), e a conseqüente transformação do seu *status* social.

Em 1868, inicia-se o Período Meiji, que dura até 1912. Nele, o poder do *tennō* (que, neste momento, se chamava Meiji) é restaurado, o país se abre novamente para o exterior e passa por um intenso processo de “modernização”<sup>119</sup>. Com estas mudanças, a administração do *tennō* lança o Japão à corrida imperialista internacional e os *samurai* progressivamente perdem seu poder e seu espaço no cenário político (CAMBRIDGE, 2008E, p. 308-314).

O Período Taisho, de 1912 a 1926, caracterizou-se pela administração do *tennō* Taisho e crescente urbanização. Durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o Japão (assim como os Estados Unidos) substituiu a Europa (devastada pelo conflito) na produção de bens, garantindo um bom desempenho econômico. Logo depois do final da guerra, o país enfrenta uma recessão econômica (CAMBRIDGE, 2008F, p. 97-101).

Entre 1926 e 1989, o Período Showa deu continuidade à expansão da influência japonesa às regiões vizinhas com seu *tennō* Showa. Neste intervalo de tempo, o Japão se une aos países do Eixo, participa da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), é vencido pelo grupo dos Aliados e é ocupado pelos americanos entre 1945 e 1952 (CAMBRIDGE, 2008F, p. 99-105). Passando por significativas mudanças, o país opera no modelo capitalista durante a guerra

---

<sup>119</sup> A palavra modernização foi colocada entre aspas para lembrar que este conceito se apresenta de forma eurocêntrica, pois arremete às características de uma Era Moderna não vivenciada pelos japoneses, mas sim pela Europa entre 1453 e 1789.

fria e passa por um crescimento estável, caracterizado por exportação e uma economia de bolha que não gerou consequências nesta época (CAMBRIDGE, 2008F, p.154-159).

O Período Heisei é datado entre 1989 e 2019. Nele, a bolha econômica estoura junto ao contexto do desmantelamento da União Soviética e da Guerra do Golfo, levando o Japão a uma recessão econômica. O maior parceiro comercial do Japão, que até então era os Estados Unidos, torna-se a China (MACEDO, 2017, p. 94).

Iniciando-se em 2019, o recente Período Reiwa é o atual da história japonesa. Tem em sua característica mais marcante, até o momento, o enfrentamento da pandemia decretada em 2020. Também busca soluções para problemas econômicos como a necessidade de aquecer sua economia e questões sociais como o crescente envelhecimento da população associado à baixa natalidade, cuja atenção do governo já é de longa data.

Embora os períodos continuem sendo separados pelo *tennō*, que assume o trono desde Meiji, estes passaram a desempenhar papéis simbólicos e cerimoniais a partir da constituição de 1947, que deu plenos poderes ao parlamento. A tradução de *jidai*<sup>120</sup> varia entre “era”, “época” e “período”. Optou-se por utilizar o termo “período”, considerando que “era” condiz com grandes intervalos de tempo, o que não é característica da divisão japonesa, exceto pelos períodos mais antigos (no caso, este trabalho considerou como “era” apenas o Paleolítico).

Diversos jogos eletrônicos se utilizam do passado japonês para orientar seus enredos. Em especial, os estúdios japoneses frequentemente o fazem. *Ghost of Tsushima*, embora de um estúdio americano, faz parte desta cultura.

### ***1.B.2 – O Japão dos samurai***

Este trabalho se preocupou com o conceito associado a “medieval” e “feudal” que tem sido associado aos japoneses, considerando que a experiência “medieval” japonesa não é a mesma e não se passa no mesmo momento em comparação à vivência europeia. A maior

---

<sup>120</sup> Do japonês 時代. Consiste em um intervalo de tempo.

atenção em relação a isso é evitar o que se converteu em um senso comum na história humana, implicando em uma invariável evolução de que todas as sociedades teriam das eras antigas às contemporâneas, tal qual existe na divisão europeia (ou que estivessem sendo influenciadas por outros em tal momento, como a colonização dos europeus a outros continentes). Para tal, uma discussão inicial aborda a questão.

Na conversão ocidental (aqui representada por historiadores europeus e americanos), “pré-história” e “antiguidade” se resumem nos períodos do Paleolítico ao Kofun. Segue-se o que é conhecido como era “clássica” com Asuka, Nara e Heian. A era “feudal” é elaborada com base em Kamakura, Muromachi e Azuchi-Momoyama.

Edo faz referência à era “pré-moderna”. A partir de Meiji, surge a era “moderna” – a última destas divisões macro. A perspectiva de elaborar o Japão como ainda em uma era já ultrapassada pelos europeus poderia ser compreendida como um sinal de “atraso” da civilização japonesa em comparação com o tempo histórico da Europa.

A própria condição de uma divisão histórica do Japão feita por outras nações é em si controversa. Buscando se apropriar das concepções japonesas sobre estas divisões, este trabalho também se deparou com o modelo que divide o tempo japonês como “medieval”. É importante lembrar que a historiografia japonesa do século passado sofreu grande influência da europeia e boa parte dos historiadores japoneses era marxista.

Uma boa separação entre o feudalismo europeu e a realidade japonesa é elaborada por Souyri:

“Os principais vassallos do *shōgun* [...] assumiram os poderes militares e judiciários dos antigos governadores provinciais [...], formavam uma espécie de aristocracia guerreira dentro da classe *samurai*, distinta dos guerreiros comuns [...]. Ou seja, seus direitos sobre seu patrimônio foram reconhecidos e garantidos por Kamakura. Esses direitos eram inalienáveis, e recebê-los significava receber uma boa pensão concedida aos serviços prestados pela participação na guerra. Por outro lado, um guerreiro que se tornou vassallo tinha obrigações para com seu suserano, incluindo estar pronto para ir à guerra por seu senhor, o *shōgun*, sob as ordens do governador militar provincial, o *shugo* [...]. Em troca de um feudo – que, no Japão, significava um cargo que concedia o direito à propriedade da terra – o vassallo devia serviços ao *shōgun*: deveres de guarda em tempos de paz, sangue na guerra. É por isso que os historiadores japoneses veem a relação entre o suserano (*shōgun*) e os vassallos *gokenin* como feudal e por isso é impossível ver no período Kamakura o início do sistema feudal japonês” (SOUYRI, 2001, p. 54).

Procurando, porém, uma noção que valorizasse mais este tempo histórico singular vivenciado no Japão, este trabalho considerou – sem viés revisionista – chamar este momento

de “Era dos *Samurai*”. Porém, por uma questão prática, os *samurai* se originam no período Heian, anterior ao Kamakura, bem como perpassam o Período Meiji, posterior ao que se reconhece como “medieval”, mesmo pelos japoneses. Falar de um “Japão dos *Shogunato*” seria limitar a abordagem ao tempo de um modelo de governo que faz parte da existência *samurai*, mas não a abrange totalmente.

“O *shogunato* já existia antes da administração de Kamakura, mas se restringia a mero órgão militar. Com os guerreiros que ascenderam ao final de Heian, tornou-se uma agência efetiva” (MEYER, 1993, p. 68). Assim, esta funcionalidade existe em paralelo aos *samurai*, embora eles se relacionem em momentos específicos.

Por fim, definir este intervalo como “dos guerreiros” também se tornaria genérico. Eles existem desde a antiguidade, sendo tão anteriores quanto posteriores ao tipo que aqui se objetiva. Este trabalho aborda os guerreiros denominados “*samurai*” e suas variações hierárquicas, buscando entender sua gênese e seu fim.

Portanto, sem decretar associação a nomenclaturas ou termos, o “Japão dos *samurai*” inclui períodos do Heian ao Meiji, buscando observar a experiência desta classe (mais que apenas) guerreira, de seu surgimento até seu fim. Dessa maneira, este trabalho busca apresentar diferentes momentos que o *samurai* teve, bem como suas funções e definições distintas. Abarcar toda a profundidade deste intervalo de tempo (mais de 1000 anos) seria impossível em relação à objetividade que aqui se busca, justificando a intenção de resumi-lo a um panorama que demonstre a evolução do *samurai* em diferentes contextos.

Separando estes subintervalos em termos de atividade, o tempo histórico de Heian a Azuchi-Momoyama é caracterizado por progressivamente intensificar conflitos armados. Já Edo é um momento mais pacífico, dada a unificação do Japão. Meiji é um período que traz mudanças brutais na composição dos exércitos e, igualmente, na realidade do *samurai* enquanto guerreiro e classe social, que acabam por lhe impor seu fim.

Ainda no Período Kofun, após o clã Yamato se destacar no cenário político e fundar uma monarquia centralizada, se inicia uma intensa disputa pelo poder real. Somava-se a isso a existência de grupos que não reconheciam esse poder (como os Emishi, na região de Tohoku<sup>121</sup>) e o desenvolvimento de uma força militar paralela que se fortaleceu progressivamente durante

---

<sup>121</sup> Tohoku se refere à região nordeste da ilha de Honshū, sendo esta a principal (e maior) do arquipélago japonês.

o Período Heian. O *tennō* mantinha o poder central, mas a partir do século VI sua atuação passou a ter influências de outras famílias (CAMBRIDGE, 2008B, p. 1-3).

Embora o poder fosse exercido por um *tennō* e permanecesse em sua família, era necessário que o monarca se casasse para ter herdeiros. Os avôs exerciam grande influência sobre as decisões do *tennō*, o que dava significativos poderes aos clãs que viessem a casar suas filhas com o *tennō* vigente. Com essa situação, parte do poder na prática variou sobretudo nas mãos dos clãs Yamato e Fujiwara entre os períodos Asuka e Nara (CAMBRIDGE, 2008B, p. 4-6).

Durante o Período Heian, dentre as famílias que se destacavam no cenário político, havia os clãs Fujiwara, Taira e Minamoto. Ao final do Heian, a participação do clã Minamoto acabou tomando corpo próprio na administração de uma corte decadente, oficializando o poder simbólico que esta passaria a representar, ao passo que aquela se tornaria um novo sistema de governo baseado na força militar. A corte e sua influência civil sobre a sociedade permaneceram em Kyoto, enquanto a capital e a força militar residiam em Kamakura, junto aos Minamoto (CAMBRIDGE, 2008B, p. 1).

Começavam os governos baseados no sistema de *shogunato*. No Período Kamakura, os guerreiros progressivamente se configuram enquanto uma casta militar que participa ativamente da política. Kamakura representa a transição entre a fundação do *shogunato* e o empoderamento político daqueles que o representavam, capital deixa de ser Kyoto (onde a corte imperial vivia) e migra para Kamakura, região dos Minamoto.

Embora a disputa pelo poder tivesse terminado com vitória dos Minamoto, este momento é marcado por posteriormente manter o poder nas mãos do clã Hōjō. Na segunda metade do século XVIII, os conflitos locais acabaram por caracterizar essa próxima etapa na história japonesa. O Período Muromachi pode ser entendido como uma época progressivamente mais violenta (MASS, 1985, p. XIII-XVIII).

Entre a queda de Kamakura e o Período Muromachi, existe o intervalo da Restauração Kenmu. Após duas tentativas, finalmente Go-Daigo derrubou o *shogunato*. Até então exilado, este *tennō* retorna a Kyoto para reestabelecer o controle imperial (MASS, 1985, p. 26-28).

O império restaurado apresentava dificuldades, já que não detinha recursos financeiros sequer mantinha um exército de apoio. Go-Daigo acabou atendendo mais a nobreza que os

guerreiros, razão que levou o clã Ashikaga a destituir o *tennō*. Ironicamente, este clã anteriormente fez parceria com Go-Daigo para derrubar o *shogunato* em *Kamakura*.

Deu-se início o Período Muromachi, com Ashikaga Takauji se autonegando *shōgun*. Neste intervalo, a administração sai de *Kamakura* e se move para *Kyoto*. Os Ashikaga permaneceram no governo até 1573.

Apesar de manter a estrutura governamental da administração anterior, o novo *shogunato* foi ineficiente em manter o controle sobre as outras províncias. Efetivo apenas na capital, sua incapacidade em manter outras regiões sob seu controle fez com que poderosos grupos se manifestassem e concorressem com o poder político central (MEYER, 1993, p. 81).

Este comportamento acabou levando o Japão a se tornar uma região subdividida, com vários clãs protagonizando o cenário político. Com esta característica, o Japão tornou-se um grande campo de batalha que disputava a influência territorial entre as casas guerreiras.

Ao final deste processo, durante o Período Azuchi-Momoyama, o desequilíbrio de forças favoreceu Oda Nobunaga. Este iniciou um processo unificação do país sob sua força. Embora não fosse ainda capaz de se provar um líder nacional, seu sucesso militar acabou por torná-lo famoso.

Tanto o *tennō* quanto o *shōgun* demonstravam interesse por seu suporte militar, o que favoreceu o ideal de unificação. Embora compreendendo as vantagens de sua associação com ambas as partes, ele se recusou à subordinação. Em suas convicções, o *shōgun* dos Ashikaga e o *bakufu*<sup>122</sup> de Muromachi precisavam ser extintos (CAMBRIDGE, 2008C, p. 229-230).

Antes de completar suas intenções, Nobunaga morre. Quem assume sua ambição é Toyotomi Hideyoshi, que completa a unificação do Japão em 1590. Hideyoshi advinha de uma família humilde, mas se destacou como militar que subiu rapidamente na hierarquia.

Ainda em 1588, define que, exceto os *samurai*, todos estariam proibidos de portar espadas. Mesmo sendo generoso com a nobreza, acabou por tirar-lhes poder político. Com o

---

<sup>122</sup> Em *kanji*, 幕府. É a palavra japonesa para *shogunato*, ou seja, a administração que acompanhava o *shōgun*. Alguns autores utilizam o termo japonês *bakufu*, enquanto outros mantiveram a versão internacionalmente conhecida (*shogunato*). Aqui se utilizou ambas, variando de acordo com a adesão das fontes utilizadas, já que a palavra *shogunato* foi amplamente utilizada e se tornou muito comum, inclusive em muitas obras não referenciando-a ao termo japonês (*bakufu*) apropriadamente.

sucesso da unificação do Japão, Hideyoshi virou suas atenções à China (MEYER, 1993, p. 89-90).

O desgaste gerado por essa decisão de subjugar os chineses lhe custou caro. Chegou a declarar guerra contra os chineses, mas morreu antes que gerasse mais instabilidade política com a invasão à Coreia (buscando uma rota em terra firme contra o império chinês). Em seu lugar, uma nova perspectiva seria adotada.

Na saída de Hideyoshi, destacou-se Ieyasu como líder após a batalha de Sekigahara em 1600. Três anos depois, ele se torna *shōgun*. É o início do Período Edo (MEYER, 1993, p. 91-92).

A administração do clã Tokugawa modifica uma configuração de frequentes batalhas no universo japonês, trazendo estabilidade política e isolamento nacional<sup>123</sup> como pano de fundo às suas condutas. Por um lado, paz se amplificou no país, enquanto na contramão a administração claramente buscava um sistema estático, ausente de mudanças que porventura abalasse sua realidade política. Propostas de discretas mudanças foram realizadas por conselheiros próximos ao fim deste período, mas a reabertura do país se tornaria inevitável (MEYER, 1993, p. 107).

Neste momento, os *samurai* se tornam uma classe emergente. Fora a reestruturação de sua vida cotidiana, esta classe adquire prestígio atendendo às novas demandas de um novo tempo. Tornam-se importantes peças na troca da autoridade pessoal à burocrática e da evolução do feudo ao estipêndio (CAMBRIDGE, 2008D, p. 14-16).

Se por um lado o *samurai* se adapta ao Período Edo, ascendendo em uma nova realidade política, esta classe encontra seu fim derradeiro no momento seguinte. Embora outras tentativas (ou ameaças) tivessem sido mitigadas, a chegada do comodoro Matthew Perry marcaria a mudança de Edo para um novo período, denominado Meiji<sup>124</sup>. A interferência que abriu os portos japoneses trouxe um modelo não previsto na economia do país, afetando seu funcionamento – em especial a desvalorização da moeda no câmbio internacional e a inflação (CAMBRIDGE, 2008E, p. 598-601).

---

<sup>123</sup> Esta política ficou conhecida como *sasoku* (鎖国), traduzido como “país fechado”. Inicia-se em 1603, progressivamente se tornando mais fechada ao exterior até 1639, esta medida perdurou até 1853, com a pressão gerada pelo Comodoro Perry e sua esquadra, que levaram a tratados que reabriram o Japão ao exterior.

<sup>124</sup> O Período Meiji por vezes é confundido com o evento conhecido como “Restauração Meiji”, sendo que esta última se refere ao intervalo de tempo entre 1866 e 1868, simbolizando a transição do fim do *bakufu* (*bakumatsu*) e início do sistema capitalista no Japão.



Além do impacto econômico, o ambiente político se polarizou entre aqueles que defendiam o *bakufu* e os que desejavam sua saída. O próprio *shogunato* encontrava-se enfraquecido e instável com problemas internos. A isso se somou o fortalecimento da corte imperial (a quem até mesmo o próprio *bakufu* chegou a pedir auxílio neste momento de crise).

Parte das forças militares ficaram em dúvida sobre quem seguir neste momento chave. O *tennō*, agora apoiado por parte destes líderes militares, exigiu o desmantelamento do *shogunato*, levando o *shōgun* a marchar contra a corte rumo à sua derrota final. Com o fim do *shogunato* e o *tennō* empoderado pela Carta de Juramento<sup>125</sup>, termina o Período Edo (CAMBRIDGE, 2008E, p. 18-21).

Meiji foi um quadro político de desenvolvimento e rápidas mudanças, característica que viria a se manter no Japão para os períodos subsequentes. Ao dinamizar várias instituições, chegou ao patamar de potência mundial. A riqueza nacional aumentou, a industrialização foi bem-sucedida, a política se estabilizou, o comércio foi estimulado e o desenvolvimento almejado foi atingido.

A sociedade japonesa aceitou o novo modelo político de forma harmônica. A perspectiva de objetivos nacionais (tais quais expressos na Carta de Juramento) apaziguou atritos entre líderes e liderados. O processo de modernização se sucedeu conforme as expectativas da época (MEYER, 1993, p. 133).

Vários clãs *samurai* apoiaram os ares de mudanças representados pela proposta do *tennō*. Nas mudanças, porém, o governo passaria a ver o *samurai* como despesa e não mais investimento. Isso resultou em reformas que reduziram os estipêndios e acabaram com os direitos de renda a partir da terra que até então os *samurai* dispunham (CAMBRIDGE, 2008B, p. 618-622).

O novo sistema de governo substituiu a função dos *samurai* por outras, como a inédita criação de um exército nacional (CAMBRIDGE, 2008E, p. 356-357). Os *samurai*, expostos aos anos de paz do Período Edo, acabaram por protelar as atividades marciais. Antes indisciplinados e iletrados, agora formavam uma culta elite improdutiva e subempregada, com boa parte deles

---

<sup>125</sup> Em *kanji*, 五箇条の御誓文. Traduz-se literalmente como “Juramento em Cinco Artigos” e previa argumentos favoráveis a decisões conjuntas (e não centralizadas), bem como maior igualdade civil e seguir o ocidente rumo à “civilização avançada” (conforme registrado no *Dajokan Nisshi* – um jornal publicado pelo governo Meiji, o antecessor do “Diário Oficial” –, publicado em fevereiro de 1868). Autores como Keene consideram esta a primeira Constituição do país, outros (tal qual Quigley) a valorizam como um esboço da Constituição de 1890.

relativamente reclusa em seus castelos, que cobravam impostos dos camponeses de suas terras durante o século XIX (CAMBRIDGE, 2008E, p. 356-357).

Os *samurai* se adaptaram ao sistema estático do Período Edo e foram beneficiados em vários quesitos. Não foram aptos a acompanhar as mudanças frequentes e dinâmicas que propunha o Período Meiji. A modernização tão almejada pelo *tennō* também trouxe armas de fogo em massa para o país.

Novas delimitações retiravam dos *samurai* o monopólio militar (RAVINA, 2022, p. 149). Em 1876, uma série de privilégios dos *samurai* foi revogada<sup>126</sup> (CAMBRIDGE, 2008E, p. 392). Sequer poderiam portar suas espadas, já nessa época estimadas como suas almas. Apesar de indignados, sua própria natureza muito lhes privou em termos de insurreição.

O código de conduta e o hábito do desprezo pelo ganho acabaram por impedir que *samurai* apelassem em seu próprio interesse. O histórico de conflito territorial e de interesses entre as diferentes casas impediu qualquer revolta em uníssono. Batalhas *samurai* se caracterizavam por poucos homens movidos por questões de honra, orgulhosos demais para buscar ajuda e muito tradicionais para sugerir apoio amplo (CAMBRIDGE, 2008E, p. 27-28).

A única exceção foi o caso de Satsuma. Ironicamente, esta rebelião de 1877 foi liderada Saigō Takamori, *samurai* que contribuiu para o fim do *shogunato* Tokugawa ao conduzir o recém-formado exército imperial. Foi a mais complexa resistência que o governo japonês enfrentou no Período Meiji (CAMBRIDGE, 2008E, p. 27-28).

Esta rebelião, suprimida no mesmo ano, simbolizava a morte do último *samurai*, o próprio Takamori. A retratação feita no filme *The Last Samurai* (Edward Zwick, 2003) é mais próxima à insurreição com espadas de Etō Shinpei, de 1875. Takamori, já acostumado com o modelo militar ocidental, contou com um arsenal de armas de fogo saqueado do governo (CONLAN, 2013, p. 15).

Os reformadores do Período Meiji refizeram as instituições se baseando nos modelos ocidentais, redefinindo das leis aos cortes de cabelo, focados em se equiparar às potências mundiais (RAVINA, 2017, p. 207). Por outro lado, esta restauração de poder que centralizava

---

<sup>126</sup> Estes éditos foram denominados *haitōrei* (廃刀令 – Ordem de abolição da espada). Suas mudanças previam não somente a proibição do porte de espada, mas também impedir a vestimenta de *samurai*, abandonar o rabo de cavalo típico em prol do corte de cabelo ocidental, recrutamento universal ao exército que retirava a exclusividade *samurai* e o fim dos estipêndios hereditários. Para saber mais sobre os *haitōrei*, ver em: <http://www.uwbk.com.br/tradicao/73-artes-marciais-bugei/437-haitorei-a-proibicao-do-katana> (acesso em: 07 de novembro de 2023).

as decisões no *tennō* se mostrava uma recapitulação de antigas políticas (RAVINA, 2017, p. 207). Por isso, a construção do Estado Meiji remonta precedentes antigos enquanto abraça as práticas políticas e sociais do ocidente (RAVINA, 2017, p. 208).

*Ghost of Tsushima* igualmente intercala referências ao guerreiro do século XIII (historicamente referenciado) com conceitos samurai da cultura moderna (focados no entretenimento). Este jogo eletrônico perpetua as representações dos *samurai* em obras fictícias ambientadas em períodos históricos (os *jidaigeki*), bem como é influenciado por produções anteriores. Também aborda a ética *samurai* e explora suas habilidades marciais num contexto cinematográfico de ação.

### **1.B.3 – O Período Kamakura**

No final do Período Heian, os Minamoto e os Taira disputavam a hegemonia em Kyoto, o que levou à Guerras Genpei. Como os Taira firmaram controle da capital imperial e de sua burocracia (considerada a primeira administração por guerreiros), os Minamoto apostaram em se fortalecer nas províncias, oferecendo recompensas aos apoiadores locais. Como os rebeldes em potencial ainda reconheciam a autoridade imperial, a independência proclamada pelos Yoritomo representou um abandono da submissão deste grupo em relação ao *tennō*, mas não a completa supressão da corte (MASS, 1976, p. 4).

A relação dos guerreiros com a batalha em questão sinalizava as mudanças estruturais que viriam posteriormente. Mais que uma simples decisão sobre que clã governaria, eles estavam cientes que lhes seria um bom negócio. Como relata Mass, “ao se submeterem ao senhorio de [Minamoto] Yoritomo, os guerreiros agora recebiam títulos de terra e cargos que simplesmente contornavam as antigas linhas de autoridade” (MASS, 1976, p. 4).

Juntando a proposta de promoção com o discurso de "independência" durante a Guerras Genpei, o que era um movimento focado no leste do Japão se generalizou por toda a região. O descontrole levou a uma onda de agitadores e desordem, inclusive atingindo o cerne da capital. Com a incapacidade dos Taira em administrar a capital frente ao caos, coube aos Minamoto a

missão de restaurar a organização, o que aumentou ainda mais sua influência. Os guerreiros locais e os aristocratas da capital se viram igualmente em débito em relação a Kamakura cidade-sede dos Minamoto (MASS, 1976, p. 4).

Em 1184, “guerreiros refratários começaram a afirmar propriedades locais sob o título de *jitō*<sup>127</sup> (MASS, 1976, p. 4). Em 1185, os últimos generais dos Taira foram derrotados, simbolizando o final da Guerras Genpei. Com a vitória no conflito e os *jitō* se generalizando, Minamoto Yoritomo<sup>128</sup> decretou este departamento como pré-requisito de seus seguidores (MASS, 1976, p. 4).

Ao fazê-lo, Minamoto tinha duas intenções: “estabilizar um sistema uniforme de recompensa para vassalos e acabar com autoridades locais sem controle surgidas durante a guerra” (MASS, 1976, p 4-5). Entre 1190 e 1200, deu-se sequência no processo de consolidação do poder de Kamakura a partir dos *shugo*. Eles eram nomeados “em parte para controlar os *jitō* e em parte para garantir uma participação permanente na autoridade policial nacional” (MASS, 1976, p. 5). Os *jitō* até então eram oficiais de uma força policial provinciana sem interferência dos *shōen*<sup>129</sup>, termo em referência às grandes propriedades ou casas senhoriais entre os séculos VIII e XV (MASS, 1976, p. 5) que caracterizaram a divisão política do território japonês.

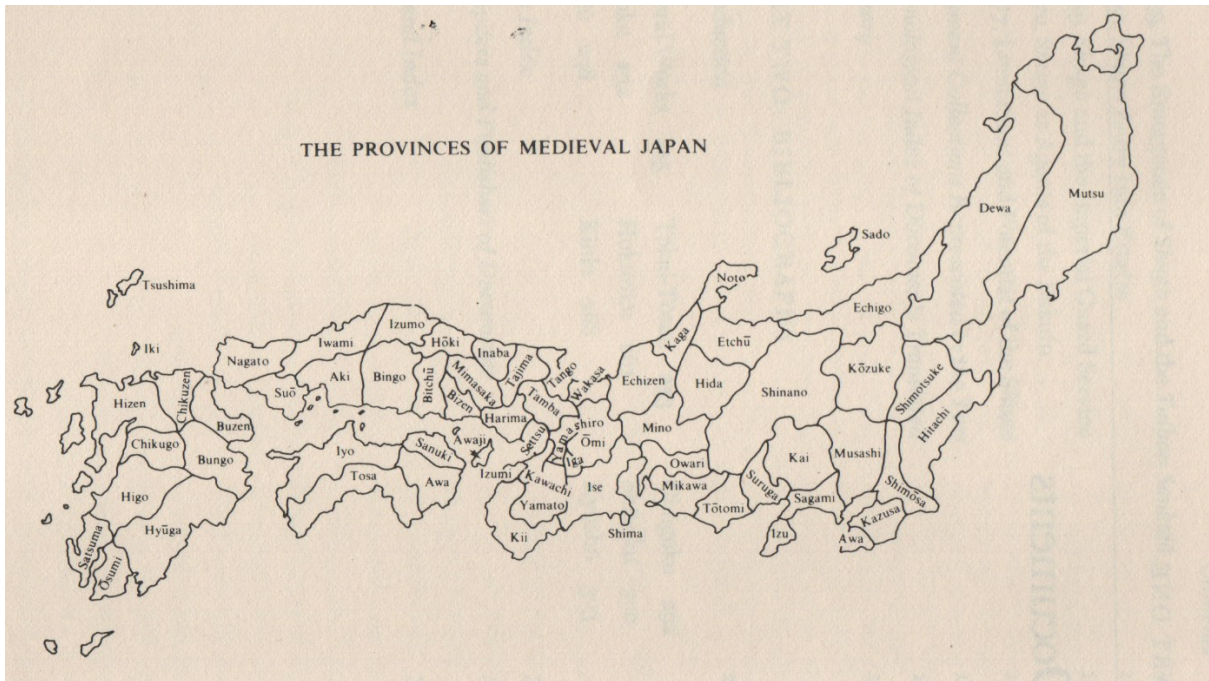
---

<sup>127</sup> Em japonês, 地頭. Traduz-se literalmente como “cabeça da terra” e consistia em um adjetivo para o conceito de “local”. A palavra, quando associada a uma pessoa, fazia referência ao senhor que gerenciava terras (*shōen*), sendo uma autoridade local que coletava impostos em favor de manter a elite local. Estavam sujeitos ao *shōgun*. Se um *jitō* se tornasse muito poderoso, passava a ser denominado *daimyō*.

<sup>128</sup> No original, 源頼朝 (Minamoto no Yorimoto, traduzido literalmente como “Yoritomo de Minamoto”). Algumas traduções resumem o nome em Minamoto Yoritomo. Vários nomes à época do Período Heian apresentavam a preposição *no* (traduzido como “de”) entre o sobrenome e o nome, como Minamoto no Tsunemoto, Fujiwara no Michinaga e Taira no Kiyomori.

<sup>129</sup> Em *kanji*, 莊園 ou 庄園, ambos significando “mansão”. Neste trabalho, faz referência ao primeiro termo em *kanji*.

### Divisão política do Japão durante o Período Kamakura:



Fonte: MASS, 1967, p. 2.

O sucesso de Yoritomo enquanto governante residiu na habilidade de trabalhar diferentes situações de controle. Ele era capaz de gerenciar seus vassallos enquanto garantia que a ordem tradicional – a corte – operasse como forças de paz. Um trabalho nada simples e que por vezes se fazia mais intenso, já que revoltas eventualmente se faziam presentes (MASS, 1976, p. 5).

Ironicamente, alguns levantes acabaram por gerar resultados contrários. Na Guerra Jōkyū de 1221, por exemplo, a corte buscava o fim do *shogunato* e reestabelecer a administração de Kyoto. Como o efeito do conflito foi uma sociedade desestabilizada, as ações diretas de Kamakura acabaram por fazê-la uma presença ainda mais necessária (MASS, 1976, p. 5).

Kamakura também tomava ciência de suas próprias limitações políticas. Com o poder local exercido pelos guerreiros, era compreensível que não fossem frequentemente monitorados em suas ações. Os *jitō* começaram a tomar progressivamente o controle de fato dos *shōen* (MASS, 1976, p. 5).

Os proprietários pouco poderiam fazer para mudar esta situação. Eles poderiam muito bem continuar dependendo do *bakufu*, embora sanções contra os guerreiros estivessem se tornando cada vez mais difíceis de se impor (MASS, 1976, p. 5). Por outro lado, poderiam lidar

diretamente com os *jitō*, mas a autoridade superior também diminuía progressivamente (MASS, 1976, p. 5-6).

Os guerreiros já haviam adquirido considerável autonomia – já se considerava que eles potencialmente viessem a ignorar os desmandos do *shogunato*, bem como ferir seu próprio juramento à esta administração. Ao final do século XIII, o próprio regime se encontrava defasado. O sistema de uma única vassalagem espalhada pelo país já havia sido substituído por um poder regional e suas hierarquias locais (MASS, 1976, p. 6).

Parte desse desfecho se dá pela saída de Minamoto Yoritomo do universo político. O grande baluarte do clã Minamoto, que superou os outros clãs concorrentes e assumiu o poder ao se tornar o primeiro *shōgun* de Kamakura em 1192, faleceu em 1199. Não há um consenso entre os historiadores, mas a causa da morte teria sido em virtude da queda de seu cavalo ou de uma doença que já o acometera (MASS, 1985, p. 143). Nas palavras de Mass:

[...] Yoritomo foi um governante carismático e autocrático que exerceu um controle praticamente absoluto sobre os assuntos do *bakufu* e cuja morte criou um vácuo que inevitavelmente deu origem a uma luta pelo poder entre seus principais seguidores, uma luta intensificada pelo fato de ele ter sido sucedido como *shōgun* por dois filhos jovens e ineficazes, Yoriee e Sanemoto (MASS, 1985, p. 143-144).

Yoriee foi o primeiro a assumir a continuidade do governo. Os membros influentes do próprio *shogunato* se demonstraram inseguros com a condução exageradamente centralizadora do novo *shōgun* e, com isso, um conselho de treze<sup>130</sup> foi criado com a finalidade de agir em assuntos específicos no lugar do governante (MASS, 1985, p. 147). Yoriee foi destituído do cargo, preso (após adoecer gravemente) e assassinado (MASS, 1985, p. 149-151).

Posteriormente, Sanemoto se tornou *shōgun* aos 11 anos (MASS, 1985, p. 151), posteriormente assassinado em 1219. Considerado uma marionete nas mãos de seus parentes desde sua ascensão ao trono em 1203, sua conduta pouco marcante deixava cada vez mais influente o clã Hōjō (MASS, 1985, p. 157). Este clã tinha apoiado Yoritomo durante as Guerras Genpei, mas foram deixados relativamente de lado no cenário político durante seu exercício como *shōgun* (MASS, 1985, p. 146).

Ainda assim, no clã permaneciam promessas de ascensão política sobretudo pelas figuras de duas pessoas: Hōjō Masako (viúva de Yoritomo e mãe de Yoriee e Sanemoto), que

<sup>130</sup> No livro de Mass, *shukurō* (淑郎 – “conselho dos treze anciões”). No original, *jū san-ri no gōgi-sei* (十三人の合議制) ou “sistema de conselho de treze pessoas”. De acordo com Souyri, “conselho estadual de treze membros”.

mantinha a influência do clã pela sua proximidade com os líderes (MASS, 1985, p. 143), e Hōjō Tokimasa, sogro de Yoritomo, pai de Masako e avô de Yoriee e Sanemoto (MASS, 1985, p. 146). Apesar do parentesco, as relações não eram amistosas entre os Hōjō e a linhagem Minamoto, já que Yoritomo designou não os Hōjō, mas o clã Hiki para servir seu primogênito (MASS, 1985, p. 147). Tokimasa se ressentia por não receber o devido reconhecimento após o fundamento do *bakufu*, bem como reagiu à nomeação de Yoriee (MASS, 1985, p. 146). O segundo *shōgun* aproximou-se da família de sua esposa, do clã Hiki, e se distanciou do clã de sua mãe, os Hōjō (MASS, 1985, p. 147). Isso fez com que Tokimasa agisse em paralelo ao governo de Yoriee (MASS, 1985, p. 147). Tokimasa garantiu sua influência com a criação do cargo de *shikken*<sup>131</sup>, sobretudo após a morte deste *shōgun* – que também acompanhou a queda dos Hiki (MASS, 1985, p. 151).

Após começar a influenciar diretamente o sucessor, Minamoto Sanemoto, entrou em cena a terceira figura importante na história dos Hōjō: o filho de Tokimasa, Yoshitoki, que havia se tornado *shikken* no lugar do pai. Segundo Souyri, por não ter filhos, Sanemoto sabia que os Minamoto morreriam com ele. E, com o assassinato do *shōgun*, Yoshitoki se tornou a principal figura do cenário político de Kamakura, mas foi considerado um rebelde pelo *tennō* dois anos depois, em 1221. (SOUYRI, 2001, p. 51).

O *tennō* aposentado<sup>132</sup> Go-Toba nomeia Fujiwara Yoritsune como o próximo *shōgun*, embora ele ainda fosse uma criança. Este processo não foi simples, sequer rápido. O considerável intervalo entre a morte do terceiro *shōgun* em 1219 e Yoritsune assumir como o quarto em 1226 indicam o desentendimento entre as intenções de Go-Toba e os Hōjō quanto ao novo *shōgun*. “A rejeição de Go-Toba sobre a questão de um príncipe como sucessor do *shogunato* tornou-se parte de um antagonismo crescente entre ele e o *bakufu*, que levou ao conflito Jōkyū em 1221” (MASS, 1976, p. 159).

Os Hōjō almejavam que o cargo de *shōgun* fosse assumido por um príncipe da família real. A principal intenção de Yoshitoki e Masako era evitar que algum parente de Yoritomo assumisse, já que a memória deste líder ainda era forte entre os guerreiros que o seguiram

---

<sup>131</sup> No original, 執權. Traduzido literalmente como “autoridade”, alguns historiadores, como Mass, definem este cargo como “regente”. Na leitura *onyomi*, sua leitura combinada de *kanjis* sugere “deter o poder e a autoridade”. Este cargo era exclusivo aos Hōjō.

<sup>132</sup> Do japonês *insei* (院政), traduzido como “governo de claustro”. Este termo alude à estratégia dos *tennō* desde o Período Heian de se aposentarem e viverem em reclusão, assim diminuindo a influência de outros clãs em suas administrações, em especial dos Fujiwara. Embora “aposentados”, eles mantinham seus poderes mesmo com a ascensão de outros ao cargo oficial. No caso de Go-Toba, sua aposentadoria resultou da pressão de Yoritomo em 1198, mas sua atuação política permaneceu até o desfecho do conflito Jōkyū em 1221.

(MASS, 1976, p. 158). Porém, com o assassinato do terceiro *shōgun*, Go-Toba rejeitou a ideia que já existia desde 1218 (MASS, 1976, p. 158-159). A Guerra Jōkyū levou Go-Toba a ser deposto e exilado. Segundo Mass, mais que o impacto na capital, “do ponto de vista institucional, o conflito Jōkyū foi especialmente significativo porque resultou numa expansão do sistema *jitō* – tornada possível através do confisco de vastas propriedades rurais das forças derrotadas de Go-Toba” (MASS, 1985, p. 159).

Enquanto isso, o futuro *shōgun*, de apenas dois anos (em 1219), ficou sob tutela de Hōjō Masako, que informalmente assumiu as funções de *shōgun* – e assim ela permaneceu até sua morte, em 1225 (FRÉDÉRIC, 2008, p. 442). Portanto, Yoshitoki permaneceu nas questões práticas até sua súbita morte em 1224 (MASS, 1985, p. 159-160). Com sua morte e os desfechos que levaram ao Incidente de Iga<sup>133</sup>, quem assumiu seu lugar foi o filho, Hōjō Yasutoki. As artimanhas de Iga demonstravam que ainda havia brechas na hegemonia dos Hōjō (MASS, 1985, p. 161).

A regência de Yasutoki de 1224 a 1242 é lembrada como “o verdadeiro processo de maturidade do governo militar em Kamakura” (MASS, 1985, p. 161). O governo estritamente autocrático de Yorimoto encontrou a completa transição para o modelo de assembleia sob um conselho de estado denominado *hyōjōshū*<sup>134</sup>. Este conselho, instaurado em 1225, era encabeçado por um *shikken* e acompanhado de um *rensho*<sup>135</sup> – o que fortaleceu poder do *shikken* em relação ao *shōgun* (MASS, 1985, p. 161). Supostamente, a proposta era que houvesse um sistema *shikken-rensho*, iguais em poder na esfera do *hyōjōshū*. Na prática, as distinções hierárquicas na família dos Hōjō acabaram por influenciar esse processo. A posição que Yasutoki ocupava dentro da família, como *tokusō*<sup>136</sup>, acabou por lhe render maior reconhecimento como superior em relação a Hōjō Tokifuna, tornando-o secundário nas decisões e resultando em sua distinção subalterna como *rensho* (MASS, 1985, p. 162).

---

<sup>133</sup> Este conflito resultou do atrito entre as intenções do *shogunato* e a mudança política feita pelo clã Iga no que se referia à nomeação do substituto de Yoshitoki como *shikken*. O resultado foi favorável à decisão de Masako e levou ao exílio do clã Iga.

<sup>134</sup> Em japonês, 評定所. Literalmente traduzido como “agência de avaliação”, é frequentemente (e mais claramente) traduzido como “conselho de estado”.

<sup>135</sup> Do kanji 連署. Traduz-se como “co-signatário”, na figura de assistente do *shikken* (inicialmente pareada ao *shikken*, posteriormente tornada coadjuvante deste cargo). Surgiu em 1224 e consistia em membros de fora da linha principal dos Hōjō, exceto por Hōjō Tokimune entre 1264 e 1268.

<sup>136</sup> Do japonês 特捜, traduzido literalmente como “investigação especial”. Fazia referência ao chefe da família Hōjō. Algumas referências alegam que o nome derivou de *tokushu* (徳崇), nome budista de Yoshitoki (ele se tornou monge após deixar o cargo de *shikken*), mesmo que o primeiro *tokusō* tenha sido Tokimasa.



Quando, em 1226, Yoritsune assumiu como quarto *shōgun*, ele se encontrava limitado pelo *hyōjōshū*. Com uma governança mais equilibrada (e partilhada) junto ao *hyōjōshū*, houve considerável estabilidade. Frente à morte de Yasutoki, o neto do *shikken* anterior, Tsunetoki, assume a posição de 1242 a 1246 (MASS, 1985, p. 162). Durante este breve intervalo de tempo, uma facção emergiu com a intenção de opor-se ao *shikken*. À frente deles se encontrava ninguém menos que o próprio *shōgun*, aparentemente movido pela intenção de finalmente sair da condição de chefe ilustrativo e recuperar o poder que seu cargo possuía há algumas décadas. O *shikken* reage retirando Yoritsune do cargo e preparando seu retorno à Kyoto em 1244 (MASS, 1985, p. 162). Por razões desconhecidas<sup>137</sup>, esta ação foi postergada. Subitamente, o *shikken* morreu em 1246 e quem assumiu em seu lugar foi seu irmão mais jovem, Tokiyori (MASS, 1985, p. 162). O antigo *shōgun* Yoritsune finalmente deixou Kamakura e voltou para Kyoto (MASS, 1985, p. 163).

Em 1247 o clã Miura se revoltou contra os Hōjō (MASS, 1985, p. 166), que contra-atacaram efetivamente. Foi destruída a última família *gokenin* que à época seria capaz de fazer à então família governante (MASS, 1985, p. 167). A partir de 1247, instalou-se o sistema *tokusō-shikken* (MASS, 1985, p. 167).

Uma breve estabilidade foi notada, a partir de 1247, sob o comando de Tokiyori. Vários membros foram expulsos do *hyōjōshū* e “burocratas continuaram a ser nomeados para o *hyōjōshū* por sua competência profissional, enquanto os guerreiros designados deveriam se preparar para aceitar o seu papel num ambiente político dominado pelos Hōjō” (MASS, 1985, p. 187). Com sua representação no conselho mais marcante, duas novas medidas foram tomadas pelo *shikken* (MASS, 1985, p. 187). Em 1248, o *hyōjōshū* foi dividido em duas seções, júnior e sênior, frequentemente separadas para assuntos específicos. Em 1249, foi criado o cargo *hikitsukeshū*<sup>138</sup>, coordenado pela *hyōjōshū* e dividida em seções (variando três a seis). Sendo a maioria de ambas as instituições composta por membros da família, os Hōjō dominaram os órgãos do *bakufu* (MASS, 1985, p. 187). Posterior à 1247, não ocorreram mudanças qualitativas nas operações do *hyōjōshū* (MASS, 1985, p. 190). Houve, porém, uma separação sobre o cargo de *shikken* e *tokusō*, quando Toriyoki saiu da administração em 1256. Ele deixou apenas o cargo de *shikken* para Hōjō Nagatoki (FRÉDÉRIC, 2002, p. 340-341<sup>139</sup>).

<sup>137</sup> Alguns documentos consideram como razão para este adiamento um incêndio acidental que eclodiu na residência dos irmãos Tokiyori em 26 de dezembro de 1244, mas tal informação não é considerada oficial.

<sup>138</sup> Consistia na presidência dos tribunais, os *hikitsuke*.

<sup>139</sup> Para a referência destas páginas de enciclopédia, foram considerados três nomes: Hōjō Toriyoki, Hōjō Nagatoki

Toriyoki em pessoa se manteve como *tokusō* até sua morte, em 1263 (FRÉDÉRIC, 2002, p. 341). Como a figura do *tokusō* era mais marcante na família Hōjō, a separação de *tokusō* e *shikken* em duas pessoas distintas enfraqueceu a efetividade política do *shikken*. O cargo de *tokusō* foi então assumido por Hōjō Tokimune no mesmo ano da morte do pai (MASS, 1997, p. 83), que reuniu os cargos em uma pessoa ao também assumir como *shikken* quando atingiu a maioria (MASS, 1985, p. 162<sup>140</sup>).

Os anos 1260 seriam marcados por problemas internos e externos que viriam a se tornar decisivos na administração de Kamakura (CAMBRIDGE, 2008C, p. 128). O deterioramento dos *shikken* afetava a noção de ordem e as mudanças sociais, econômicas e tecnológicas perturbavam os *shōen* (CAMBRIDGE, 2008C, p. 128-29). Estas alterações se faziam progressivamente desde o século XI, mas apresentaram maior impacto nas ações entre diferentes extratos sociais a partir da segunda metade do Período Kamakura (CAMBRIDGE, 2008C, p. 129). A melhoria das técnicas agrícolas aumentou as áreas agricultáveis. A rotação de cultura (arroz-trigo) aumentou a produtividade e sua diversificação levou ao aquecimento do comércio. Os camponeses que possuíam tempo livre ou excedentes começaram a produzir artesanatos direcionados aos mercados (CAMBRIDGE, 2008C, p. 129).

Acompanhando as mudanças, moedas importadas da China desenvolveram a economia monetária que originou intermediários financeiros e o hábito de pagar impostos aos proprietários dos *shōen*. Após começarem a enfrentar revoltas camponesas, os proprietários dos *shōen* e os *jitō* viriam a competir entre si pela hegemonia local. Complicando ainda mais o quadro, os *akutō* (grupos de saqueadores – oriundos da classe camponesa ou guerreira), prejudicavam ainda mais o senso de paz originalmente planejado pelo *bakufu* (CAMBRIDGE, 2008C, p. 129).

Num quadro sem paz interna, a submissão sistematizada de diferentes províncias é posta em xeque. Sem a devida reação contra a mitigação da estabilidade, a administração de Kamakura também passa a enfrentar oposição. Da “época de ouro” ao enfraquecimento, Cambridge assim define a situação:

A princípio, a ascensão das facções *tokusō* e *miuchibito*<sup>141</sup>, acompanhando o fortalecimento da posição nacional do *bakufu*, parecia marcar o auge do poder político de Kamakura. No entanto, isto provou ser ilusório, já que a tendência

---

e Hōjō Tokimune.

<sup>140</sup> Trecho obtido das notas de rodapé. Observar a citação de número 75.

<sup>141</sup> Em japonês, 御内人 (“servo”). Eram guerreiros particulares do chefe dos Hōjō, ou seja, o exército privado do *tokusō*.

geral era para maiores conflitos internos e insatisfação, que logo se transformou em um sério movimento *antibakufu* (CAMBRIDGE, 2008C, p. 129-130).

Neste contexto, as invasões mongóis<sup>142</sup> ao Japão não ajudaram. Parte dos *gokenin* já se encontrava em dificuldade pelo contínuo parcelamento da propriedade no sistema de herança dividida. Sua estrutura também foi afetada pelo seu envolvimento na economia monetária. A expectativa em receber recompensas pelo envolvimento militar nas invasões mongóis frustrou ainda mais essa classe em relação à Kamakura (CAMBRIDGE, 2008C, p. 130).

É importante lembrar que os guerreiros que suportavam as despesas do serviço militar. Em contrapartida, recebiam terras como recompensa pelos gastos de manutenção. Na equação, já agravados pelo empobrecimento, os *gokenin* arcaram com as despesas durante as invasões mongóis e não receberam retorno financeiro por seus serviços, que levou boa parte deles a vender ou penhorar suas terras (CAMBRIDGE, 2008C, p. 130).

Estes pequenos e médios *gokenin* desprovidos de terra foram auxiliados pelo *bakufu* a partir de uma medida que cancelou suas dívidas e devolveu suas terras sem custo adicional. Embora tenha ajudado os *gokenin* financeiramente, representava um auxílio temporário. Muitas casas acabaram incluídas pelos *shugo*, *miuchibito* e alguns *akutō* emergentes (CAMBRIDGE, 2008C, p. 130).

Com a reorganização das casas, muitos guerreiros ligados ao local foram deslocados. A nova política de herança unitária subordinava irmãos ao chefe da família e gradualmente se enfraqueceu a ligação das linhas principal e ramificada (*honke* e *bunke*, respectivamente). Estas mudanças acabaram aumentando o número de insatisfeitos frente ao *bakufu* (CAMBRIDGE, 2008C, p. 130). Este cenário impulsionou o *tennō* Go-Daigo (que desde 1324 já conspirava contra Kamakura) à liderança de um movimento “*antibakufu*”. Dividida em duas, as linhas imperiais ramificadas competiam pelo título imperial e os direitos de *shōen* (CAMBRIDGE, 2008C, p. 130). Servindo como um mediador, Kamakura criou um sistema de sucessão alternada, que ao mesmo tempo aumentou sua influência com a corte vitoriosa e fortaleceu o ressentimento dos que se sentiram perdedores no processo (CAMBRIDGE, 2008C, p. 130-131):

O imperador Go-Daigo, em particular, ressentiu-se da intervenção do *bakufu* em assuntos judiciais, o que aumentou seu desejo de devolver o país para uma governança nacional centrada no *tennō*. Assim, Go-Daigo aproveitou todas as oportunidades para atizar os sentimentos *anti-Hōjō* e *antibakufu* manifestados

---

<sup>142</sup> Esta temática será detalhada no capítulo seguinte.

na agitação do *gokenin* e nas atividades de disseminação do *akutō* (CAMBRIDGE, 2008C, p. 131).

O plano do *tennō* não foi bem-sucedido e seu fracasso em 1331 resultou em seu exílio. Em contrapartida, o movimento que se iniciara rapidamente se espalhou pelo país. Finalmente, “em 1333, o *bakufu* de Kamakura foi derrubado” (CAMBRIDGE, 2008C, p. 131).

A história do Período Kamakura demonstra uma relação significativamente complexa do ponto de vista administrativo, o que levou este trabalho a optar por uma sequência do poder *de facto*<sup>143</sup> ao longo dos anos observados. Isso gerou momentos em que se acompanhou o *shōgun*, o *shikken*, o *tokusō*, o *tennō* ou mais que apenas um deles. Se o Período Heian pode ser considerado uma transição entre a administração da corte para o *shogunato*, Kamakura pode ser associado a mudanças que elevaram aqueles que seriam conhecidos como *samurai* de uma baixa posição para um patamar socialmente respeitado.

Embora o termo *samurai* não tenha sido utilizado neste capítulo, eles fazem parte desta história. Entre muitas figuras que não foram apresentadas ao se falar de Kamakura em seus eventos políticos, ironicamente os *samurai* se encontram entre elas: os guerreiros de destaque são outros e os *samurai* eram seus subalternos. Com o passar dos anos, a palavra passa a sugerir status e impõe um respeito social que, na sua origem, nada disso carregava em termos militares.

*Ghost of Tsushima* se ambienta nas invasões mongóis que contribuíram indiretamente para mudanças que levaram ao fim do Período Kamakura. As tentativas de domínio de Kublai Khan sob o arquipélago japonês abalaram as estruturas de uma administração que já encontrava seus próprios desafios internos. Embora o jogo eletrônico não trate das questões políticas da administração em Kamakura, seu resgate histórico (ainda que em muitos momentos anacrônicos) recupera uma discussão histórica importante na equação que resulta no fim deste momento.

---

<sup>143</sup> Expressão em latim traduzida como “de fato”. Termo utilizado para referenciar, no caso, o poder que

### ***1.B.4 – As invasões mongóis ao Japão***

Não surpreende que pouco se fale sobre este evento, mesmo fora das salas de aula, no Brasil. Além o caráter local destes acontecimentos, é parte de um período histórico pouco explorado fora do Japão<sup>144</sup>. O pouco interesse do currículo brasileiro em trabalhar Ásia contribui mais ainda para a menor visibilidade das invasões mongóis.

Como o próprio nome sugere, não é um único momento. Foram dois eventos, sendo o primeiro em 1274 e o segundo em 1281. O início das tentativas de interações, porém, remonta a meados dos anos 1260, permitindo também a contextualização sobre a situação do leste asiático. Ao início da década de 1260, as tribos mongóis já haviam construído um extenso império que abarcava parte da Europa e da Ásia. O neto de Genghis Khan<sup>145</sup>, Kublai Khan<sup>146</sup>, assume a liderança nesta época. Motivado pela proximidade com a Coréia e suas relações com os Song do Sul<sup>147</sup>, em 1266, o novo regente inicia contato com o Japão (CAMBRIDGE, 2008C, p. 131), que só vem a se suceder dois anos depois (CAMBRIDGE, 2008C, p. 131-132).

Na mensagem enviada, Kublai Kahn delimita seus interesses. Já, em mesmo tom, determina consequências caso não fosse prontamente atendido. Segundo o documento mongol, ele diz: “[...] venho por este enviado especial informá-lo de nosso desejo. A partir de agora, estabeleçamos relações amistosas. Ninguém gostaria de recorrer às armas” (CAMBRIDGE, 2008C, p. 132).

Ao receber a mensagem em Kamakura, o centro administrativo encaminhou diretivas de fortalecimento da defesa ao oeste do país<sup>148</sup> (CAMBRIDGE, 2008C, p. 134). Enquanto o Japão se preparava para defender seu território, Kublai se preparava para invadi-lo. Para isso, ordenou a construção de mil navios de guerra e contratou dez mil homens (CAMBRIDGE,

---

<sup>144</sup> Conlan também comenta sobre a baixa adesão de pesquisas sobre as invasões mongóis por pesquisadores que não sejam do Japão na primeira página de seu livro “In Little Need of Divine Intervention”, que trata destes eventos por meio da análise de documentos do *bakufu* e dos pergaminhos de Takezaki Suenaga. Ishii (Susumu), por outro lado, alega que muitos tópicos têm sido publicados sobre as invasões em sua análise para Cambridge (p. 131 – Cambridge History of Japan – Volume 3). Ambas as obras são citadas na bibliografia.

<sup>145</sup> No original, Чингис Хаан.

<sup>146</sup> Do mongol Хубилай Хаан, cujo nome algumas vezes é traduzido como Kubilai ou Khubilai.

<sup>147</sup> A Dinastia Song (宋朝), também chamada de “Sung” por sua pronúncia, foi chinesa e permaneceu no poder entre 960 e 1279. Com a perda do controle da região norte em 1127, a dinastia passou a ter o nome de Song do Sul (南宋 – Nan Song).

<sup>148</sup> Mais precisamente para o *shugo* da província de Sanuki, na ilha de Shikoku. A localidade não faz parte das ilhas de Kyushu ou Chugoku, situadas mais ao oeste do país, por isso historiadores especulam que este seja o único documento que sobreviveu ao tempo. Outros comunicados similares teriam sido encaminhados para as demais províncias a oeste, mas não foram recuperados para a devida documentação histórica.

2008C, p. 135). Kublai acreditava que seu ataque ao Japão poderia receber resistência não apenas deles, mas de Song do Sul. A mensagem enviada aos japoneses não impediu as preparações para um iminente ataque àquele arquipélago. Em resposta ao fracasso do primeiro enviado em representar os desejos do líder mongol, um segundo foi despachado para a mesma função em 1269 (CAMBRIDGE, 2008C, p. 135).

Este enviado sequer contactou qualquer liderança japonesa. Envolveu-se em um confronto local e voltou para a Coréia com dois prisioneiros que foram levados à capital mongol. Kublai envia um terceiro encarregado, junto com os dois japoneses detidos e uma carta imperial. Novamente as tentativas de diplomacia terminaram frustradas (CAMBRIDGE, 2008C, p. 135). A frente diplomática continuou, mesmo incapaz de atingir seus objetivos. Entre a primeira tentativa e a invasão de fato, estenderam-se 8 anos. Kublai insistia na ideia de representantes oficiais visitando a corte japonesa e de ser lembrado por gerações (CAMBRIDGE, 2008C, p. 135). O tom dos avisos continuava o mesmo. Em rascunhos de 1270 encontrados, o comunicado teria o seguinte teor: “O uso de forças militares sem razão vai contra os ensinamentos confucionistas e budistas. Como o Japão é um país divino, não pretendemos lutar com força” (CAMBRIDGE, 2008C, p. 135). Mesmo assim, o *bakufu* aconselhava a corte a ignorar as mensagens, não as respondendo (CAMBRIDGE, 2008C, p. 135).

Continuavam os mongóis sem resposta. É provável que teriam se adiantado nos planos de invadir o Japão, mas a instabilidade em Koryō<sup>149</sup> os levou a aproveitar o momento para fortalecer seu domínio nesta região e viabilizar seu acesso ao arquipélago japonês. (CAMBRIDGE, 2008C, p. 135) Em 1270, o que seria um último emissário foi incumbido de entregar uma mensagem de negociação (CAMBRIDGE, 2008C, p. 135-136).

Ao mesmo tempo que enviava sua última tentativa pacífica ao Japão, Kublai estabeleceu um exército em Koryō. Assim, foi capaz de derrotar os rebeldes com uma força combinada de mongóis e coreanos em 1271. No mesmo ano, os japoneses receberam uma mensagem dos rebeldes coreanos, solicitando apoio e suprimentos (CAMBRIDGE, 2008C, p. 136).

Sem auxiliar nos planos externos, a administração focou ainda mais em fortificar suas defesas com foco em Kyūshū, ilha mais ao oeste do arquipélago. O mensageiro finalmente entregava a carta que demandava muito do que já havia comunicado, exceto pelo adendo que

---

<sup>149</sup> Dinastia vigente entre 918 e 1392. Também conhecida como Gorye, detinha a península coreana. Sofreu diversas invasões mongóis a partir dos anos 1230 que a levaram à condição de um estado vassalo dos mongóis a partir dos anos 1270.

trazia um ultimato. Caso não fossem respondidos dentro de um determinado tempo, os mongóis despachariam seus navios de guerra (CAMBRIDGE, 2008C, p. 136).

Documentos indicam que o *bakufu* teria vetado o contato da corte com o emissário (CAMBRIDGE, 2008C, p. 136). O mensageiro voltou sem resposta e duas vezes mais a exigiu da corte, entre 1272 e 1273 (CAMBRIDGE, 2008C, p. 136-137). Sem sucesso, ele noticiou a Kublai suas tentativas (CAMBRIDGE, 2008C, p. 137). Os mongóis ofereceram mais sete oportunidades para os japoneses mudarem sua opinião. Decidida, a administração japonesa não cedeu. Não restavam dúvidas aos mongóis: o único meio de atingir seus objetivos diplomáticos no Japão seria por meio da força (CAMBRIDGE, 2008C, p. 137).

Na iminência de uma invasão, a administração em Kamakura focou em consolidar sua estrutura interna. Almejou aliviar a divisão no clã Hōjō com algumas políticas, como a restituição do *hikitsukeshū* em 1269 que formava uma espécie de governo de coalizão. Esta decisão de incluir opositores aos Hōjō trouxe instabilidade política que levou à morte várias pessoas a partir de um conflito<sup>150</sup> em 1272 (CAMBRIDGE, 2008C, p. 137). Os próprios vassallos particulares dos Hōjō, os *miuchibito*, foram alvo de condenação e eliminados. Esta série de incidentes demonstrava a instabilidade interna do atual *shogunato* (CAMBRIDGE, 2008C, p. 137). Solucionados os levantes, o *bakufu* emitiu uma ordem que solicitava informações de recursos econômicos e contingente para avaliar seu potencial militar (CAMBRIDGE, 2008C, p. 138).

Enquanto Kamakura buscava melhorar a situação dos seus vassallos (os *gokenin*), os mongóis se sobrepunham aos rebeldes de Koryō em 1273. No mesmo ano, as defesas de Song do Sul estavam próximas a um colapso frente ao exército de Kublai, que mudou o nome de sua dinastia para *Ta Yüan*<sup>151</sup> (Dinastia Yüan) ainda em 1271. Com as regiões próximas sob seu controle, os mongóis não encontravam obstáculos para forçar sua entrada no Japão (CAMBRIDGE, 2008C, p. 138). Em 1274, parte a primeira força expedicionária. Kublai demandou que Koryō produzisse 900 navios de batalha e disponibilizasse cinco mil homens. Resultado de uma produção apressada que foi entregue dentro do prazo, muitos destes navios eram de péssima qualidade (CAMBRIDGE, 2008C, p. 138).

---

<sup>150</sup> Este conflito ocorrido em 1272 ficou conhecido como Nigatsu-sodo (二月騒動), também chamado de Rebelião de Fevereiro.

<sup>151</sup> Em Cambridge, se utiliza a expressão *Ta Yüan*. Outras leituras sugerem “*Dà Yuán*”. Advém do estilo chinês (元朝) e significa “grande Estado Yüan”. Foi uma dinastia caracterizada por imperadores de origem mongol. Estendeu-se de 1271 a 1368.

De acordo com Cambridge, “a força expedicionária composta por 15.000 soldados de Yüan, 8.000 soldados de Koryō e 67.000 trabalhadores de navios zarparam em direção Japão” (CAMBRIDGE, 2008C, p. 138). Vindos de Koryō, sua primeira parada foi a ilha japonesa mais próxima da península coreana, Tsushima<sup>152</sup>. Eles venceram o Sō Munesuke<sup>153</sup> (o *shugodai*<sup>154</sup> de Tsushima) e seus 80 soldados montados a cavalo<sup>155</sup> (CAMBRIDGE, 2008C, p. 138). A segunda investida foi a ilha de Iki, entre Tsushima e Kyūshū. O *shugodai* Taira Kagetaka também foi derrotado junto aos seus 100 soldados, igualmente montados (CAMBRIDGE, 2008C, p. 138-139). O próximo movimento foi alcançar a Baía de Hakata<sup>156</sup>, em Kyūshū (CAMBRIDGE, 2008C, p. 139).

Neste local, encontravam-se Otomo Yoriyasu e Muto Sukeyoshi, dois poderosos *shugodai* que comandaram uma defesa *gokenin*. Não se sabe ao certo a quantidade de soldados, mas os historiadores concordam que eles compunham números deveras inferiores à frota combinada de Yüan e Koryō. Seguia-se assim mais uma derrota contabilizada na esfera japonesa (CAMBRIDGE, 2008C, p. 139). Uma das razões pelas quais os japoneses seguiam sendo derrotados se resumia na significativa inferioridade numérica. Outra questão importante foi o estilo mongol de combate, um modelo de batalha diferente do que se praticava no Japão. Habitados com batalhas frontais e individuais, os guerreiros nipônicos não encontravam efetividade contra navios distantes e suas saraivas de flechas ou com o sistema de batalha dos exércitos inimigos (CAMBRIDGE, 2008C, p. 139).

Os mongóis sincronizavam sua movimentação, ordenada por tambores e/ou sinais. Avançavam coletivamente, em sintonia e com suas lanças alinhadas. Este sistema coordenado se diferia da dinâmica militar dos guerreiros do Período Kamakura (CAMBRIDGE, 2008C, p.

<sup>152</sup> Este evento inicia o que ficou conhecido como Batalhas de Bun’ei (文永の役, Bun’ei no eki).

<sup>153</sup> Este trabalho utilizou-se dos nomes e subsequentes cargos adotados pela linha do autor de Cambridge. Outros autores citam Sono Sukekuni no lugar de Sō Munesuke, como Turnbull e Adams. O *kanji* de Sō é o mesmo de Sono (宗). Turnbull aponta e Kagetaka de Iki como *shugo* e Sukekuni de Tsushima como *jitōdai* (deputado *jitō*) e não ambos como os *shugodai* descritos em Cambridge. Existem diferenças entre os *shugo* e os *jitō*: Os *shugo* eram líderes militares com autoridade para governar as províncias do Japão. Os *jitō* eram administradores de terras responsáveis pela restauração da ordem e arrecadação de impostos. Na wikipédia japonesa, o nome de Sukekuni está associado a ambos os cargos. Em Tsushima, mais precisamente em Komodahama (ou praia de Komoda, onde iniciou a invasão mongol na ilha), encontra-se uma estátua que comemora o 750º aniversário de Sō Susekuni.

<sup>154</sup> Os *shugodai* (守護代 – “deputados *shugo*”, pela tradução do termo inglês utilizado) eram nomeados como representantes na ausência dos *shugo* (governadores militares), já que estes se moviam para a capital e permaneciam por longos períodos ou eram nomeados para diversas províncias ao mesmo tempo. Não foi encontrada, até o final da compilação deste trabalho, uma tradução deste termo para a língua portuguesa, portando se utilizou o conceito em inglês advindo da expressão “*deputy shugo*”.

<sup>155</sup> O autor não se utiliza do termo *samurai* para definir estes soldados montados, embora as evidências colaborem para que uma parcela destes guerreiros seja reconhecida como tal.

<sup>156</sup> Atual Fukuoka no Japão.



140). Documentos indicam que vários guerreiros, ainda que presentes, não lutaram. Outros se negaram a acatar o pedido de realocação de uma região para outra. Muitos deles se motivavam pela defesa de sua localidade e não por um sentimento nacional, enquanto outros se dedicavam à possibilidade de prestígio e de retorno financeiro prometido pelo *bakufu* de Kamakura (CAMBRIDGE, 2008C, p. 139-140).

As flechas envenenadas e os aparatos explosivos dos mongóis contribuía ainda mais para este cenário derradeiro (CAMBRIDGE, 2008C, p. 139). Ainda que pequenas investidas tivessem sucesso, os defensores foram pressionados a se retirar. Não fica claro se os japoneses amargariam mais uma derrota, não fosse uma grande tempestade que se chocou à baía e destruiu grande parte da frota inimiga (CAMBRIDGE, 2008C, p. 139). Na equação, reside o mérito dos japoneses em gerar perdas aos mongóis. Esta situação levou os líderes da frota a decidirem por uma retirada estratégica. Retornaram aos navios ainda à noite, para perceber que a maior parte dos navios tinha desaparecido já pela manhã (CAMBRIDGE, 2008C, p. 140).

Não fica clara a localidade onde a frota mongol foi alvejada pela tempestade, mas a infeliz decisão de retornarem ao mar lhes custou toda a investida. Registros demonstram que mais de 13.500 vidas se perderam com as forças da natureza. A combinação entre a resistência japonesa, a retirada para reavaliação dos mongóis e a manifestação climática pode ser considerada o grande fator da derrota da frota de Kublai (CAMBRIDGE, 2008C, p. 140). O sucesso das forças japonesas gerou um impacto inesperado para o *bakufu*. Habitados a receberem recompensas (geralmente terras) por suas investidas em favor do governo, muitos guerreiros as requisitaram. Como o inimigo era estrangeiro, não havia terras recém-conquistadas para a devida divisão (CAMBRIDGE, 2008C, p. 141).

Kamakura reconheceu cerca de 120 guerreiros, lhes recompensando devidamente por suas contribuições. Muitos outros, porém, só encontraram frustração em suas tentativas de contatar a administração. O *shogunato* estava mais focado em se preparar para uma segunda tentativa mongol de dominar o Japão (CAMBRIDGE, 2008C, p. 141). O sistema de defesa foi aprimorado em Kyūshū. Com o sistema de unidades mescladas, diferentes províncias se auxiliavam enviando soldados umas às outras. Este modelo<sup>157</sup> impactava diretamente sobre os guerreiros da região, cujos custos de viagem lhes oneravam recursos, especialmente quando eram mobilizados instantaneamente em momentos de crise (CAMBRIDGE, 2008C, p. 142).

---

<sup>157</sup> Este modelo foi denominado *Ikoku Keigo Banyaku* (異国警固番役, traduzido literalmente como “policia estrangeiro”, também recebe a denominação “Guardião da Bahia de Hakata”).

Ficava claro o oportunismo do *bakufu* em determinar medidas para fortificar a nação enquanto buscava diminuir o poder da corte, assim como viabilizava o destaque político do *tokusō* em contraste ao poder das outras famílias. Dentre as medidas, uma notória foi realocar o *shugo* de várias províncias, substituindo-os por membros da família Hōjō (CAMBRIDGE, 2008C, p. 142). Por fim, uma série de trincheiras de pedra em Hakata foram construídas, sendo concluídas em 1277 (CAMBRIDGE, 2008C, p. 143). Esta mobilização nacional favoreceu a influência do *bakufu* até determinadas regiões que esta administração não alcançava. Hōjō Tokimune, que acumulou os cargos de *shikken* e *tokusō* novamente, representava o cerne da administração. Seu comportamento *tokusō* priorizava reuniões particulares<sup>158</sup> em detrimento do que seriam as assembleias que os *shikken* deveriam participar (*hyōjōshū*). As decisões políticas acabavam por ser feitas com a participação de um seletivo grupo que interessava aos Hōjō. (CAMBRIDGE, 2008C, p. 144).

Mesmo após as batalhas de Bun'ei, Yüan continuou enviando emissários. Em 1275, após o primeiro episódio de invasão mongol no país, o *bakufu* respondeu reunindo e posteriormente executando toda a comitiva mongol. Já em 1276, Yüan avançava sobre a capital de Song do Sul. Em 1279, Kublai capturou o imperador chinês (CAMBRIDGE, 2008C, p. 145). Frustrada com o fracasso em relação ao Japão e agora munido de toda a região chinesa, Yüan agora se debruçava à preparação de uma segunda investida. Neste novo cenário, o avanço mongol seria feito a partir de uma nova rota, mais ao sul. Sem maiores resistências de Koryō ao império mongol, munido de uma frota remanescente de Song do Sul e motivado pelos interesses próprios, Kublai via um cenário favorável para sua invasão ao Japão (CAMBRIDGE, 2008C, p. 145).

Na antiga região de Song, ainda em 1279, Kublai ordenou a construção de 6000 navios de guerra e começou a traçar planos de ação. Mais um emissário foi enviado aos japoneses, com o ultimato de sofrerem o mesmo destino do antigo império Song caso se negassem à submissão. Os japoneses novamente rejeitaram a comitiva e executaram todos seus membros (CAMBRIDGE, 2008C, p. 145). Koryō foi incumbida da obrigação de preparar 900 navios de guerra e suas tripulações. Ainda alocado na antiga Song, Kublai se manteve no minucioso plano de conquista do Japão. Ao início do ano de 1281, foi dada a ordem de invasão. (CAMBRIDGE, 2008C, p. 145).

---

<sup>158</sup> Estas reuniões privadas eram denominadas *yoriai* (寄合 – sem tradução para o português). O primeiro *kanji*, porém, significa “visita”.

Nesta invasão, havia duas frentes, sendo uma de Koryō (Divisão da Rota Oriental) e outra do antigo Song (Divisão Jiāngnán<sup>159</sup>). O grupo saindo da região atual da Coreia contava com “10.000 soldados Koryō e 30.000 mongóis. Cerca de 900 navios de guerra transportavam 17.000 tripulantes, além dos soldados” (CAMBRIDGE, 2008C, p. 145). Já no sudeste chinês, eram “100.000 soldados Song derrotados anteriormente navegando em até 3.500 navios de guerra” (CAMBRIDGE, 2008C, p. 145).

Os planos eram ambas as rotas se encontrarem em Iki, atacando o Japão como um único grupo (CAMBRIDGE, 2008C, p. 145-46). Ciente da iminência desta invasão, o *bakufu* alertou os *shugo* para que estes repassassem suas estratégias de defesa. O padrão de mobilização continuava similar ao da primeira invasão, alocando guerreiros de toda a ilha na baía de Hakata (CAMBRIDGE, 2008C, p. 146). A diferença residia nas barreiras em muros de pedra e, embora não contabilizado, acredita-se que o contingente japonês foi consideravelmente maior que o de Bun’ei em 1274. Contavam como oficiais militares vindos de Kamakura, poderosos *miuchibito* que claramente planejavam garantir o controle. Em contrapartida, se as proporções das forças japonesas aumentaram significativamente, cresceu muito mais o contingente dos invasores. (CAMBRIDGE, 2008C, p. 146).

A esquadra advinda de Koryō chegou ao Japão em 1281 e atacou Tsushima e Iki<sup>160</sup>. À despeito do que previamente fora acordado, a Divisão da Rota Oriental avançou para a baía de Hakata, onde foi barrada pelos muros de pedra. Incapaz de avançar sobre Hakata, a divisão coreana se dedicou a invadir a ilha de Shiga (CAMBRIDGE, 2008C, p. 146). Ficando os mongóis estacionados na costa, os japoneses atacaram a esquadra inimiga. Para tal, fizeram uso de pequenas embarcações ou da passarela que conectava a ilha menor à principal (CAMBRIDGE, 2008C, p. 146). A campanha foi bem-sucedida e os mongóis retraíram para Iki (CAMBRIDGE, 2008C, p. 147).

Confiantes, os japoneses continuaram avançando sobre os mongóis. Enquanto uma divisão mongol era pressionada no Japão, a outra encontrava problemas para chegar ao seu destino. Com a morte de seu comandante geral, a Divisão Jiāngnán se encontrava incapacitada de seguir viagem (CAMBRIDGE, 2008C, p. 147). Significativamente atrasados em relação à agenda inicial, eles reagendaram data e local para se encontrar com a outra divisão. Com as

---

<sup>159</sup> Em chinês, 江南. O autor utiliza a expressão Chiang-nan (também pronunciada como “Kiang-nan”), cuja romanização advém de Wade-Giles. Aqui se adotou a transliteração (*hanyu*) *pinyin*, substituindo o termo que o autor utiliza por *Jiāngnán*.

<sup>160</sup> Estes eventos simbolizam o começo das Batalhas de Kōan (弘安の役, Kōan no eki).

divisões finalmente unidas, a grande frota focou seus esforços para sair de Hirado e chegar à baía de Hakata, destino de encontro original (CAMBRIDGE, 2008C, p. 147).

Ao chegar na Ilha de Takashima, foram confrontados pelo exército japonês. Antes de atacar a baía de Hakata no que seria sua grande ofensiva, o exército mongol é acometido por uma tempestade. Como na primeira invasão, manter a ofensiva se tornou inviável (CAMBRIDGE, 2008C, p. 147). Neste episódio, os mares teriam ficado muito mais violentos. Os poucos navios que sobreviveram ao tufão receberam ordem de voltar ao continente, mesmo abandonando grande número de soldados à própria sorte. A segunda invasão mongol ao Japão contabilizou mais de 100.000 baixas. (CAMBRIDGE, 2008C, p. 147).

Durante a batalha, o *bakufu* continuou a aumentar sua autoridade, inclusive cobrando impostos de regiões outrora fora de controle. Com autorização da corte, contratou guerreiros de regiões não dominadas pela administração de Kamakura. Documentos indicam até mesmo a proposta de uma invasão japonesa à região da Coreia (CAMBRIDGE, 2008C, p. 147). Considerando que Koryō estaria enfraquecida, a possibilidade de uma bem-sucedida campanha foi cogitada (CAMBRIDGE, 2008C, p. 147). Não há evidência que esta estratégia tenha chegado às vias de fato (CAMBRIDGE, 2008C, p. 147-148). A segunda invasão terminou como a primeira, às comemorações japonesas de vitória e um império mongol frustrado. (CAMBRIDGE, 2008C, p. 148).

Kublai seguiu considerando uma terceira invasão, que permaneceu até sua morte em 1294. Igualmente, os japoneses continuaram operando sob a ameaça de ataque, mantendo políticas de proteção ao oeste. Foi confiado aos vassalos de Kyūshū o monitoramento e defesa da região, com o pesado fardo de manter toda a estrutura, dar manutenção ao que foi destruído, meses de serviço em diferentes províncias, construção e reparo dos muros de pedra e suprir armamento (CAMBRIDGE, 2008C, p. 148). Não apenas aos *gokenin*, estas responsabilidades foram atribuídas a todos os guerreiros desta região. Alguns proprietários dos *shōen* não aceitaram estas mudanças. Em 1286 o *bakufu* passou a nomear o *jitō* das províncias rebeldes. (CAMBRIDGE, 2008C, p. 148). Assim é apresentada a “história oficial” das invasões mongóis. O que mais chama atenção é a indireta participação da natureza não apenas uma vez, mas nos dois eventos. Essa percepção de que as forças da natureza seriam responsáveis pela “salvação” japonesa carece de crítica.

Na época, atribuiu-se o nome *kamizake*<sup>161</sup> às tempestades que “participaram” das invasões (CAMBRIDGE, 2008C, p. 139-140). A origem da palavra *kamikaze* não foi na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Este trabalho observou, porém, que este conceito advém de tempos mais antigos. A palavra teria adquirido sentido figurado na poesia *waka*<sup>162</sup> a partir do *Man'yōshū*<sup>163</sup>, considerada a mais antiga coleção de poesias deste estilo literário, cuja compilação teria sido por volta de 759 – mais de 500 anos antes das invasões mongóis (YAMAGUCHI, 2016, p. 212).

Outro dado fascinante é o contingente militar escalado para as investidas contra o Japão. Milhares de barcos e dezenas de milhares de soldados mongóis prontos para avançar sobre um exército japonês nitidamente menor contribuem para o aspecto exótico das invasões mongóis ao Japão, assim como da intervenção da natureza. Crônicas mongóis e japonesas que descrevem as invasões “exageram tanto a importância das tempestades quanto o poder das forças invasoras” (CONLAN, 2001, p. 259).

Conlan leva em consideração novas perspectivas para os eventos. O autor lembra que as invasões, sob o status de lenda, fomentaram poucos debates (CONLAN, 2001, p. 254). À despeito da determinante participação das tempestades, os documentos da época não as citam (CONLAN, 2001, p. 254).

Como exemplo, os feitos de Takezaki Suenaga nas duas invasões foram registrados em um famoso documento chamado “*Mōko Shūrai ekotoba*”<sup>164</sup>. Nenhum dos pergaminhos alude a tempestade ou alguma interferência divina. Igualmente, o *bakufu* de Kamakura não relata a palavra *kamikaze* em seus documentos relativos às invasões (CONLAN, 2001, p. 254-255).

Segundo o autor, a noção de divindade foi poupada de uma análise rigorosa (CONLAN, 2001, p. 256). Tanto mongóis quanto japoneses exageram a importância das tempestades e o poder dos invasores. Isso pelo fato de que:

---

<sup>161</sup> Em *kanji*, 神風. Traduz-se como “vento divino”, algumas versões sugerem “sopro divino”.

<sup>162</sup> Um estilo de poesia japonesa (seu *kanji* 和歌 significa literalmente “poesia japonesa”) do Período Nara.

<sup>163</sup> Do japonês 万葉集, traduzido como “Coleção das Dez Mil Folhas”). No caso desta obra, a palavra *kamikaze* foi utilizada como *makurakotoba* (枕詞, “palavras de travesseiro”), ou seja, uma figura de linguagem utilizada na poesia *waka* em associação a palavras específicas. *Kamikaze* modifica o nome do local Ise (伊勢). Também referenciada como Isuzu (五十鈴), a localidade em questão é denominada Santuário de Ise (Ise Jingū – 伊勢神宮). Suas aplicações se encontram nas páginas 21 e 66 da edição traduzida pela Columbia, com o termo “*divine wind*”.

<sup>164</sup> Em *kanji*, 蒙古襲来絵詞. Traduzido como “Relato Ilustrado da Invasão Mongol”. Consiste em dois pergaminhos ilustrados (os *emaki*) encomendados pelo *gokenin* Takezaki Suenaga (1246-1314).

[...] para os mongóis, os tufões ofereceram, a desculpa perfeita que justificasse uma derrota devastadora, assim mantendo sua reputação militar imaculada, enquanto para os cronistas sacerdotais ou da corte no Japão, estes ventos provaram a natureza milagrosa de sua vitória sobre um adversário avassalador (CONLAN, 2001, p. 259).

Por outro lado, pergaminhos tinham a função de apresentar os feitos dos guerreiros em batalhas como prova de sua participação. Se confirmada sua contribuição, os guerreiros teriam direito a recompensas, parecendo improvável que um *gokenin* teria diminuído seus feitos em favor de responsabilizar a vitória japonesa a um evento natural ou uma intervenção divina. Em contrapartida, o relato do evento poderia ter sido comentado, já que por vários momentos Suenaga recita orações e louva a divindade Kōza em seus pergaminhos (CONLAN, 2001, p.254).

Analisando documentos mais recentes, Conlan também notou a discrepância entre os números do contingente mongol e do contingente japonês. Ambos se habituaram a estimar valores maiores que os reais. No caso japonês, por exemplo, “uma força total de 2.000 ou 3.000 defensores japoneses [em Kyūshū] parece mais plausível que um exército de 5.000” (CONLAN, 2001, p. 263).

E os relatos de Suenaga (e de outros *gokenin*) reforçam essa perspectiva de as forças japonesas não serem particularmente grandes, sendo que ele mesmo contava com menos de 10 subalternos. Conlan também observa que as estimativas mongóis sobre suas forças são bem menores se comparadas às afirmações extravagantes: na faixa de 15.000 soldados de Yüan e 8.000 de Koryō. O autor especula que de 2.000 a 3.000 soldados de cada lado lutaram em 1274, já que “a julgar pela incapacidade dos mongóis de se afastarem de seus barcos, parece provável que eles estivessem em menor número que os japoneses” (CONLAN, 2001, p. 263).

Documentos fortalecem essa perspectiva ao informarem uma paridade militar entre Mongóis e Japoneses. Mesmo que nos mares sua esquadra fosse superior, eles não tinham forças suficientes para ocupar as terras ao norte de Kyūshū e evitavam confronto direto com os japoneses. Por vezes, observa-se que os mongóis retraíram suas posições (CONLAN, 2001, p. 265).

As forças japonesas teriam sido, assim, mais efetivas contra seus invasores do que o inicialmente sugerido. Não teriam dependido das forças da natureza ou uma intervenção divina

para alcançar a vitória. Algumas fontes sugerem que a condição meteorológica foi a de um “vento reverso”<sup>165</sup> (CONLAN, 2001, p. 266).

Conlan acredita que a valorização associada aos *kamikaze* deixou em segundo plano a sofisticação que os defensores japoneses registraram em seus documentos. Portanto, os “ventos divinos” representaram uma função importante na mentalidade da época. Mas, na prática, os “japoneses repeliram os mongóis sem necessidade”<sup>166</sup> de uma intervenção divina” (CONLAN, 2001, p. 1) “ou de uma intervenção meteorológica” (CONLAN, 2001, p. 255).

Como uma perspectiva alternativa, os japoneses teriam pressionado a permanência dos navios mongóis de maneira intencional. Tempestades já seriam comuns e de conhecimento local, tal qual a média de 2,3 tufões que atingem o norte de Kyūshū, monitorada pela Agência Meteorológica do Japão<sup>167</sup>. Portanto, considerando que os navios mongóis permaneceram cerca de 3 meses nos mares japoneses em 1281 e que tufões eram comuns nesta região onde a esquadra permaneceu estacionada, os guerreiros possivelmente teriam incluído nas suas estratégias manipular a posição dos inimigos e combiná-las à eventualidade das forças da natureza como parte de sua defesa.

As médias meteorológicas desta agência se iniciaram recentemente, o que favorece a ideia de que dados atuais não representam necessariamente a realidade dos últimos 800 anos. O meteorologista Arakawa Hidetoshi publicou um polêmico artigo onde defendia que o fim da guerra Bun'ei não se deu por um tufão (ARAKAWA, 1958, p. 14-15). Este artigo causou uma reavaliação da teoria tradicionalmente aceita e, como resultado, muitas novas visões foram introduzidas, como a de Tsukushi (TSUKUSHI, 1972, p. 13-15) e Kawazoe (KAWAZOE, 1983, P. 352-358).

Hayashida considera que a frota mongol de 1281 também se encontrava precariamente construída, pela apressada agenda demandada por Kublai, dando mais vantagens aos japoneses

---

<sup>165</sup> Vento reverso é uma manifestação da natureza onde um vento mais forte sopra na direção contrária à habitual. Este fenômeno ocorre em outros planetas e, na Terra, é responsável por avalanches e perturbações marinhas. Uma noção do que é vento reverso na prática pode ser observado no seguinte endereço: <https://www.facebook.com/Lifeat8Knots/videos/wind-reversal-bonaire/418206132851803/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

<sup>166</sup> No inglês, *in little need* é traduzido literalmente como “com pouca necessidade”. Alguns autores como Almeida consideram esta tradução como “sem necessidade”. Na língua inglesa, quando usado para descrever uma pessoa ou coisa, “pequeno” (*little*) pode indicar que são insignificantes ou sem importância. Dado argumento que Conlan defende, este trabalho considera que “sem necessidade” faz mais sentido.

<sup>167</sup> Estas estatísticas são consideradas os “valores normais do tufão” para o norte de Kyushu. O valor normal é a média de 30 anos, de 1991 a 2020, tal qual apresentado em [https://www.data.jma.go.jp/fcd/yoho/typhoon/statistics/average/average.html#northern\\_kyushu](https://www.data.jma.go.jp/fcd/yoho/typhoon/statistics/average/average.html#northern_kyushu). Acesso em: 15 nov. 2023.

(ALMEIDA, 2014, p. 6). Sasaki reconhece que os navios eram mal construídos e sua tecnologia os preparava para rios, não para os mares dinâmicos japoneses (SASAKI, 2015, p. 42-53). Delgado elabora que os oficiais e civis reinterpretaram, manipularam e distorceram o conto do kamikaze em virtude de interesses políticos (ANTHONY, 2020, p. 220), lembrando que:

as invasões mongóis puseram em movimento forças poderosas no Japão, e uma delas foi uma lenda inspiradora que duraria várias centenas de anos e teria consequências trágicas para a nação insular no século XX (DELGADO, 2010, p. 111).

A história japonesa continua sendo reconstituída mais detalhadamente. A arqueologia marinha no Japão é muito recente, datada dos anos 1980 (ANTHONY, 2020, p. 225). Muitas evidências históricas têm sido descobertas e colaboram para aprimorar o entendimento das invasões mongóis (WADE, 2003, p. 31-32). *Ghost of Tsushima* se baseia neste momento histórico do Japão.

O jogo eletrônico em questão se baseia na primeira invasão, em 1274. Em sua capa, ele anuncia que “uma tempestade se aproxima”<sup>168</sup>, mas no jogo em si não há nenhuma alusão ao famoso *kamikaze*. Sua proposta se aproxima da teoria que defende os guerreiros capazes de resistir à invasão, ainda que pela ótica de um jogo com liberdade artística para fazê-lo sem referenciais históricos.

### ***1.B.5 – O bushidō e a imagem do samurai***

Os guerreiros japoneses são internacionalmente famosos pelo seu código de conduta. Esta ética *samurai* é conhecida como *bushidō*, literalmente traduzida como “caminho do guerreiro”. Esta filosofia não nasce pronta (sequer assim nomeclada), se desenvolvendo aos poucos e junto ao guerreiro.

Estes princípios foram se fortalecendo no século VIII. Nesta época, *bushi* passa a se referir ao poeta-guerreiro educado. O guerreiro reconhecido nestas condições futuramente passa

---

<sup>168</sup> Contra-capa brasileira do *blu-ray* de *Ghost of Tsushima* para PlayStation 4.



a ser reconhecido como *samurai*. O *bushidō* foi um “conceito surgido por volta do Período Heian (794-1185) mas teve seu ápice no Período Edo (1603-1868)” (NITOBE, 2019, p. 4).

Os *samurai*, como anteriormente elucidado, fizeram parte da estrutura japonesa por quase um milênio. Impressiona como um período menor que uma década foi capaz de alavancar mudanças essenciais que representaram não apenas o enfraquecimento destes guerreiros, mas igualmente sua extinção. Foram considerados engrenagens de um modelo passado e representavam a desigualdade social, a opressão autoritária que portava espadas e os repressores que matavam cidadãos ao seu bel prazer. Extintos em 1877, sua imagem permaneceria imortalizada para as próximas gerações. Parte disto resulta da própria influência que o *bushidō* continuou a gerar. Muito contribui para isso como se dá a morte de Saigō Takamori. Takamori foi um *samurai* que apoiou os ares das mudanças, defendendo a restauração do poder do *tennō* e lutando contra o controle e a existência do *shogunato*. O novo governo associou o estamento dos *samurai* a parte dos equívocos que configuravam o passado, devendo este ser abolido em todas as suas vertentes. Durante os anos 1870, os *samurai* perderam direitos, reconhecimento e sua função ao estado (RAVINA, 2004, p. 1-4).

Insatisfeito com o tratamento dado aos *samurai*, Takamori se rebelou contra o novo governo. Liderando a Rebelião de Satsuma, em 1877, foi vencido pelo mesmo exército que liderou contra o *shogunato*. Morreu aquele que viria a ser conhecido como o último *samurai*. Ao vencer Takamori em Satsuma, as tropas imperiais não foram capazes de encontrar a cabeça dele, apenas o corpo. Comumente habituado a expor a cabeça dos vencidos, os japoneses diminuíam os feitos dos perdedores e afetavam a opinião pública que se tinha sobre o indivíduo agora decapitado. Embora alvejado por uma bala que lhe atravessou a bacia e o fêmur esquerdo, Takamori, segundo a lenda, teria se preparado para o *seppuku*<sup>169</sup>. Apoiado por um aliado que fez o papel de *kaishaku*<sup>170</sup>, teve sua cabeça cortada. Esta lenda foi recontada em tabloides<sup>171</sup> que intensamente a alimentaram. Apesar da autópsia do corpo demonstrar uma diferente perspectiva, ela não diminui o poder da lenda de uma morte gloriosa (RAVINA, 2004, p. 4-5).

<sup>169</sup> Em *kanji*, 切腹. Traduz-se como “cortar o ventre” e é considerado o ritual que leva ao suicídio a partir desta prática. Também é conhecido pela expressão *harakiri* (腹切 ou 腹切り).

<sup>170</sup> Do japonês 介錯, é a pessoa responsável por auxiliar o *seppuku* de outro. Sua função é diminuir o sofrimento do suicida, lhe cortando a cabeça tão logo o processo fosse iniciado (trespassar o ventre com a espada mais curta – a *tantō*).

<sup>171</sup> Estes tablóides em questão eram representados pelo *nishiki-e* (錦絵 – sem tradução, embora o último *kanji* se refira a “foto”), xilogravuras multi-coloridas muito utilizadas neste momento histórico (1860-1880).

O fato de não encontrarem a cabeça de Takamori contribuía para sua imortalização. A intensa propaganda negativa não fazia concorrência à popularidade de Takamori, bem como o status de lenda dado pela imprensa. Contos se tornaram corriqueiros e alguns deles equivaliam a entendê-lo como uma divindade. Apreciado tal qual era, simbolizava a resistência ao governo imperial. Foi taxado de honorável e incorruptível, visto como tudo que a nova era abandonou. Não tardou para o governo mudar sua estratégia e, dois anos depois de sua morte, todos os crimes de Takamori contra o governo foram perdoados, inclusive restaurando sua patente imperial (RAVINA, 2004 p. 5-12). De acordo com Ravina, Takamori “passou a representar o valor do *samurai* e como o governo Meiji lutou contra a cultura deles” (RAVINA, 2004, p. 12). Ele foi imortalizado não como pessoa e sim como o conjunto de valores *samurai*. Isso demonstra o poder desta cultura mesmo sem seus guerreiros.

Em outro trabalho, Ravina observa que “os valores dos *samurai* poderiam ser resgatados, paradoxalmente, através da eliminação igualitária do status *samurai*” (RAVINA, 2017, p. 149). Pregando igualdade, a filosofia do Período Meiji acabou com o estamento dos *samurai*. Isso não impediu que o governo utilizasse ao seu favor o discurso de uma classe que ele mesmo planejou extinguir.

Outrora um recurso militar, o *samurai* tornava-se uma filosofia de subserviência nacional em favor do império. Neste momento, entra no cenário a figura de Nitobe Inazō. Este autor contribuiu para a popularização do termo *bushidō* no início do século XIX. A produção cultural sobre os *samurai* não era novidade. Como já apresentado anteriormente, as mudanças do Período Edo favoreceram a construção de guerreiros mais cultos e preocupados com outras manifestações artísticas além das marciais. Várias foram as perspectivas oferecidas por guerreiros ou os *samurai* que não participavam da guerra.

Yagyū Munenori pregou que as artes marciais tinham mais propósito que simplesmente cortar um inimigo. Não valorizava a vitória contra um adversário, mas sim converter um inimigo como aliado e evitar o conflito. Para Munenori, a vitória tinha pouca contribuição para as necessidades reais de uma sociedade (YAGYŪ, 2013, p. 10-12).

A espada de Munenori, que dava vida, valorizava a sensibilidade e o autoconhecimento (YAGYŪ, 2013, p. 13). Sua perspectiva era acompanhada pelo zen-budista Sōhō, que falava sobre não lutar por vitórias ou derrotas ou estar preocupado com força ou fraqueza (TAKUAN, 2003, p. 40). Embora todos da mesma época, o pensamento do daimiō e do monge eram consideravelmente distantes do esgrimista Musashi. Musashi valorizava a vitória mais do que

estar preparado para morrer em uma batalha (YAGYŪ, 2013, p. 17). Incluía nisso vencer primeiro a si mesmo (MIYAMOTO, 2010, p. 90). Para ele, “a arte da esgrima tem como objetivo único vencer o inimigo por meio dos conhecimentos adquiridos na estratégia militar” (MIYAMOTO, 2010, p. 131).

Considerar a morte no campo de batalha era uma realidade comum aos guerreiros japoneses durante os vários séculos marcados por conflitos. Já com o arquipélago unificado e um período mais pacífico, nota-se que estas obras do século XVII não se apoiavam no conceito da morte de forma radical. Este caso pode ser encontrado no pensamento de Tsunetomo<sup>172</sup>, no século seguinte. Mesmo que ele não fosse um guerreiro, sua devoção ao seu mestre teria sido justificativa suficiente para acompanhar seu senhor na morte<sup>173</sup>, não tivesse sido proibida a prática (TSUNETOMO, 2004, p. 15). Tinha em sua mente o *samurai* como aquele que serve (TSUNETOMO, 2004, p. 32). Dizia que “o caminho do *samurai* é encontrado na morte (TSUNETOMO, 2004, p. 27). Para Yamamoto, a morte deveria ser entendida como parte da trajetória do guerreiro. Não aceitar o fim ou fugir dele implicava em desgraçar o *samurai*. A entrega de si mesmo e estar pronto para morrer em prol de seu senhor se tornariam a marca registrada do pensamento de Yamamoto.

Yūzan<sup>174</sup>, escrevendo sua obra na mesma época, apresenta conteúdo similar. Chega a associar a infelicidade ao medo da morte (DAIDŌJI, 2005, p. 10) e tem, em suas concepções, que o guerreiro deve estar pronto para morrer (DAIDŌJI, 2005, p. 22). Mesmo já sendo uma prática proibida, Yūzan sugeria o *junshi* a se manter vivo, já que esta ação implicava em se tornar salvador de seu senhor e mantinha o baluarte da fé, lealdade e valores *samurai* (DAIDŌJI, 2005, p. 117).

A morte passa a ter uma associação muito forte com o conceito de servir. É uma radicalização da devoção ao senhor, mas também de um guerreiro que estaria pronto para defender sua família, sua região e seu país. O *bushidō*, outrora restrito aos *samurai*, foi reinterpretado várias vezes até que se tornasse um comportamento a ser seguido por toda a população japonesa (NUNES, 2010, p. 20), seguindo duas vertentes específicas, segundo Nunes:

---

<sup>172</sup> O *kanji* de Tsunetomo (常朝) também é lido como “Jōchō”. Algumas obras seguem esta outra tradução. Aqui se optou por utilizar a tradução do autor que abortou seu pensamento.

<sup>173</sup> Esta prática do *samurai*, quando o suicídio é voluntário e tem por finalidade acompanhar seu senhor que morreu, chamava-se *junshi*.

<sup>174</sup> O *kanji* de Daidōji é lido por algumas fontes como “Daidoni”.

[...] uma esotérica ao povo japonês na qual o governo Meiji expandiu os valores de lealdade e honra do *bushidō* a todas as classes sociais, tendo apoio de uma parcela dos intelectuais da época, e uma exotérica sendo o conceito utilizado por Inazō Nitobe como instrumento de divulgação da Cultura Japonesa e aproximação do Japão do Ocidente (NUNES, 2010, p. 21).

O Japão dava sequência em seu processo de modernização e ocidentalização, enquanto se mantinha arraigado na forma de viver japonesa. Ansioso e impaciente, o governo japonês buscou apoiar-se em todo o povo japonês e não somente os *samurai*, empoderando-se perante as grandes nações. Na contribuição de Inazō a este processo, o Nunes considera que, mesmo sem os *samurai*, o *bushidō* movimentava a nação e os sujeitos, ainda sendo “o espírito animador, a força motriz do país” (NITOBÉ, 2019, p. 116).

Mesmo varrendo os *samurai* da vida japonesa, o império foi capaz de fazer uso de suas premissas éticas e sua devoção exacerbada. Esta entrega, estendida à toda a população, se daria agora em prol não de um senhor, mas de uma nação. O nacionalismo fortalece a influência internacional japonesa e alavanca o imperialismo. Segundo Nunes, esta estratégia evitava o assédio das nações estrangeiras tanto quanto favorecia a campanha de influência internacional do governo (NUNES, 2012A p. 51). O nacionalismo unia todo o povo nos ideais de patriotismo e lealdade (NUNES, 2012B, p. 26). O novo tom deixava clara a conveniência de um povo pronto para morrer em defesa do imperador.

Segundo Conlan, “o ‘modo da morte’ tornou-se um princípio operacional do Exército Imperial Japonês, que pouco fez para preservar as vidas de suas tropas e, mesmo, de prisioneiros ou civis sob ocupação” (CONLAN, 2013, p. 18). Esta motivação continuaria intensa até a Segunda Guerra Mundial. A ideia de sacrifício, conforme Gonçalves, foi “deixando de se limitar esteticamente ao *seppuku* [e] passou a significar de forma geral o sacrifício pelo imperador e pela pátria” (GONÇALVES, 2012, p. 76).

Foi a partir do “sacrifício *samurai* tradicional metamorfoseado e visto por essa ótica que surgiram as missões suicidas praticadas pelos *kamikaze*” (GONÇALVES, 2012, p. 83). O fim da Segunda Guerra, em 1945, não mudou subitamente a composição de uma sociedade esculpida na noção de entrega ao imperador. Em 1970, Yukio representava um lembrete das perspectivas da ética *samurai* aqui apontadas. Mishima se considerava um “*samurai* moderno” e valorizava o *hagakure*, livro injustamente considerado extremista no pós-guerra pela sua interpretação deturpada ao longo do imperialismo japonês<sup>175</sup>. Representava a filosofia dos

---

<sup>175</sup> Este trabalho lembra que não considera positivo ou negativo o juízo de valor sob a obra *hagakure* existente na ótica política japonesa do pós-guerra. Aqui apenas se expõe a obra e se trabalha sua importância, bem como críticas

*samurai* e criticava o que considerava a decadência ao mesmo tempo que se dedicou ao imperador e à nação. Yukio encerrou sua vida cometendo *seppuku* em defesa da restauração do poder de fato nas mãos do imperador (MISHIMA, 1987, p. 9-11). Em seus escritos, porém, entendia que a visão da morte apresentada por Munenori em Hagakure continha uma perspectiva menos prática e mais utópica. Tal qual Mishima descreve, trata-se de liberdade e alegria, simbolizadas pelo desprendimento material (MISHIMA, 1987, p. 19). Defendeu, assim, suas convicções até a morte, ainda que nem todos os *samurai* se sentissem representados pelo imperador (o que caracterizou as Guerras Boshin).

Como defendido por Young, que analisa os diferentes comportamentos *samurai* em termos de postura, o conceito de *bushidō* não foi um modelo estático (YOUNG, 2009, p. 193). Sua multiplicidade de interpretações (e produções literárias trabalhando seus conceitos e sua finalidade) se assemelha à complexidade que é definir quem foram os *samurai* ao longo de séculos. Uma tarefa nada simples e, muitas vezes, um dado histórico ignorado.

O tempo histórico em que *Ghost of Tsushima* se ambienta já prevê a existência do *bushidō*. Este trabalho observa que, em nenhum momento do jogo, se utiliza a palavra em questão. Ainda que não seja recitada a palavra, muito de suas orientações são observadas ao longo dos diálogos.

Em especial, o *bushidō* contribui diretamente para que o personagem principal se encontre em dilema. Habitado aos valores de honra e respeito, o protagonista foi treinado a anunciar o conflito e entrar em duelo de um contra um, comportamento observado na discussão das invasões mongóis ao Japão. Sua dificuldade em executar inimigos sorrateiramente não se dá na inabilidade, mas no seu próprio entendimento de que atacar desta maneira é errado segundo a honra.

Tal qual apontado por Young, “o *bushidō* em Tokugawa e no Japão contemporâneo revela uma ênfase igualmente rigorosa na sinceridade da intenção, independentemente dos propósitos a que esta intenção se destina” (YOUNG, 2009, p. 195). Apesar de ambientado no Período Kamakura (e não em Edo, de 1603 a 1868), Jin representa esta mesma postura quando ataca uma ocupação mongol pela porta da frente. Yuna, a ladra, é quem ensina Jin a atuar no campo de batalha desta forma.

Em desvantagem, Jin aos poucos se conforma com (ou se vê obrigado a fazer uso de) sua nova estratégia. Quem procura trazer Jin de volta Jin ao *bushidō* é seu tio, lorde Shimura, sempre convicto de sua posição – mesmo que isso implique sua morte ou matar um familiar querido, como Jin (a quem estimava como um filho). A cena final do jogo representa o encerramento deste conflito interno de Sakai Jin, que entra em combate com seu tio Shimura.

Demonstrando o poder do valor *samurai*, Shimura pede que Sakai o execute após perder a luta, de forma que sua honra permaneça intacta. O jogo permite que o jogador escolha respeitar as convicções do tio e encerre sua vida, mesmo levando o protagonista a chorar pelo seu familiar perdido (ainda que sua criação lhe ofereça um entendimento). Por outro lado, caso o usuário decida poupar Shimura, Jin não mata seu tio e abertamente assume – tanto para seu parente quanto para si – que não é mais um *samurai* (exatamente por não respeitar as regras essenciais do *bushidō*).

### ***1.B.6 – O imaginário histórico criado em relação à figura do samurai***

Inicialmente, a primeira separação clara a ser feita é sobre o conceito associado ao samurai. Várias traduções erroneamente colocam a palavra associada a “guerreiro”. Esta classe, porém, é mais complexa do que apenas sua atividade militar.

O termo correto para guerreiro, no Japão, fazia alusão a *tsuwamono* (soldado) e *musha*. A partir do Período Heian, se tornou conveniente a associação de guerreiro com o termo *bushi* (CAMBRIDGE, 2008B, p. 644). Tal palavra posteriormente passa a fazer referência a *samurai*. Segundo Cambridge:

*Bushi*, como as outras duas palavras, distinguiu o guerreiro profissional de recrutas camponeses, oficiais militares da corte e guardas palacianos. *Tsuwamono* é um substantivo nativo japonês de morfologia desconhecida, e *musha* (ou *musa*) um binômio sino-japonês que significa "marcial" (CAMBRIDGE, 2008B, p. 644).

Em tradutores atuais, existem outras referências para marcial (*budo*) e soldado (*heishi*), enquanto *samurai* se traduz como o conhecido *bushi*<sup>176</sup>. Além do conceito de *bushi* (que pode significar “guerreiro”<sup>177</sup>), há um *kanji* dedicado especialmente à palavra *samurai* (侍<sup>178</sup>). É importante separar os conceitos de *bushi* enquanto “servo marcial” e *samurai* como “aquele que serve”.

Embora associados em tradução e especialmente em finalidade, *bushi* e *samurai* são figuras que ora se misturam, ora se separam. O termo *bushi* faz mais sentido dentro do comportamento dos exércitos particulares que surgiram no Período Heian, enquanto *samurai* alude ao guerreiro de baixa patente em Kamakura, mais frequentemente reconhecido naquele de características cultas e burocráticas encontrado no Período Edo. A imagem de *samurai* variou significativamente entre o surgimento do primeiro *samurai*, Taira Masakado (?-940<sup>179</sup>), no século X, e a morte de seu último expoente, Saigō Takamori (1827-1877), no final do século XIX.

Essa construção do imaginário do *samurai* não é de todo errônea. Ela parte de um momento histórico que de fato existiu e busca caracterização nele. De acordo com Cambridge:

A popular imagem moderna do guerreiro japonês foi moldada, em grande parte, por representações pictóricas do século XV e XVI em que a esgrima figurava proeminentemente, bem como pela figura cavaleiresca do *samurai* encontrada no sistema de status do *bakufu* Tokugawa (CAMBRIDGE, 2008B, p. 645).

Como se poderia esperar do guerreiro à época de Heian, sua postura era diferente dessa estética encontrada no Período Edo. Pelo próprio bom-senso histórico, deve-se considerar a possibilidade de uma mesma classe não apresentar similaridades em dois (ou mais) tempos históricos de características diferentes. Durante Heian, além de não sustentarem *status* como parte importante de um governo militar como no Período Edo, os guerreiros utilizavam montaria e sua principal arma era o arco, enquanto sua espada era utilizada após suas flechas

---

<sup>176</sup> Curiosamente, o *kanji* de *bushi* é 武士, composto pelo primeiro *kanji* de *budo* (武道) e o último de *heishi* (兵士).

<sup>177</sup> Guerreiro também alude à palavra *senshi* (戦士), construída com o primeiro *kanji* da palavra guerra (*sensō* - 戦争). Também se associa às palavras “soldado” e “combatente”. *Samurai* tem em sua tradução atual o conceito de “guerreiro”, enquanto seu substantivo arcaico alude a “homem presente” (pessoa do alto escalão) e “serviçal”. Já *bushi* aceita traduções como “*samurai*” e “guerreiro” atualmente.

<sup>178</sup> Este *kanji* advém da China e seu sinograma indica uma pessoa diante de um local de sacrifício, por ilação, “alguém que se sacrifica”.

<sup>179</sup> Algumas fontes tomam a liberdade de não especificar o ano de nascimento de Masakado, como a Enciclopédia de Frédéric e a biografia de Friday. Outras fontes especulam que ele tenha nascido em 903, resultando sua morte aos 47 anos.

se esgotarem ou quando os inimigos estivessem demasiado próximos, inviabilizando o uso do arco e flecha (CAMBRIDGE, 2008B, p. 645).

No começo do século VII a palavra *samurai* – uma variação de *saburai*<sup>180</sup> - significava “assistir a um superior” ou mais especificamente “aquele que serve em assistência próxima à nobreza”. Ela consistia em civis designados aos cuidados de idosos e enfermos, mantendo-se nesse sentido não-militar para servos de baixo escalão durante o Período Heian. Como um título da sociedade da corte, passou a ser aplicado também aos assistentes militares. (CAMBRIDGE, 2008B, p. 645).

O poder da corte do século VIII era composta por camponeses recrutados, prioritariamente uma infantaria que variava dos 300 aos 1000 soldados. Toda a estrutura de armas, roupas e equipamentos era de responsabilidade dos próprios camponeses, tarefa nada fácil para sua condição social inferior. Esse modelo foi posteriormente substituído (em pontos específicos) por pequenos grupos de elite montados a cavalo, os “jovens robustos”<sup>181</sup> oriundos do leste no século VIII, e suas habilidades – como técnicas de luta montada – provavelmente advinham do contínuo contato com seus inimigos, os Emishi<sup>182</sup> (CAMBRIDGE, 2008B, p. 645-646).

Estes grupos (*kondei*) foram se destacando na luta contra os Emishi em relação às infantarias nos distritos de fronteira. Ao final do século VIII, compunham membros de poderosas famílias locais e, embora camponeses, contavam com melhores condições econômicas de autossustento, o que contribuiu para a manutenção necessária a este guerreiro. À despeito de clara superioridade em comparação à infantaria, os guerreiros montados de elite não se comparavam em números, o que fazia deles uma força de menor acesso/utilização (CAMBRIDGE, 2008B, p. 645).

Os *kondei*, por este motivo, são direcionados a serviços pontuais, com foco em proteção de ações estratégicas da corte (CAMBRIDGE, 2008B, p. 646). Enquanto isso, o governo começava ceder a segurança pública às classes com posse de terras. Em Kyūshū (ilha à oeste de Honshū), um grupo similar aos *kondei* passava a se destacar: os “seletos jovens” chamados

<sup>180</sup> Os *kanjis* de *samurai* e *saburai* são idênticos.

<sup>181</sup> Em japonês, eram reconhecidos como *kondei*.

<sup>182</sup> Enquanto o império Yamato dominou o oeste da ilha de Honshū, os Emishi resistiam à hegemonia deste clã e se mantinham dominantes na região leste da ilha, conhecida hoje como Tohoku. Esta divisão justificaria a vivência diferenciada desta parte da ilha que, em contraste com o resto de Honshū, acompanham outras divisões na tabela do tempo histórico japonesa.



de *senshi*, unidade que foi criada tardiamente, mas contribuiu para a cultura de classe guerreira nesta região (CAMBRIDGE, 2008B, p. 647).

A progressiva dissolução das infantarias e substituição por pequenas unidades utilizadas como uma milícia de proteção a operações e instalações do governo simbolizavam o abandono da segurança pública por parte do império, fragmentando esta autoridade a poderes locais (ainda que submissos à corte). A classe guerreira profissional do século X pode não advir diretamente dos *kondei* ou *senshi*, mas estes três grupos dividem sua origem neste contexto histórico e socioeconômico os quais estavam expostos. Ao passo que o governo continuava a manter a paz na área que lhe interessava, os proprietários de terras passavam progressivamente a contar com recursos militares para se proteger nas regiões em que faltava a ação da corte (CAMBRIDGE, 2008B, p. 647).

Com um surto de ataques de bandidos no início do século X, a corte emitiu títulos policiais/militares adicionais que dava aos poderes locais legitimidade para montar e comandar guerreiros, na finalidade de conter a criminalidade e restaurar a ordem (CAMBRIDGE, 2008B, p. 647-648). Inicialmente temporárias, estas diretivas acabaram se tornando extensas e até hereditárias. Ao governador, foi permitido contratar guerreiros profissionais locais, os *tsuwamono*<sup>183</sup> (CAMBRIDGE, 2008B, p. 648).

Estes *tsuwamono* passaram a criar laços com os *rōtō* (rapazes ou “jovens companheiros”). Os *rōtō* eram associados aos *tsuwamono* por dividir os mesmos interesses. Como não eram apenas subordinados aos seus líderes, os *rōtō* são mais apropriadamente considerados “companheiros”. Durante o século X, ambos *tsuwamono* e *rōtō* se fortaleceram em tamanho e força, mas ainda não estendiam suas relações aos conhecidos laços de suserania e vassalagem. Permanecia um encontro de interesses de ambas as partes, prática que se tornou uma tendência para algumas extensões mesmo depois dos subseqüentes laços de fidelidade e subordinação que conduziram à formação dos guerreiros contratados, aqueles que dominaram a política no século XII. A prática de contratar guerreiros foi se tornando um hábito entre diferentes governadores. Eles deixaram de ser simples seguranças pessoais e passaram a ser reconhecidos como empregados administrativos disponíveis para polícia ou funções militares.

---

<sup>183</sup> O conceito de *tsuwamono* passou por várias interpretações. Inicialmente, era relacionado à guerra e pessoas que a travavam. No século IX, estava associada ao lutador, o soldado. No século X, passou a fazer referência ao guerreiro contratado.

Nesse aspecto, parecem ter se tornado referência na extração de riqueza de uma província (CAMBRIDGE, 2008B, p. 648-649).

Contratados de um governador que tivesse falecido poderiam aguardar para trabalhar com o próximo a assumir a administração ou buscar outra província para servir, já que eram associados ao contingente administrativo. Já o *tsuwamono* demonstrava forte laço com território onde servia e os *rōtō* poderiam continuar à serviço dele e de sua família indefinidamente. Segundo Cambridge, os *tsuwamono* acabam por moldar a sociedade japonesa do século VIII em um ambiente que se tornaria o palco para a ascensão do *shogunato*:

O guerreiro *tsuwamono* foi o produto de mudanças radicais na posse de terras. No século VIII e depois, ele transformou as terras públicas imperiais e pessoas do regime estatutário em uma sociedade estratificada de ricos e poderosos proprietários de terras e de uma subserviente população camponesa (CAMBRIDGE, 2008B, p. 649).

Neste contexto, três etapas eram observadas. Primeira delas, os novos senhores de terras expandiam; em segundo lugar, o controle da crescente força camponesa gradativamente se tornava mais complexa. Por último, as terras se tornavam estados com relações externas cada vez mais complexas e conflitantes (CAMBRIDGE, 2008B, p. 649). Por isso, a força militar se tornou peça importante na manutenção das terras. No cerne dela, estavam os *tsuwamono*. Eles, ligados às terras em questão, as defendiam e mantinham a paz no local.

Os territórios passaram a ser confiados a pessoas que seriam capazes de administrá-los e protegê-los. Em retorno, estas recebiam dos donos uma porcentagem da produção arrecadada dos camponeses. A força militar destas áreas se preocupava em manter a ordem, coletar impostos e rendas, evitar os oficiais do governo (ou seja, interferência administrativa) e expandir o território quando houvesse oportunidade (CAMBRIDGE, 2008B, p. 649).

Os *tsuwamono* cresciam em influência por ser esta a força militar ou por se tornarem os proprietários de terras. Nesse momento, dois clãs guerreiros com nobreza (com laços familiares em relação ao *tennō*) se estabeleceram como *tsuwamono*. Eram eles os Minamoto e os Taira (CAMBRIDGE, 2008B, p. 650).

Os Minamoto se destacaram servindo os Fujiwara inicialmente, assumindo funções dentro da corte e adquirindo a reputação de guerreiros mais formidáveis (CAMBRIDGE, 2008B, p. 652-653). Já os Taira advinham de uma linhagem do *tennō* Kammu e figuraram entre os mais proeminentes guerreiros do período. Menos próximos aos *tennō* que os Minamoto em

termos de linhagem e relações, o clã Taira atuava na capital, mas buscou nas províncias melhores perspectivas (CAMBRIDGE, 2008B, p. 652-653).

Dois ramos resultaram dos Taira no campo, sendo um de oficiais de baixa patente na capital e outro que se tornou uma linha guerreira no final do Período Heian. Esta linha guerreira fundada por Takamochi (899) incluía vários dos melhores militares conhecidos à época. Promissora, seus descendentes incluíam a terceira geração Masakado, cujas campanhas em meados do século X marcaram a emergência do poder guerreiro profissional no Japão (CAMBRIDGE, 2008B, p. 653).

Este guerreiro do Período Kamakura é frequentemente referenciado como *samurai*. Em várias obras este termo não é utilizado e, em seu lugar, permanece a palavra “guerreiro”. Também existem várias dissociações, como os guerreiros *gokenin* em comparação aos *samurai*, soldados associados à corte daqueles apenas contratados, uns ligados ao território que servem e outros frequentemente migrando de acordo com seus contratos e os que juraram subserviência em grupos em relação aos que comandavam os grupos.

As diferenciações gradualmente se manifestam ao se aprofundar em um período histórico. No que diz respeito à origem dos *samurai*, não existe um consenso entre os historiadores. No Japão, existem pelo menos três teorias sobre seu surgimento.

Na teoria denominada “samurai por sistema de senhorio”, ele é remontado como fruto da crise na segurança do país, que levou os camponeses e os clãs poderosos a se armarem para proteger suas terras (YAMASHIRO, 1964, p. 59). Os *samurai* teriam surgido, assim, de forma espontânea. Esta visão é caracterizada pelo materialismo histórico e pela luta de classe marxistas que amplamente influenciaram a historiografia e os historiadores durante grande parte do século XX.

No que se refere à teoria do “*samurai* profissional”, ele teria sido nomeado para manter a segurança em Kyoto, eventualmente sucedendo vários outros cargos. O expoente deles teria sido a criação do cargo *takiguchi no bushi*<sup>184</sup>. Este grupo de guerreiros seriam escolhidos entre os melhores com a finalidade de proteger o palácio imperial (BROWN; ICHIRŌ, 1979, p. 144).

A teoria dos “*samurai* corporativos” faz referência ao momento em que o governador recebe autoridade para usar soldados. Estes soldados foram alocados para lidar com criminosos

---

<sup>184</sup> Em japonês, 滝口武者. *Bushi* também é lido como “*musha*” e “*samurai*”. *Takiguchi* eram os soldados que faziam a guarda noturna na residência do *tennō* em Kyoto.

que ameaçassem os interesses da política vigente. Por “corporativos”, pressupõe-se as patentes que surgiram da gradual transformação destes *samurai* em uma organização militar que enfatizava as relações hierárquicas (FRIDAY, 1992, p. 2-3).

Quando as corporações *samurai* adquiriam grandes números, surgia um líder que conduzia o grupo chamado mestre *samurai*. Muitos destes eram antigos aristocratas alocados nas províncias. Entre eles, o clã Heike - também conhecido como Taira (CAMBRIDGE, 2008B, p 653). As teorias aludem a fatos da história japonesa que muitas vezes mesclam informações. Algumas fontes consultadas neste trabalho observaram que Taira no Masakado (considerado o primeiro *samurai*) se descrevia como um *tsuwamono* (CAMBRIDGE, 2008B) e em outras obras ele atendia pelo nome de Takiguchi Kojiro, fazendo referência aos guardas noturnos *takiguchi* (WILSON, 2010).

Este trabalho considera que, independentemente desse advento do guerreiro mais conhecido da história japonesa, o conceito de *samurai* não tem bases guerreiras. Esta caracterização enquanto um guerreiro e enquanto militar é resultante da diversificação da função original que consistia em cuidador de idosos e enfermos dentro do ambiente da corte. Da obrigação de cuidados, passou-se para a de segurança (não implicando aqui a subserviência costumeiramente associada aos *samurai*).

Os guerreiros têm origem tanto no campesinato quanto na corte. Embora alguns fossem de fato nobres e até fossem descendentes da família real, a maior parte deste contingente era oriunda do campo. Os *samurai* originalmente representavam a base da hierarquia militar. Em especial, o que se compreende por *samurai* durante o Período Kamakura difere do que ele representa no Período Edo. Entre os séculos XIII e XV, existiam os homens de família honrados (*gokenin*) liderando bandos de seguidores (*samurai*). De acordo com Conlan:

[...] durante todo o século XVI, a palavra *samurai* referia-se aos seguidores de um guerreiro poderoso – eles residiam em sua casa ou viviam em suas terras, mas não podiam lutar de forma independente em batalhas. O *samurai* estava para o *gokenin* tal qual o escudeiro estava para o cavaleiro. Logo, imagine como os relatos da história medieval europeia ficariam diferentes se, a partir do século XVI, todos os cavaleiros passassem a ser escudeiros (CONLAN, 2013, p. 8).

O autor determina uma das habituais confusões em relação ao termo. Isso se dá pela associação do que se tornou ser *samurai* e que é assim reconhecido no século XVI. A generalização temporal também vem acompanhada de características visuais, intelectuais e de artilharia.

Soma-se isso aos atuais audiovisuais que imitam, copiam ou homenageiam obras passadas (produzidas a partir de 1950). Estas sacramentam o estereótipo de um guerreiro que viveu quase um milênio, resumido em uma fração de suas versões. Said reflete sobre esta questão:

Um aspecto do mundo eletrônico pós-moderno é que houve um reforço dos estereótipos pelos quais o Oriente é visto. A televisão, os filmes e todos os recursos da mídia têm forçado as informações a se ajustar em moldes cada vez mais padronizados. No que diz respeito ao Oriente, a padronização e os estereótipos culturais intensificaram o domínio da demonologia imaginativa e acadêmica do “misterioso Oriente” do século XIX (SAID, 2003, p. 52).

Os *samurai*, ao longo de todo este tempo, fizeram referência a diversas funções e extratos sociais. Foram cuidadores da corte, agricultores, guerreiros montados, coletores de impostos, guerreiros de infantaria, nobres, membros de clãs, fundadores de estilos de esgrima, intelectuais, *tsuwamono*, *musha*, *miuchibito*, *gokenin*, *jitō*, *daimyō*, *shugo* e até *shōgun*. Com tamanho intervalo de tempo, assumiram diversos postos e funções, vestiram várias armaduras, de diferentes composições e fizeram uso de inúmeras armas, mesmo depois que a *katana*<sup>185</sup> tornou-se habitual na vida do guerreiro.

No início de sua linhagem guerreira, configuravam-se como uma infantaria montada. Com o aumento do contingente e a incapacidade de manter todo o grupo a cavalo, o *samurai* foi obrigado a marchar sob os próprios pés, que alterou alguns comportamentos (como as técnicas de espada) e recursos (como o abandono da espada *tachi*). Os *samurai* foram expostos a diversos contextos que os moldaram anos após anos (CONLAN, 2013, p. 210).

A grande diferença na experiência do *samurai* está associada ao Período Edo. Durante os períodos Heian e Azuchi-Momoyama, ele progressivamente se habituou ao estado de guerra, assim como igualmente era requisitado para tal atividade. Entre os diversos fatores de mudança, a unificação do país, o fim do atrito internacional em relação aos chineses, o estabelecimento de paz e estabilidade políticas e o isolamento em relação ao exterior levaram o *samurai* a lidar com um novo desafio: lidar com o ócio resultante da menor demanda por batalhas (MEYER, 1993, p. 97).

Como resultado, o *samurai* se interessa em novas ocupações. Suas atribuições continuavam presentes, bem como participava de algumas batalhas e permaneciam funcionais as escolas de esgrima. A estrutura pacífica de Edo em relação aos outros períodos colaborou

---

<sup>185</sup> Um modelo de espada japonesa, considerada a mais famosa no Japão. Traduzida erroneamente como “espada japonesa” (日本刀 ou *nihontō*), seu *kanji* (刀) significa apenas “espada”.

para que os *samurai* buscassem a arte, sobretudo a escrita, poesia, pintura e instrumentos musicais (CAMBRIDGE, 2008D, p. 662-665).

Foi em Meiji, porém, que esta classe mais sofreu mudanças. Com a restauração do poder novamente centralizada na figura do *tennō*, os *samurai* perderam a influência que tinham enquanto poder militar separado da corte. Posteriormente, enfrentaram sanções contra sua casta que, por fim, o depreciaram até sua extinção em 1877, simbolizado pela morte de seu último representante (CONLAN, 2013, p. 208-209).

A classe do samurai e seu código de conduta passam por vários momentos históricos e são produto de suas exposições a tais contextos, como foi observado anteriormente. A imagem atual deste guerreiro e sua ética, porém, partem de um “resumo”, centralizado sobretudo no que eles tiveram por características no Período Edo – cujas referências aludem a produções audiovisuais e a historiografia eurocentrada. É exatamente neste período que se tem o contato com o “oriental” (imperialista) de maneira a modificar toda a estrutura política, social e econômica japonesa.

No que diz respeito à historiografia de origem europeia (e cuja contribuição da Escola dos Annales foi fundamental na sua concepção e consolidação), se trabalha a história dentro de uma perspectiva voltada à relação com o Velho Mundo. Logo, na atual BNCC, não há referências ao Japão pré-capitalista na construção do itinerário histórico. Basicamente é feita uma breve consideração sobre o que seria Japão antes de sua transição para o modelo capitalista.

Assim, o currículo brasileiro atual não é capaz de abordar e desenvolver uma compreensão das singularidades culturais japonesas. A limitação histórica do Japão desfavorece o entendimento da devida profundidade que a abertura do Japão para outras nações gerou na vivência das pessoas, bem como do choque de costumes europeus impostos a uma sociedade outrora ensimesmada em sua cultura. As estruturas políticas, econômicas e sociais sofreram grandes mudanças que não podem ser mensuradas sem a devida abordagem que se vê ao tratar da queda do Império Romano Ocidental ou do advento do Renascimento Cultural.

Said lembra que “a sociedade e a cultura literária só podem ser compreendidas e estudadas em conjunto” (SAID, 2003, p. 54). Isto reforça a potencial perda histórica do ambiente cultural único no Japão. Os alunos de hoje têm contato com as mais variadas manifestações audiovisuais deste povo, embora não sejam capazes de reconhecê-las em suas referências históricas, onde lembra Ishibashi que este consumo:

[...] pode não ir além do que viram em filmes hollywoodianos de aventuras às vezes estapafúrdias, ou historietas contadas aqui e ali. O mesmo acontece com os *samurai* na História do Japão, que tinham idealismos e princípios bem diferentes do que se conhece através dos filmes que raramente retratam a realidade histórica. Com exceção dos filmes de cunho histórico feitos especialmente para retratar com realismo determinados momentos e épocas da História do Mundo, mas sabemos que não são esses filmes que são veiculados nos canais de televisão que são assistidos pela maioria dos brasileiros (ISHIBASHI, 2004, p. 48).

Fossem as obras que consomem fruto de um resgate cultural do passado brasileiro, talvez estes estudantes fossem mais aptos a identificar essas nuances. Com um conteúdo didático distante deste resgate, os jogadores não só falham em observar aspectos importantes nos resgates históricos como também correm o risco de categorizar tudo que veem como exótico. Ao não reconhecer a figura do *samurai* como resultado de contextos históricos diferentes, o consumidor não compreende que esta figura permeou séculos de história japonesa, bem como sofreu mudanças resultantes dos próprios tempos aos quais se insere.

Como consequência, não há uma homogeneidade na figura do *samurai* durante todos estes anos de sua existência. A figura que o *samurai* internacionalmente adquiriu é fruto de uma composição histórica mesclada com as tendências mercadológicas, resultando em um estereótipo que em sua maioria compõe um modelo deveras atraente, mas que não pontifica a profundidade do que foi essa classe dentro das diversas eras que o Japão vivenciou.

### ***1.B.7 – O imaginário de Ghost of Tsushima criado em relação à figura do samurai***

Entender os *samurai* não resulta em entender todo o passado japonês, mas contribui para contextos históricos que separaram em diferentes perfis estes guerreiros. O arquipélago nem sempre foi unificado. Esta situação iniciada por Nobunaga e finalizada com Tokugawa trouxe uma estabilidade ao Japão até então nunca vivenciada.

Os *samurai*, antes guerreiros num ambiente minado de batalhas, se surpreenderam com a diminuição dos conflitos ao início do Período Edo. Embora estáveis em suas classes, viram-se no ócio que os levou a preocuparem-se com a formação intelectual e artística. É exatamente esse perfil de *samurai* que encontramos no jogo *Ghost of Tsushima*.

Sakai Jin é um indivíduo refinado, que domina técnicas de esgrima, compõe haicais, toca com sua flauta, sabe ler e escrever, portar-se diante de autoridades e tem todo o entendimento do *bushidō* (embora não cite este termo). Cercam essa perspectiva seu momento histórico: ele pratica todas estas atividades durante a invasão mongol à ilha de Tsushima – fato que realmente ocorreu no passado, mas séculos antes do Período Edo. O próprio inimigo dele, Khotum Khan, não existiu.

Durante momentos específicos do jogo, Jin pausa sua atividade, reflete sobre questões da vida e compõe poesias rápidas, conhecidas no Brasil como haicai. No Japão, seu nome é *haiku*<sup>186</sup> – também não eram compostos nesse momento histórico, tampouco as composições feitas por Jin atendem os conceitos necessários para serem reconhecidas tecnicamente como um haicai. Os conceitos de *bushidō*, ainda em construção, não estariam tão bem definidos neste momento da história dos *samurai*, que durante o Período Kamakura faziam parte de uma classe em formação/consolidação.

Sequer os *samurai* eram guerreiros a pé: sua composição incluía o cavalo. A famosa *katana* ainda não existia, exatamente pela associação do *samurai* à cavalaria. Sua espada era maior e curva (*tachi*), mas sua principal arma era o arco longo. Contava com outros recursos, como a *naginata*<sup>187</sup> e a lança de longo alcance. Só posteriormente, durante o período Muromachi, a cavalaria se torna restrita em virtude do aumento de contingente. É necessário um novo modelo de arma, dando espaço para a criação e consolidação da *katana* como a mais famosa *nihonto/niponto* (espada japonesa).

Estes são alguns dos equívocos históricos encontrados na obra. São consequência de influências audiovisuais anteriores, como filmes de Kurosawa Akira, o longa-metragem *The Last Samurai* e do quadrinho *Usagi Yojimbo*. Seus anacronismos perpetuam o estereótipo da imagem que se acostumou representar sobre o *samurai*.

Em outro ponto de vista, são obras voltadas ao entretenimento. Vários filmes e séries associados a momentos históricos se apropriaram de uma liberdade tal que o resgate do passado sequer pode ser considerado pano de fundo. O título *Gladiator* (Ridley Scott, 2000) chamou

---

<sup>186</sup> Do *kanji* 俳句. Esta modalidade de poesia curta conta com uma estrofe e três versos, compostos na sequência de redondilhas (menor, maior e menor), caracterizando-a como 5-7-5 (se refere ao número de sílabas para cada verso).

<sup>187</sup> Do *kanji* 薙刀. Consiste em um cabo de madeira ou metal com uma lâmina curva de um único gume, permitindo ao seu usuário um alcance longo.



atenção por tratar de um momento da antiguidade sem maiores compromissos com seus pormenores históricos e o diretor já era conhecido por esta conduta em seus filmes.

Em 2023, o diretor do filme reagiu às observações de anacronismos históricos a partir do trailer<sup>188</sup> em sua nova obra, intitulada *Napoleon* (Ridley Scott, 2023). No vídeo, Dan Snow levanta pontos que demonstram contrastes com a história oficial. Ridley Scott reagiu de forma ríspida, devolvendo ao especialista a frase “arrume o que fazer”<sup>189</sup>, à despeito das possíveis contribuições técnicas ao entendimento histórico do período com o qual o filme dialoga.

Outro a se manifestar foi o protagonista do filme, Joaquin Phoenix. Segundo o ator, “Se você quer realmente entender *Napoleon*, então provavelmente deveria estudar e ler por conta própria. Porque este filme é a experiência contada através dos olhos de Ridley”<sup>190</sup>. No site, o subtítulo sugere que as correções históricas seriam ódio contra o diretor<sup>191</sup>.

Um professor que faz observações históricas em relação a algum audiovisual com contexto histórico seria igualmente categorizado como prática de ódio? Não poderia fazê-lo em prol de uma clarificação da história oficial, considerando que seus alunos foram expostos a tais conhecimentos e levaram suas questões à sala de aula? Um filme sempre carregará a visão de seu produtor, mas não poder utilizá-lo como uma apresentação para futuro aproveitamento do conteúdo histórico elucida o desperdício de sua aplicabilidade no ensino.

Os estudantes consomem filmes, séries, jogos eletrônicos e outros que compõem o entretenimento. Os professores de história frequentemente são indagados por alunos que se interessaram pelo conteúdo, podendo fazer uso destas novas ferramentas, ainda que o sistema atual da educação brasileira possa apresentar resistências. Ademais, não permitir estas análises de forma pública contribui para a amnésia histórica que levou ao esquecimento da complexidade que os *samurai* possuem enquanto guerreiros que viveram por quase um milênio em diferentes tempos históricos do Japão.

---

<sup>188</sup> Vídeo que resume parte do filme como forma de anúncio ou promoção da obra. No Brasil, a palavra é usada no original, sem tradução.

<sup>189</sup> Para saber mais, ver <https://www.terra.com.br/diversao/entre-telas/napoleao-diretor-de-gladiador-se-irrita-com-criticas-a-irregularidades-historicas-do-filme-de-joaquin-phoenix,2358a8316646d5ab2aead17a22dfd21f3ne4edhy.html>. Acesso em: 08 nov. 2023.

<sup>190</sup> Para saber mais, ver <https://www.complex.com/pop-culture/a/jaelaniturnerwilliams/ridley-scott-on-criticism-napoleon>. Acesso em: 08 nov. 2023.

<sup>191</sup> Nas palavras de Jaelani Turner-Williams, “O icônico diretor claramente não tem tempo para o ódio que surgiu pela primeira vez no TikTok”.

Essa separação entre os audiovisuais fictícios e resgates históricos se dá pela valorização de uma obra poética em detrimento do seu potencial formativo. O cinema e outras áreas de entretenimento se pautam pela capacidade de entreter seu consumidor (assim como dependem disso para sobreviver). A formação histórica se apoia na efetividade em informar seus estudantes (que sem a apropriada capacitação pode gerar um profissional incompleto).

Reside nisso uma carência de boa parte os meios de entretenimento em rebuscar suas referências históricas na mesma medida que muito da educação atual ainda não tem sido eficiente em trabalhar estes conteúdos de forma mais interessante. A carência combinada de cada setor proporciona um similar entendimento sobre suas potencialidades formativas. No caso do ensino de história, os audiovisuais podem se tornar poderosos aliados (mesmo que eles inicialmente pareçam representar uma concorrência à atenção ou ao saber).

## **2 – Ensino de história, história da Ásia, currículo básico e consciência histórica discutidos e pensados à luz dos jogos eletrônicos e de *Ghost of Tsushima***

### *2.1 – A aprendizagem escolar do currículo de história e não-escolar de conteúdos históricos*

Considerando que a aprendizagem se dá pelo meio escolar e pelo meio não-escolar, cabe separar tais espaços e analisá-los. No tocante à aprendizagem escolar, uma das estruturas básicas é pensar na atuação do Estado a partir do livro didático<sup>192</sup>. Souza percebe que:

a relação de poder entre o Estado, autores e alunos são questões importantes para entendermos o Ensino de História enquanto lugar de disputas. Assim, destacamos que, historicamente, os livros didáticos sempre tiveram um papel muito importante nas disputas de que história se ensinar (SOUZA, 2016, p. 31).

Souza lembra que “em 1985 é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que tem como objetivo indicar, avaliar, comprar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas brasileiras (SOUZA, 2016, p. 31)”. Com os livros didáticos e a crescente inovação tecnológica nas áreas de informação e de comunicação, surgem análises sobre a continuidade não do livro em si, mas de sua exclusividade. Ainda que estas produções analíticas não considerem o fim do livro didático, isto já parece fazer parte da pauta de algumas perspectivas políticas.

O PNLD é uma política sólida e sua adesão no Brasil não deve ser subestimada: mesmo que os livros físicos sejam abandonados, a tendência seria digitalizar o mesmo conteúdo veiculado nele, o que implicaria em manter um modelo de material didático tradicional (ainda que virtualizado). Embora já se note sugestões de materiais audiovisuais em livros didáticos mais recentes, Souza observa que:

No Guia do PNLD para os livros de História em 2013 um dos pontos também destacados é a utilização de sites pelas obras, destacando críticas principalmente a sites que estavam dispostos nos livros, mas que não possuíam abordagem pedagógica para que os professores e alunos se baseassem. (SOUZA, 2016, p. 32).

---

<sup>192</sup> Este trabalho considera que, embora sua contribuição seja indiscutível, o livro didático não é a única política pública de educação e nem parece claro que ele seja imprescindível em todos os modelos possíveis de educação escolar.

Um site citado por um livro didático não necessita estar em conformidade com o caráter pedagógico que se espera de uma obra disponível no PNLD. Carece, porém, de uma orientação para que docentes e discentes se organizem. Os historiadores ainda estão adaptando seu ofício às tecnologias digitais, já que sua formação não prevê este relacionamento e questões conhecidas da educação (infraestrutura precária e falta de valorização econômica) se mostram como obstáculos (SOUZA, 2016, p. 33).

Em meio aos diversos desafios encontrados pelos profissionais da educação, cabe também lembrar que a história passa a ter uma configuração específica e que isso se dá em termos recentes. Conforme Martins e Bottentuit Junior, “no século XIX, destacou-se a singularidade do fato histórico pela tendência *rankeana*<sup>193</sup>” (MARTINS; BOTTENTUIT JUNIOR, 2016, p. 301). Estes autores lembram que “a *École des Annales*<sup>194</sup> e seus estudos da Nova História<sup>195</sup>, durante o século XX, empreenderam mudanças na forma de fazer História na visão do documento, na ampliação de fontes e no contato com outras disciplinas” (MARTINS; BOTTENTUIT JUNIOR, 2016, p. 301).

A isso deve-se muitas mudanças no ambiente da história (como considerar toda a atividade humana como passível de estudo histórico), o que não se pode dizer o mesmo sobre a escola básica. Ainda configurada sob o modelo panóptico<sup>196</sup>, os colégios prioritariamente se mantêm na perspectiva conteudista e disciplinadora. Igualmente, o conteúdo trabalhado é limitado, restringindo-se, sobretudo no caso do ensino médio, ao que é cobrado em exames para o ensino superior.

A despeito de toda profundidade que a história propõe enquanto disciplina da educação básica, ela tem sido reduzida a mero conteúdo a ser cobrado em exames de ingresso ao ensino superior. Pode-se pensar em uma história voltada ao saber em contraste com a história

---

<sup>193</sup> A tendência rankeana é uma corrente cujo principal expoente foi Leopold Von Ranke, cuja reconstrução histórica tinha como base os registros políticos e militares. Valorizava o uso das fontes primárias e da história narrativa.

<sup>194</sup> A Escola dos Annales é um movimento que se distancia da visão positivista e toma um novo caminho com os acontecimentos de longa duração, com enfoque na civilização e nas mentalidades como parte da análise histórica. Também deu atenção às fontes históricas que não eram consideradas importantes para a reconstrução do passado, como as cotidianas e de sujeitos que não participavam ativamente da política de sua época.

<sup>195</sup> Nova História é outro nome pelo qual ficou conhecida a terceira geração da Escola dos Annales e valorizava toda atividade humana como parte da história, o que tornou a história livre para a interdisciplinaridade.

<sup>196</sup> Tomando aqui a perspectiva do panoptismo para Foucault, que se apresenta como um modelo de controle, castigo e recompensa, onde há vigilância intensa sob o indivíduo. Os colégios, nesse sentido, se assemelham aos presídios, cuja forma de monitoramento busca um ponto fixo de fácil acesso visual a todos os acessos do local (das grades das celas às portas das salas de aula). Ver mais em: FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2011.

aprendida para vestibulares. Nesta última, os questionamentos ficam reduzidos aos pensamentos já elaborados por outros autores e consolidados na academia, sem dinamismo, protagonismo ou construção de conhecimento por parte dos educandos.

Ainda se observa o choque de gerações. Pais que, conduzidos pelo modelo tradicional de ensino, esperam e cobram de seus filhos que estudem da mesma forma que anteriormente estudaram. Essa combinação clássica se dá no colégio (quadro negro, giz, professor e livro didático) e nos lares (mesa, caderno, livro e silêncio).

Esse modelo não acompanhou as mudanças recentes, que trouxeram ao momento atual o tempo dinâmico das redes sociais, da música em meio às atividades básicas, da internet, do celular e dos jogos eletrônicos. Ao passo que este contraste se acentua, análises se intensificam no sentido de alertar esta situação. Esta discussão é bem elencada por Jenkins:

Nossas noções clássicas de letramento presumem a contemplação ininterrupta num relativo isolamento social, uma única tarefa de cada vez. Alguns têm caracterizado a geração mais jovem como tendo limitada atenção, num curto espaço de tempo. Mas esses jovens também têm desenvolvido novas competências no processamento rápido de informações, formando novas conexões entre esferas distintas de conhecimento e filtrando um campo complexo para discernir aqueles elementos que exigem atenção imediata (JENKINS, 2003, p. 2).

Logo, não é apenas o currículo que precisa de atenção. A própria maneira como o conhecimento é cobrado do aluno (ou sua aquisição) carece ser revista. Entender as novas condições para a construção do conhecimento e a forma como os sujeitos o elaboram no processo de aprendizagem escolar é um desafio importante. Sobre isso, Soares conclui que:

Os métodos tradicionais de ensino, deste modo, têm sido questionados com maior ênfase na sociedade do século XXI – marcada pela acessibilidade a canais midiáticos diversos e de comunicação rápida. Instrumentos tais como livros didáticos, difundidos largamente e enraizados nas práticas escolares, passaram a ser questionados em relação aos conteúdos e atividades propostas. A simplificação dos textos, os testes ou exercícios sem exigência de nenhum raciocínio são apontados como alguns dos comprometedores de avanço que se faça no campo curricular formal (SOARES, 2018, p. 46-47).

Assim como Soares, para quem “a Nova História teve a premissa de inovar a forma de pesquisar e estudar a história” (SOARES, 2018, p. 49), temos quem se preocupe com inovações na maneira de estudar. É importante considerar que, embora a historiografia atual se atente às narrativas eurocêntricas e brancas, o currículo permanece eurocêntrico e protagonizado pelo branco em detrimento de outras vozes. Ainda que narrativas múltiplas sejam consideradas para

se pensar história, o modelo de divisão do tempo e de noção de espaço permaneceu centrada nas concepções europeias.

Em especial, os meios escolares não têm sido eficientes em atender a necessidade mais urgente que o ensino demanda: ser interessante para o aluno. Ao contrário, mascaram-se as estatísticas ou se focam nelas em detrimento da real aprendizagem, pouco se preocupando com o interesse dos sujeitos que pertencem a grupos e grupos formados por sujeitos. Ironicamente, os meios escolares de aprendizagem têm enfrentado grande concorrência da atenção dos alunos em virtude de mudanças na vivência da atual geração: o grande tempo que pessoas dedicam à aquisição de informações, pertinentes ou não à educação, a partir de mídias – muitas delas ignoradas por estes meios escolares e que representam o potencial dos meios não-escolares na aquisição de conhecimento.

Talvez o maior inimigo da aprendizagem escolar seja o ego do professor. Na certeza da autoridade e na cobrança do domínio de sala no quesito disciplina, o mestre poderia se perder na impressão de que seus pupilos são obrigados a prestar toda atenção possível à aula, cabendo punição caso isso seja desrespeitado. Aqui, se fala dos mesmos alunos que se debruçam às maratonas de séries em aplicativos de streaming, passam noites jogando *online* por horas seguidas, lendo pilhas de mangás, assistindo tutoriais de como tocar um novo instrumento ou treinando suas habilidades em um novo programa e que, numa sala de aula com tal configuração, não se conectam a este modelo limitado, sem estímulos e, muitas vezes, arbitrário.

Não se trata de culpabilizar o sistema escolar ou condená-lo ao fracasso. Trata-se de pensar que o potencial do meio escolar passa pela compreensão de que ele não é o único meio de aprendizagem que existe na realidade dos alunos e que, de fato, sua audiência depende de novos fluxos, estímulos, pedagogia e linguagem. Ambas as vias podem auxiliar uma à outra.

Entre a tênue linha que separa o escolar e o não-escolar, observam-se documentários e filmes a serem sugeridos aos leitores do livro didático como material de apoio. Muitos deles, porém, necessitariam do apoio do professor para um melhor entendimento da matéria. Os audiovisuais prioritariamente focados em filmes/documentários (e que raramente citam jogos eletrônicos) muitas vezes trabalham com objetos complexos e de baixa interação com os alunos, especialmente os mais jovens.

É importante delimitar qual ensino não-escolar será aqui tratado. Dentre as múltiplas

variáveis, este trabalho visou os conteúdos que têm potencial para serem abordados como fonte de exposição do passado e discussão histórica, unindo-se ao interesse do sujeito que é exposto a estes materiais. Para este trabalho, menos interessou construções diretas de conteúdo histórico (como coleções de conteúdo histórico ou abordagens críticas) e mais se objetivou utilizar recursos audiovisuais que se voltam para o entretenimento e deixam o conteúdo de lado, o que estimula o interesse em seu consumo ao mesmo tempo que dá chance à abordagem histórica pelo que discretamente oferece (o tempo histórico, os objetos, os eventos, etc.).

Igualmente, quando se aborda “conteúdo” para jogos eletrônicos, este trabalho não considera sua aplicabilidade direta no meio escolar. A aprendizagem de “conteúdo” a partir dos jogos que aqui se discute diz respeito ao potencial de falar da história a partir de um recurso que não se preocupou em fazer esta ponte de forma didático-pedagógica. Tal recurso se apresenta como oportunidade de se desenvolver formas de aprender e ensinar a história por meios lúdicos desenvolvidos originalmente para o entretenimento.

Nos espaços escolares, convivemos com modelos de aprendizagem obrigatória, cuja metodologia é, na maioria das vezes, indiferente ao elemento do prazer e do lúdico. A grande vantagem do espaço não-escolar é que, nele, a aprendizagem não se dá por obrigação. Ela acontece em diferentes situações ou momentos da vida social, quando os sujeitos, na maior parte do tempo, nem se dão conta de estarem aprendendo ou ensinando algo. A questão propriamente pedagógica parece ser, no caso da educação em espaços não-escolares, como no cyberspaço de entretenimento construído pelos jogos eletrônicos, tornar esta aprendizagem consciente, direcionando-a para objetivos educacionais específicos, igualmente conscientes. A questão prática, no fundo, é muito simples: estabelecer conversas sobre a história quando ela se apresenta aos olhos, sem que pareça estar presente enquanto um saber acadêmico sistematizado.

Pode-se apreender história ao conduzir e conectar acontecimentos a outras informações. História também pode ser obtida como objetivo secundário ou até involuntário, como o caso de se entender um acontecimento histórico a partir de um audiovisual cuja principal intenção era o entretenimento. Não seria, então, uma técnica específica ou obrigatória: aprender história no ambiente não-escolar implica estar aberto para as mediações que tornam o itinerário menos dependente dos currículos instituídos, das fronteiras tradicionais entre as disciplinas acadêmicas e das hierarquias que regulam o espaço social da escola.

Há muita liberdade nisso, porém, também muitos riscos. Os caminhos tornam-se múltiplos, porém, nem sempre seguros. Entra aqui um novo papel para o professor, o de entrar como mediador nestes espaços, como guia pelos seus caminhos possíveis, aprendendo a jogar

e ensinando os jogadores a aprenderem um pouco mais sobre aquele(s) mundo(s) em que jogam; mundos históricos imaginados e reimaginados a partir do mundo real vivido em que se insere o jogador.

Uma das questões que se levanta, portanto, é como pensar a história dentro da premissa de trazer o interesse do aluno à equação. Os autores estudados neste trabalho consideram que viabilizar o conteúdo de forma acessível é parte de trazer o entendimento. Isso não implica que ele tenha que ser raso ou incompleto. Martins e Bottentuit Junior pontuam sobre isso, ao relevar que, eventualmente, “surtem questionamentos referentes ao desenvolvimento do processo pedagógico no ensino de História” (MARTINS; BOTTENTUIT JUNIOR, 2016, p. 302). Com isso, alavancam a discussão sobre a “seleção de procedimentos metodológicos que ofereçam aos alunos, condições para compreender a relevância dos estudos históricos” (MARTINS; BOTTENTUIT JUNIOR, 2016, p. 302).

Trata-se de reelaborar o conteúdo para que ele se conecte melhor aos sujeitos que o acessam. Simplificá-lo ou retirar dele sua carga de raciocínio não implica viabilizá-lo. Tal qual Martins e Bottentuit Junior afirmam:

O interesse pela História está ligado à capacidade de integrar-se com o conteúdo, com o conhecimento histórico. Daí surge a necessidade de facilitar a compreensão dos conceitos históricos por meio de novos procedimentos de ensino. (MARTINS; BOTTENTUIT JUNIOR, 2016, p. 304).

Tais autores lembram que, “entre as tantas novidades, a gamificação, que é tratada como um sistema híbrido entre a educação e o entretenimento, se estabelece como um dos maiores paradigmas em evidência” (MARTINS; BOTTENTUIT JUNIOR, 2016, p. 305). Isso se dá pelo fato de a “gamificação surge no cenário educacional brasileiro como uma ferramenta capaz de combater a falta de interesse e a dispersão dos alunos em sala de aula (MARTINS; BOTTENTUIT JUNIOR, 2016, p. 306). Cabe aqui pensar o que os autores consideram por gamificação.

Para os autores, “quando se fala em gamificação, estamos nos referindo às noções e técnicas de jogos/games que podem ser aproveitadas em qualquer outro contexto com objetivos específicos” (MARTINS; BOTTENTUIT JUNIOR, 2016, p. 306). Logo, jogos em contextos diversos além do entretenimento poderiam ser objetos da prática de gamificação utilizada pelos autores. Eles também lembram que “a gamificação propõe ao contexto de ensino-aprendizagem estimular a motivação e o interesse do aluno, o que proporciona uma maior qualidade educacional” (MARTINS; BOTTENTUIT JUNIOR, 2016, p. 306).



Em termos do que é considerada a “qualidade da educação”, o documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) parece mais interessado em políticas de gerenciamento de custo, organização escolar e estatísticas (MEC; INEP, 2007, p. 10). Ele retorna o ensino ao espaço de decorar conteúdos específicos ao invés de explorá-los de maneira apropriada e não se valoriza a apropriação de conhecimento dada em meios não-escolares. Este documento parece não apenas caracterizar, mas perpetuar o ensino engessado que aqui se propõe combater, em especial pela falta novas mídias e ausência de participação ativa do aluno.

Por outro lado, ensinar história em ambientes não escolares não significa o mesmo que oferecer todo o protagonismo para o aluno de forma leviana, deixando-o totalmente à vontade, solto, para definir as diretrizes ou o modelo de aprendizagem. Cabe ao professor a mediação, a orientação e domínio sobre saberes específicos a serem mobilizados para uma experiência consciente de aprendizagem com objetivos previamente definidos ou acordados, o que não o impede, muito pelo contrário, de fazê-lo de forma interessante para o aluno e dialógica.

Na lacuna da educação escolar, ganha espaço o espaço não-escolar. Se os meios escolares de aprendizagem não forem capazes de atender as novas demandas de sentido para a educação histórica na contemporaneidade, os meios não-escolares possibilitariam uma alternativa. Bittencourt, porém, alude que:

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História [...]. A sala de aula não é apenas o espaço onde se transmite informação, mas onde há uma relação de interlocutores que constroem sentidos. (BITTENCOURT, 2004, p. 27).

Desta forma, a autora defende que os meios escolares ainda podem desenvolver esse papel de construção ativa por parte do aluno. Este trabalho defende que tanto o meio escolar quanto o não-escolar possuem a capacidade de transformar o conhecimento e o saber. Sendo estudante ou não, no espaço da escola ou não, indivíduos sujeitos sociais podem desenvolver conhecimentos históricos a qualquer tempo.

No caso da escola, o direcionamento depende de políticas públicas, com as suas mediações tradicionais. Os meios não-escolares, porém, não dependem das mesmas mediações para sua realização. Constituem um espaço mais aberto que pode envolver recursos tais como jogos de tabuleiro, *RPGs*, filmes, animações, músicas, séries, quadrinhos, anúncios em TV ou revistas, redes sociais, livros, obras voltadas para entretenimento, pinturas clássicas ou contemporâneas ou uma relíquia advinda de um parente, apenas para citar alguns exemplos.

Eles podem ser utilizados em momentos variados, sem uma grade horária regular pré-estabelecida, sem um currículo fechado, um livro didático direcionado para as avaliações oficiais, uma sala de aula com carteiras, quadro, relógio e diários de classe ou um posterior teste, uma prova, para avaliar o conhecimento adquirido.

Jenkins pensa sobre isso, ao comentar que considera “melhor projetar as nossas tecnologias para adaptar-se à atenção parcial contínua, e é melhor desenvolver normas sociais que nos permitam abrandar as rupturas sociais que tal comportamento pode causar” (JENKINS, 2003, p. 2). O autor tende a atribuir aos jogos eletrônicos a alcunha de solução frente às dificuldades da aprendizagem, como uma panaceia. Embora seu pensamento contribua com as discussões recentes sobre jogos e ensino de história, este trabalho parte do pressuposto de que recursos atuais e próximos aos sujeitos que buscam (ou necessitam) desenvolvimento de saberes específicos espelham opções e não reposições às técnicas que as antecederam.

Não é necessário abandonar outras interações que buscam construir o saber, dando exclusivamente tal atribuição apenas aos jogos, embora em termos da geração que interage com as mídias atuais, contata-se o choque de métodos e de entendimento sobre os estímulos à aprendizagem. Ciente da atenção múltipla da geração atual, que se difere do sistema focado das gerações anteriores, Jenkins propõe que o ensino pense nisso antes de tentar (re)condicionar o sujeito ao modelo tradicional de aprendizagem. Jenkins lembra que, “assim como as civilizações anteriores usavam jogos para aperfeiçoar suas habilidades de caça, usamos jogos de computador para exercitar e melhorar as nossas capacidades de processamento e informação” (JENKINS, 2003, p. 3).

Neste ponto, o modelo escolar de aprendizagem comete equívocos, pois prioriza com quase exclusividade materiais didáticos centrados na tecnologia dos livros e dos textos, enquanto negligencia o potencial de intervenção dos audiovisuais, por exemplo. Ele acaba por não se preocupar com a realidade de seus alunos e, sobre isso, Soares prega que “se os educadores abordassem a educação com foco na experiência e na capacidade dos alunos, então a separação artificial entre a escola e a vida seria superada” (SOARES, 2018, p. 36). Este trabalho não é capaz de projetar os rumos das aprendizagens escolares do currículo de história e da construção não-escolar de conteúdos históricos, mas acredita no potencial de ambos, mesmo que os dois caminhos ainda necessitem de lapidação (melhor seria dizer que esta ação deve permanecer contínua).

*Ghost of Tsushima*, objeto de análise e material de experimentação deste trabalho, demonstra grande potencial de intersecção entre os dois espaços de ensino-aprendizagem: os escolares e não-escolares. Sendo um jogo eletrônico alusivo a um tema histórico sem referência no currículo básico, transcende a sala de aula e apresenta-se como um meio privilegiado de exploração de um ambiente não-escolar de aprendizagem. Próximo à cultura dos alunos por ser uma mídia atual e por abordar a figura amplamente conhecida do *samurai*, poderia também ser utilizado como uma nova ferramenta educacional para se discutir a respeito de um momento histórico da humanidade e para analisar como a obra o representa do seu próprio modo, a partir das condicionantes culturais, econômicas e políticas na sua qualidade particular de produto da indústria contemporânea global do entretenimento.

Na “era das transformações”<sup>197</sup> (com mudanças cada vez mais dinâmicas), “contraditoriamente, a escola antiga e conteudista permanece como referência para afirmar a qualidade do ensino” (GUSMÃO, 2004, p. 123). Em choque, discute-se os rumos que a história deve seguir, onde *Ghost of Tsushima* é uma alternativa. Um jogo eletrônico associado a um período histórico do Japão que possui vários estimulantes à discussão histórica dentro do espaço não-escolar. Embebido de referências, um professor pode utilizar cenário, diálogos, personagens, trama e até objetos para apresentar um conhecimento novo para seus estudantes.

## 2.2 – A compreensão da história advinda de entretenimentos digitais como os jogos eletrônicos

O entretenimento é uma característica marcante da humanidade. Enquanto elemento da cultura, as manifestações de diversão podem contribuir para o reconhecimento e diferenciação das sociedades e de seus momentos históricos. Embora seja possível o reconhecimento mútuo, cada grupo social, geração, povo ou nação (em seu tempo específico) enxerga o conceito de entretenimento de forma diferente.

---

<sup>197</sup> O presente trabalho toma a liberdade (e brinca) ao projetar a sequência do famoso historiador Eric Hobsbawm e sua coleção temporizada em Eras. Com três livros inicialmente compilados (Era dos Impérios, Era do Capital e Era das Revoluções), bem como um último denominado Era dos Extremos (que trabalhava o século XX), este trabalho acredita que um próximo capítulo para o século XXI nesta história resultaria na “Era das Transformações”.

Ele motiva os sujeitos a se dedicarem até mesmo para atribuições reconhecidas como obrigações. Também são, muitas vezes, sutis. O entretenimento dá força para a continuidade de uma ação laboral ou até mesmo a viabiliza por se tratar de algo viável.

Na aprendizagem, isso se dá desde a mais tenra idade. Aprender em/com brincadeiras mostra que o entretenimento sempre fez parte da primeira idade. Ainda assim, alguns deles transcendem as barreiras de idade, nacionalidade, raça e/ou gênero.

É o caso dos filmes, *anime*, séries e jogos. Blockbusters<sup>198</sup> ou obras independentes, alcançam a população em nível local ou mundial, levando conhecimentos que ora combinam seus assuntos com o currículo, ora transcendem esse escopo. O jogo eletrônico é um aporte que se expande junto com seu desenvolvimento tecnológico e as discussões sobre sua aplicabilidade no que diz respeito à abordagem histórica.

O potencial dos jogos eletrônicos arremete aos diversos estímulos que são oferecidos aos seus usuários. Na construção visual, sonora, narrativa etc. podemos considerar um grau de imersão<sup>199</sup> que não pode ser igualmente oferecido pelos livros didáticos. Martins e Bottentuit Junior reconhecem que:

[...] com o auxílio dos jogos eletrônicos, educadores podem explorar o conteúdo pedagógico de forma mais abrangente. Os estudantes, por sua vez, deixam a passividade das carteiras convencionais da sala de aula e são estimulados pelos games a construir seus conhecimentos (MARTINS; BOTTENTUIT JUNIOR, 2016, p. 308).

Não é proposta deste trabalho fazer um juízo de valor sobre o livro, sequer se propõe desacreditá-lo ou hierarquizar-lo frente aos jogos (quaisquer sejam suas naturezas). Pelo contrário, seria pueril não reconhecer a importância e contribuição do livro enquanto objeto referência na tradição do ensino, da capacitação, do saber, da crítica, da revelação e da mudança (bem como da permanência). Cabe nesta discussão, por outro lado, renunciar a resistência em utilizar, para fins educacionais, meios sensorialmente mais atrativos e potencialmente mais imersivos para as novas gerações em comparação com o livro. Seguindo a conclusão de Martins e Bottentuit Junior, “o uso dos games como ferramenta de aprendizagem ainda constitui para

<sup>198</sup> Palavra inglesa que significa literalmente “arrasa-quarteirão”, mas mais conhecida como “sucesso de bilheteria”. Consiste em megaproduções voltadas para altos índices de consumo.

<sup>199</sup> Aqui, se considera a imersão do jogo eletrônico nele mesmo, já que ele tem a finalidade de entreter seu consumidor. A possibilidade de analisá-lo historicamente é secundária à capacidade que o jogo apresenta de envolver seu usuário, já que não é necessariamente/obrigatoriamente/inicialmente um objetivo do jogo para seus desenvolvedores, mas uma potencialidade para a consciência histórica a partir dos que trabalham com a história.

muitos um tabu por conta do preconceito e da ignorância em relação a eles” (MARTINS; BOTTENTUIT JUNIOR, 2016, p. 310).

Jogos eletrônicos são reduzidos, pelos seus detratores, a suportes de conceitos simplistas e descontextualizados, como “não-formativos”, “simples entretenimentos infundados”, “infantis”, “violentos”, “viciantes”, “prejudiciais”, “deturpadores”, “más influências” e uma série de adjetivos negativos. Este trabalho reconhece que a conduta inadequada perante a utilização ou o consumo podem infligir questões a serem trabalhadas – o que não difere de questões estruturais similares de outras mídias. Ademais, o foco deste trabalho é alertar para o que Martins e Bottentuit Junior se preocuparam em elaborar: “caracterizar os jogos de vídeo game como elemento para o trabalho pedagógico em História é considerá-los mais do que mero entretenimento” (MARTINS; BOTTENTUIT JUNIOR, 2016, p. 310).

Resumir como entretenimento, seja qual mídia for, implica não observar que entreter é um dos importantes passos que compõem o sucesso da aprendizagem e da compreensão histórica. Em relação aos jogos, os autores consideram que, “a partir dele, o aluno pode aprender a buscar diferentes informações para compreender um fato, identificar semelhanças e diferenças entre ações ou observações, bem como atentar às permanências e mudanças que ocorrem à sua volta” (MARTINS; BOTTENTUIT JUNIOR, 2016, p. 310). Logo, a vivência do jogo não se resumiria apenas ao dado entretenimento que o usuário experimentou, pois o estimularia à investigação.

Jogos eletrônicos de fato são, em sua maioria, focados no entretenimento enquanto “passa-tempo”. Eles são produtos que, na economia do lazer na atualidade, alimentam-se da demanda por distrações que atenuem o estresse e a aceleração em que vivem os sujeitos contemporâneos. Não para menos, o antigo Famicom foi renomeado para ser vendido no ocidente como Nintendo Entertainment System. O entretenimento, todavia, sempre foi um campo aberto para possibilidades de aprendizagem, tal qual Zanolla relaciona:

Em geral, o que possibilita fazer a relação entre o jogo e a educação com base nos principais pesquisadores da psicologia educacional, como Vygotski e Piaget, está no caráter lúdico do ato de jogar como manifestação social a partir da ação de brincar e sua possibilidade de promover aprendizagem (ZANOLLA, 2010, p. 32).

No entretenimento enquanto "passa tempo" não há experiência significativa, pois é apenas algo que passa, como que atravessando sem transformar o sujeito. É incapaz de provocar, já que não cativa a curiosidade ou a vontade. Por outro lado, é possível pensar um

outro conceito de “entretenimento” no qual o objetivo não seja deixar o tempo passar, ao contrário, seria uma prática na qual o componente do prazer não esteja na distração, mas no exercício da atenção. Um entretenimento que não aliene o sujeito de si mesmo, mas o reconecte ao mundo, aos outros e à vida. Isso seria aprender a jogar sob uma outra perspectiva diferente daquela viciante e solitária, que percorre jogos na busca por dopamina e anestesia para o frenesi do dia-a-dia, como o “saber de experiência” que Bondía explora:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (BONDÍA, 2002, p. 21).

Da mesma forma, a premissa de que a aprendizagem oriunda da diversão ou da quebra da rotina deveria se restringir à primeira idade é nula. Construir conhecimento a partir de uma mídia diferente do convencional ou da experiência de uma atividade fora da sala (ou escola) favorece a compreensão pelo impacto natural de não ser o comum, cotidiano, trivial. É uma lembrança associativa até para o próprio professor que aplica, ao que Martins e Bottentuit Junior comentam:

o ensino de História não deve se centrar em memorizações, mas na formação de um sujeito que valorize a observação e interpretação das ações humanas. É nesse sentido que o jogo ao reunir ações individuais e estratégias de coordenação de pontos de vista contribui com o desenvolvimento da historicidade (MARTINS; BOTTENTUIT JUNIOR, 2016, p. 310).

Nos jogos residem um enorme poder (do vir a ser) para os que se apoiam nele para o manejo de uma prática discursiva, educativa, cultural, social e política. Soares toma que “o jogar pode contribuir para a construção de conhecimentos com perspectivas de visualização do aprendizado e com a utilização de dois elementos importantes relacionados com o jogo: a visão do objeto e sua possibilidade de manuseio” (SOARES, 2018, p. 52). Para este autor, a interação é um adendo ao valor que os jogos eletrônicos disponibilizam à aprendizagem, enquanto para Moraes a singularidade dos jogos eletrônicos se dá em outras esferas:

[...] os videogames apresentam algumas características que os tornam um tipo de mídia única. Essas características são marcadas por elementos que envolvem sua apresentação, uma linguagem própria e um estado da arte próprio. A indústria vem crescendo vertiginosamente ao longo dos últimos anos e, nesse sentido, também pode ser encarado como uma nova forma de arte ou uma experimentação artística (MORAIS, 2017, p. 18).

Assim, os jogos eletrônicos são passíveis de serem entendidos como uma arte. Porém, na mesma via de raciocínio, os jogos seriam uma arte que faz uso de outras artes, como a

cinematografia e a música. Conforme Hoofd, “a ascensão dos videogames [...] levou a uma enxurrada de estudos sobre jogos sérios para fins educacionais, que vão desde a modelagem química assistida por computador até jogos que simulam a tomada de decisões éticas” (HOOFD, 2019, p. 139).

Entre as questões de embate sobre o uso de jogos digitais, elencam-se argumentos da ausência de veracidade histórica ao uso da fantasia em suas obras. O jogador poderia não fazer correta compreensão sobre o momento histórico específico. Sobre o anacronismo e/ou fantasia dos jogos, Macedo comenta que os jogos não deteriam verdades, sendo mais bem compreendidos como recursos digitais que contam com uma mediação crítica e que se aproxima “do seu tempo e espaço, dos seus processos de imaginação, no sentido de uma implicação existencial cultural e política” (MACEDO, 2013, p. 15).

Logo, não cabe considerar a história do jogo como uma reconstrução exata do passado, especialmente considerando a sua origem focada em entretenimento. Por outro lado, ainda que fantasioso, o jogo é um ambiente que se faz capaz de envolver o jogador em seu universo. O jogo tem o poder da imersão (planejada pelos desenvolvedores) e a chance de uma contextualização histórica (não planejada), onde Ramos ressalta que sua simulação (em jogos de temática histórica) prevê o jogador dentro das regras impostas e que ele absorve “experiências do passado de maneira indireta pela via de histórias contadas” (RAMOS, 2021, p. 25).

Como exemplo, Souza remonta a construção do passado e sua relação com o presente, incluindo a discussão sobre o uso das mídias digitais. Para tal, utilizou o jogo *Assassin's Creed Unity* (Ubisoft, 2014) como referência nesta discussão, tratando do contexto histórico do jogo e a construção de conhecimento oriundo da academia. Sobre isso, Souza reflete:

Essa articulação que o game faz com o “passado vivido” e o tempo presente evidencia o imediatismo produzido pelas mídias na era digital. É preciso, porém, sair da superficialidade apresentada pelas mídias. Sem dúvidas de que a narrativa apresentada pelo game não condiz com o que se produz na academia a respeito da Revolução Francesa, mas é inegável que as escolhas de enredo colocam o conhecimento produzido por historiadores em cheque. Desqualificar ou problematizar as mídias digitais? Negar ou historicizar? Disponíveis ao público escolar, as mídias digitais remetem experiências vividas através de diversos discursos, mesmo que para isso acabem por ocorrer anacronismos e discursos passíveis a muitas críticas. Portanto, observa-se que as TICs produzem sentidos que entram em conflito com o que se produz na ciência histórica e talvez este embate seja um dos pontos mais importantes para discutir os seus usos na Educação Básica (SOUZA, 2016, p. 59-60).

Este trabalho acredita que, tal qual a aquisição de conhecimento pelos meios escolares e não-escolares, a academia pode ter nos jogos e TICs uma parceria viável de complementação – sendo sua outra via favorável. O que falta de atrativo para o conteúdo histórico e o fator atrativo do saber acadêmico e oficial, os jogos têm em peso. Do conteúdo histórico e da reconstrução mais próxima do passado que os jogos não dominam, igualmente a academia pode contribuir e, neste contexto, Macedo elenca que:

Nos jogos eletrônicos de conteúdos ou características históricas nota-se uma densidade importante de características culturais e curiosidades próprias, que podem ser usadas como dispositivo pedagógico para uma formação em História, a partir de uma perspectiva hermenêutica (MACEDO, 2013, p. 15).

Macedo acredita nesta complementação didática em prol da construção de conhecimento. Jogos eletrônicos, ao serem produzidos com foco diferente da construção de conhecimento, podem alterar drasticamente seu aporte histórico e sua possibilidade de trabalhar com usuários o conteúdo. O autor considera que a imersão de um passado emulado tem sido mais efetiva em virtude da cinematização dos jogos, pela melhoria tecnológica que os gráficos têm apresentado rumo a um cenário cada vez mais real (MACEDO, 2013, p. 26).

O mesmo autor pondera que, “contudo, para alcançar grande vendagem, as empresas produtoras chamam mais atenção para os grandes fatos, combates e alta dosagem de violência, por vezes cometendo graves erros historiográficos, principalmente o anacronismo” (MACEDO, 2013, p. 15) Por isso, Macedo valoriza a construção de jogos que “contribuam para uma melhor formação, no seu sentido mais amplo e profundo (em termos técnicos, ético, político, estético e cultural)” (MACEDO, 2013, p. 15). Neste sentido, incluindo-se a discussão democrática, Hoofd salienta que:

[...] se realmente queremos que nossos jovens cresçam com um senso de propósito democrático no qual possam criar um mundo em que todos possamos levar uma vida significativa, talvez devêssemos entender que, paradoxalmente, o comportamento cívico aparentemente irracional e "passivo" dos jovens, nascido de uma insatisfação lógica com a tecnocracia de risco zero, não é tanto o problema, mas a chave para uma sociedade mais justa (HOOFD, 2019, p. 145).

Nesta perspectiva, é preciso associar a característica básica dos sujeitos que consomem grande quantidade de mídias. Com o advento destes recursos, surgem alternativas à aprendizagem ao que antes se encontrava restrito aos livros e à sala de aula. Fagundes reforça esta tese:

a difusão do conhecimento histórico se faz por vários meios, e se dispositivos como a Web, rádios, televisão, reivindicam-no, não há por que se recusar,



condenando essas práticas e lugares de memória de antemão como inadequados ao que seria o “bom conhecimento histórico” acadêmico (FAGUNDES, 2017, p. 56).

Tal discussão arremete aos jogos eletrônicos. Soares (2018) considera que utilizar “jogos na disciplina de História pode ser considerado um processo de aprendizagem que motiva os alunos a buscarem respostas, conhecerem os conteúdos, sendo instigados a pesquisar a história” (SOARES, 2018, p. 55). Sua consideração implica que os jogos favorecem conteúdos com ênfase em história e geografia. Logo, ao intensificar o uso das tecnologias, jogos eletrônicos representam um importante recurso para intercalar experiências de estudantes e domínio da escola, em especial no tangente à História e à Geografia (SOARES, 2018, p. 36).

Esta discussão remonta a Dewey. Este pensador defendia aprendizagem associada ao envolvimento do aluno como experiência ativa e pessoal, onde Soares lembra que os jogos educativos permitem essa participação ativa (SOARES, 2018, p. 36). Para Dewey, interagir significa adaptar e aprender por meio da experiência, ação a ser feita tanto pelo pupilo quanto pelo mestre (SOARES, 2018, p. 36-37).

Soares também inclui que, na psicologia, “Vygotsky relaciona as noções de que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento humano em investigações psicológicas concretas (SOARES, 2018, p. 41). Nisso, a escola participa ativamente enquanto meio tradicional que perpassa novas tecnologias que impactam sua realidade. Mendonça, porém, propõe:

Uma das formas mais básicas de utilização de jogos virtuais, e que não requer uma mudança drástica na metodologia de ensino do docente, seria a utilização de determinadas cenas de jogos virtuais com temática em história, com o objetivo de despertar o interesse dos estudantes para o conteúdo ministrado em sala de aula. Ou seja, [...] o docente pode levar seus educandos a se sentirem mais confortáveis para expressarem suas opiniões sobre a história retratada pelo jogo, e, conseqüentemente, propiciar uma discussão que resulte em uma melhor aprendizagem do conteúdo ministrado (MENDONÇA, 2016, p. 79).

E avança no vislumbre, ao considerar que “o docente pode libertar sua criatividade e criar uma sequência de cenas extraídas de diversos jogos virtuais para retratar fatos históricos” (MENDONÇA, 2016, p. 79). Com isso, utilizar o jogo em sala de aula não implicaria, de fato, levar o jogo e a experiência de jogabilidade ao usuário – o que pode retirar toda a imersão que seria construída a partir desta prática, embora oferecesse um caráter mais objetivo da mensagem que se quer passar em aula. Mesmo assim, Mendonça valoriza a “elaboração de uma proposta de trabalho de pesquisa que envolva uma articulação do conteúdo de História com jogos virtuais

que retratem, em seu enredo, o período histórico a ser pesquisado” (MENDONÇA, 2016, p. 79).

Mendonça também associa a utilização de jogos no currículo, sugerindo que é “possível elaborar um projeto didático que utilize o universo dos jogos virtuais para potencializar qualitativamente a aprendizagem do ensino de História” (MENDONÇA, 2016, p. 81). Como já supracitado neste trabalho, não se trata de substituição, mas de incluir o que hoje se considera não-escolar – os jogos eletrônicos e outras mídias, mesmo as dedicadas ao entretenimento – ao currículo. Tal ação também não impede que os jogos continuem tendo esta característica de aquisição de conhecimento não-escolar, que o faz tão flexível neste sentido.

O mais importante é dar espaço a todas as formas de aprendizagem que sejam efetivas na construção do saber, o que este trabalho se permite fazer em uma parcela destas possibilidades e, dentre elas, a aquisição de conhecimento histórico tem nos jogos eletrônicos uma porta de entrada fabulosa – que, com a devida orientação (de um profissional ou do próprio sujeito), se prova efetiva. Com *Ghost of Tsushima*, este trabalho pretende fazer a ponte entre o potencial conhecimento histórico e os estímulos que este jogo apresenta em suas várias nuances, mesmo sendo algo voltado para o entretenimento. Além de várias outras oportunidades, é possível abranger diferentes áreas, tal qual analisar os *samurai*, discutir a invasão mongol no Japão e observar como o jogo se relaciona com outras linguagens – tudo isto a partir de uma única obra, demonstrando que a aprendizagem histórica tem muito a receber com as novas mídias.

### *2.3 – O currículo brasileiro de história geral, o conteúdo sobre Ásia, sua importância e sua contrastante carência na BNCC*

Ao pensar no Currículo Nacional, convém resgatar sua origem e as consequentes metamorfoses. No site do Ministério da Educação e Cultura dedicado à BNCC (Base Nacional

Comum Curricular), encontra-se uma aba dedicada a contextualizar historicamente esse processo. De acordo com este histórico<sup>200</sup>, seguem-se os acontecimentos de forma resumida:

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil já previa a Base Nacional Comum Curricular em seu Artigo 210 e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regulamenta o que havia sido previsto em Constituição. Em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais oferecem auxílio para 1º a 5º anos e, em 1998, chega a vez dos anos finais do fundamental. Em 2000, o ensino médio recebe os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (um ano a mais para sua elaboração se comparado aos outros) e, em 2008, o Programa Currículo em Movimento foca no desenvolvimento do currículo da educação básica.

Em 2010, vieram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que orientam o planejamento das escolas e dos sistemas de ensino em relação ao currículo, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. São apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (agora de 9 anos) em 2011 e para o Ensino Médio em 2012. São instituídos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa ainda em 2012 o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio em 2013.

Em 2014 se regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), que tem 4 metas (das suas 10 focadas na melhoria da qualidade da Educação Básica) direcionadas à BNCC. Por influência da 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), surge um documento reflexivo e propositivo sobre a educação brasileira que se tornou referência na mobilização para a BNCC. Em 2015, surge a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Finalmente, é compilada a primeira versão da BNCC em 2015 e, ainda ao final do ano (de 2 a 15 de dezembro) o site informa que houve mobilização de escolas de todo o país na finalidade de discutir o documento inicial. A segunda versão da BNCC é concluída em 2016. De 23 de junho a 10 de agosto foram realizados 27 seminários estaduais com profissionais da educação sobre a nova versão.

Ainda em agosto de 2016, a terceira versão é iniciada. Em 2017 o Ministério de Educação e Cultura (MEC) apresenta a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de

---

<sup>200</sup> Em relação ao histórico da BNCC apresentando eventos oficiais entre 1988 e 2018, ver <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 24 set. 2023.

Educação (CNE). Ainda em 2017 a BNCC é homologada e ao final do ano uma resolução (CNE/CP Nº2 de 2017) institui e dá orientação à sua implantação. Segundo o histórico, em 2018, profissionais da educação de todo o país analisaram a parte homologada de educação infantil e ensino fundamental. No mesmo ano, o MEC entrega ao CNE a terceira versão da BNCC, agora do ensino médio, com audiências públicas para discuti-la.

Novamente, o histórico afirma que o mesmo processo de mobilização dos profissionais de educação ocorre em relação à análise da versão BNCC para o ensino médio, com comitês e formulários. Ainda no mesmo ano, a BNCC do ensino médio foi homologada. Consolidou-se, portanto, a base nacional e comum com as aprendizagens necessárias para a educação básica no Brasil, momento em que o histórico da BNCC encerra sua linha do tempo em seu site oficial.

É um longo processo que constrói a BNCC, a qual, desde sua versão preliminar, gera discussões que não encontram um consenso entre os estudiosos. É possível observar uma mudança de comportamento por parte do governo Michel Temer logo após o impeachment de Dilma Rouseff, evento que ocorre durante a redação da terceira versão da BNCC (desencadeando um apressado processo de conclusão deste documento). Souza, Giorgi e Almeida (2018) consideram que:

Desde 2016, a partir do momento em que Temer tomou para si o lugar de presidente interino, diversas normativas relativas, direta ou indiretamente, à educação foram publicadas e todas elas, em alguma medida, atacam a busca pelo fortalecimento da oferta de educação pública, democrática e de qualidade para cada vez mais brasileiros (SOUZA; GIORGI; ALMEIDA, 2018, p. 100).

Os mesmos autores observaram que os membros do Conselho Nacional de Educação compunham uma diversidade de perspectivas até que Michel Temer favorecesse um grupo que se aproximava de interesses neocolonialistas e neoliberalistas (SOUZA; GIORGI; ALMEIDA, 2018, p. 101). O Fórum Nacional de Educação sofreu similares mudanças, assim como foi favorecida a influência do Ministro da Educação sobre a escolha de seus membros (SOUZA; GIORGI; ALMEIDA, 2018, p. 101). Neste processo “as diversas medidas normativas tomadas pelo governo Temer, a partir do golpe que o levou à presidência, dissolvem determinações anteriores” (SOUZA; GIORGI; ALMEIDA, 2018, p. 114), dando lugar a “políticas centralizadoras, neoconservadoras e mercantilistas” (SOUZA; GIORGI; ALMEIDA, 2018, P. 114). Esta ruptura nas políticas públicas da educação impactou também na BNCC, que resultava de um processo até então dito contínuo (desde a Constituição de 1988) e que sofreu “cisões e descontinuidades [,] produzindo distintos efeitos de verdade” (SOUZA; GIORGI; ALMEIDA, 2018, 2018, p. 114).

Ainda sobre a concepção da BNCC, nas importantes discussões realizadas por Gabriel (2016), ela comenta sobre o desafio que é construir um universalismo não-etnocêntrico e questiona os termos “nacional” e “comum” encontrados no documento, considerando que as palavras têm sentidos diferentes e que podem mascarar interesses políticos (GABRIEL, 2016, p. 102). Ao homogeneizar, tornam-se limitadas a discussão sobre outras narrativas e a valorização das pluralidades étnico-raciais. Para a autora, isso vai ao caminho contrário das discussões que se faziam na comunidade disciplinar de história. Gabriel determina que:

Além de reafirmar o fato de o mesmo significante – nacional – condensar processos de significação diferenciados que participam das disputas pela sedimentação de um sentido de escola pública democrática, ele traduz igualmente as especificidades das disputas que atravessam a trajetória dessa disciplina escolar que dizem respeito diretamente ao enfrentamento, interno à essa área de conhecimento, com a questão da diferença no tempo e no espaço (GABRIEL, 2016, p. 102).

Nacional é um termo que, dentro da matéria de história, encontra seu pano de fundo para diferentes discussões, como a ideia de nação e de história nacional. A BNCC acompanha as discussões que já vinham sendo feitas por profissionais da História dentro de dois eixos (discutidos nos últimos 30 anos): processos de identificação e temporalidade. Gabriel ainda enfatiza que "essas disputas envolvem diretamente o entendimento da função social e política do ensino de História do Brasil em meio às demandas de diferença que interpelam as escolas em nosso presente" (GABRIEL, 2016, p. 104).

Gabriel alerta para as "disputas pela hegemonização de uma orientação temporal particular na construção da narrativa histórica legitimada e validada como objeto de ensino da educação básica" (GABRIEL, 2016, p. 105). Esse movimento implica a seleção do que se torna história oficial no Brasil. Essa seleção também possui intencionalidades.

Ribeiro projeta tal discussão no aporte visual da musa associada à história, onde “Clio é ilustrada conforme a história e o questionamento sobre o que é história acontecem” (RIBEIRO, 2022, p. 1). Para o autor, a construção imagética de Clio se deu como (e assim permanece) um resultado composto por disputas de narrativas. Ribeiro dialoga que “a história, enquanto produto das imagens registradas pelas camadas mais abastadas, torna-se um divisor de classes” (RIBEIRO, 2022, p. 2).

A história não é capaz de reconstituir o passado em sua integralidade. Pela sua composição subjetiva, ela é uma atividade que implica em reconstrução a partir de relatos,

evidências e narrativas. Muitas vezes esta brecha interpretativa pode conduzir a história a caminhos sombrios.

Em sua equação, passado é compilado pelas interpretações dos vencedores. Narrativas que não se limitam unicamente à pronúncia do passado, mas também na projeção do que é “melhor”, “correto”, “desenvolvido”, “ético” e até “intelectualmente superior”. Esse resgate histórico, fruto sobretudo daqueles que detém o poder, tange perspectivas como nacionalidade, povo, modelo econômico, perspectiva religiosa e diversas possibilidades outras.

Almeida e Silva apontam que a construção de um documento (tal qual a BNCC) resulta de decisões feitas durante a vigência de uma elite política tendenciosa e que busca criar nele mais poder e influência social, inclusive definindo parcelas da população a serem excluídas. (ALMEIDA; SILVA, 2022, p. 195). Acompanhando tal discussão, Santos cunhou o termo “injustiça social cognitiva” para determinar esta estruturação do pensamento que contribuiu para o aspecto europeizado de currículos como o do Brasil, que priorizam e valorizam a perspectiva histórica elaborada pela Nova História (SANTOS, 2007, p. 40). Seguem as considerações de Gabriel sobre essa construção do nacional, fazendo referência à luta por um perfil específico de visão histórica na organização temporal de eventos, desconsiderando outros no processo, oficializando esta perspectiva às demais e tornando-a instrumento para educação básica (GABRIEL, 2016, p. 111).

Pensar (e repensar) o currículo é um exercício nada simples, tampouco algo que permita análises rasas. Esta atividade implica reavaliar um modo de pensar já consolidado. Atingir as pessoas nesse quesito é um desafio similar a remodelar a visão de mundo e universo que as pessoas tomavam por verdadeira antes de se compreender que o formato da Terra se assemelha a uma esfera e que ela gira em torno do Sol.

Como afirma Gabriel, os processos de significação são provisórios (GABRIEL, 2016, p. 108), mas só assim serão se forem questionados. Tomando como base que a disseminação da cultura europeia não é resultante de uma neutralidade, Almeida e Silva lembram que “sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento” (ALMEIDA; SILVA, 2022, p. 194). Assim, os autores consideram o advento da BNCC como fruto dos meios e dos tempos e reforçam que o currículo é um processo de seleção de cultura e salientam que tal prática é responsável por gerar significantes pedagógicos (ALMEIDA; SILVA, 2022, p. 194).

Essa condição remonta as reflexões de Gabriel. A autora se mostra atenta aos processos de significação que se fundamentam na ideia de elevar um significante (uma/outra narrativa) à condição de universal (“a” narrativa). Por isso, se faz importante a reflexão sobre o tempo e o método da hegemonização, que traz dentro deste universal o que na verdade é característico do particular – tal qual os divisores das eras históricas ou a orientação do mapa-múndi – e que a autora considera similar a “homogeneizar, universalizar e hegemonizar” (GABRIEL, 2016, p. 109).

À despeito disso, a palavra “diversidade” se encontra em três das dez competências gerais da educação básica:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

[...]

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018, p. 9-10).

Estes três tópicos parecem ser elaborados à luz de uma perspectiva, enquanto a composição dos conteúdos de história se mostra desconexa a ela, pois prioriza a vertente europeia dos acontecimentos históricos em detrimento de outras narrativas. Sobre isso, é interessante observar o comportamento de seu predecessor, ilustrado nos PCNs. Sobre isso, Gabriel (2015) concluiu que parte do texto desta proposta arremetia à história tradicional, exatamente a matriz teórica que não deveria ser adotada como base em um documento que propõe mudanças (GABRIEL, 2015, p.45).

Isso não implica que necessariamente os esforços da educação sejam em permanecer estáticos. Essa mudança, porém, tem sido feita de forma lenta. A própria Gabriel considerou relevante a contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na reconstrução da prática pedagógica e do currículo de História e que houve progresso na promoção da aprendizagem e conteúdo de história (GABRIEL, 2015, p. 34).

Embora se perceba progresso, ainda existem empecilhos para que esta revisão se torne prática. Gabriel lembra que “os docentes do ensino de história ainda se veem limitados pelo pequeno número de aulas disponibilizado semanalmente à disciplina pelo currículo” (GABRIEL, 2015, p. 34). Currículo esse que, durante muito tempo, mesclou história com outros conteúdos – e que novamente o faz com o programa Novo Ensino Médio, diminuindo ainda mais carga horária dedicada à disciplina em questão.

Almeida e Silva remontam que história e memória produzem significados e influenciam a prática curricular (ALMEIDA; SILVA, 2022, p. 194-195). Nesses significados, Gabriel (2016) defende que universal se resume em um particular que sobressaiu em relação a outras narrativas (GABRIEL, 2016, p. 110). Essa construção complexa que determina uma hegemonia se mostra igualmente desafiante no tocante à sua desconstrução:

A luta democrática consiste em não deixar cair no esquecimento o momento da contingência, isto é o momento instituinte do político que interfere nas fronteiras onde são definidos provisoriamente os sentidos hegemônicos dos significantes portadores dos diferentes interesses em disputa (GABRIEL, 2016, p. 111).

Conforme Gabriel (2015) alerta, essa mudança deve se atentar ao fato de que desconstruir uma hegemonia abre espaço para que outra tome seu lugar (GABRIEL, 2015, p. 38). Ter ciência de que o conceito de história oficial remete a uma narrativa universal, ressignificar implica que o pensamento opera na tensão (GABRIEL, 2015, p. 38). Almeida e Silva corroboram este argumento ao demonstrar que:

As apropriações proporcionadas pela operacionalização, manipulação e ressignificação do passado a partir de diferentes imagens de mundo [...] expressas na práxis curricular enquanto campo de objetivação da memória, estão conectadas a projetos de futuro e de legitimação ou contestação das existências no presente. (ALMEIDA; SILVA, 2022, p. 194).

Enquanto se busca a reconstrução (ou nova construção) do que (e de como) deve ser trabalhado no currículo, o tempo atual fomenta estas discussões. Ao passo que as telecomunicações se desenvolveram, bem como as mídias, a própria forma de se pensar história tem sido reavaliada. Almeida e Silva também enfrentaram tal discussão, ao dizer que, com o ritmo de mudanças moderno, a memória também sofre as mutações de diferentes óticas ao se narrar o passado, o que implica em novas formas de se resgatar a história, resultando em uma busca plural (ALMEIDA; SILVA, 2022, p. 196).

Desta forma, o currículo atual pode ser entendido como uma intersecção de dois mundos: aquele da história tradicional e outro em busca pela sua revisão. Essa reavaliação



curricular pode evitar que a história permaneça fruto das manipulações narrativas tanto quanto oferece o enriquecimento histórico daquilo que atualmente não é resgatado na disciplina, especialmente, no que concerne a História da Ásia, objeto de reflexão deste trabalho.

A história é um universo subjetivo, seja do passado ou do presente. Ela pode aludir a locais que um sujeito nunca conheceu ou ao local que ele vive, embora descaracterizado de seu tempo presente. Essa vivência sobre outros tempos e outras civilizações é o que enriquece esse estudo histórico sobre passado e presente.

Mesmo que nesse passado resida o charme da imaginação e do resgate, a história também é um caminho que percorre as justificativas do tempo presente. Ela busca compreender o ambiente atual, dissecando-o em suas diferentes vertentes (política, cultura, religião etc.). Essa compreensão busca não apenas conhecer as culturas existentes, mas também reconhecê-las.

O ponto mais delicado de não conhecer uma cultura é evitá-la ou até mesmo negá-la. A falta de conhecimento sobre a Ásia preconiza a compreensão sobre as pessoas que neste continente vivem, bem como favorece o desenvolvimento de estereótipos fantasiosos e preconceituosos sobre seus hábitos, costumes e valores. Embora em um currículo ainda eurocentrista, a ação de integrar a África e os indígenas no currículo básico fomentou discussões e tematizações nas últimas décadas sobre ambos os povos enquanto temáticas transversais e interdisciplinares, caminho não igualmente percorrido no que tange Ásia, pouco tematizada no ensino de história ou em qualquer outro componente curricular da educação básica.

O argumento parte da ideia de que se valoriza a história europeia por se estudá-la. Os matizes africanos e indígenas passam a ser socialmente mais valorizados ao se tornar parte da realidade dos estudantes. Ásia, nessa equação, teria oportunidade de ser reconhecida enquanto importante habilidade e que atualmente não é assim considerada.

De fato, o currículo de história já demonstrava uma sobrecarga de saberes anterior ao ingresso dos temas África e indígenas. A inclusão de mais um continente parece desconexa do excesso que se deveria combater. Embora não seja escopo, este trabalho acredita que discutir de forma interdisciplinar as diferentes histórias da Europa, da América, da África e da Ásia é possível a partir da mediação e do debate que permitam uma aprendizagem como base do desenvolvimento das competências e habilidades necessárias aos cidadãos, retirando o

protagonismo de algumas nações em prol de um entendimento multifacetado e menos enviesado no eurocentrismo.

Esta perspectiva pode demonstrar que a importância do conteúdo de Ásia no currículo de História Geral não tange apenas seu conhecimento histórico. Ao abordar a consciência sobre seu povo e sua diversidade, o sujeito que estuda Ásia compreende novas relações históricas que lá ocorreram, diferente da realidade europeia e de outras regiões do mundo.

A memória das concepções asiáticas apropriadas no Brasil foi esculpida pelo viés de valorização eurocentrista e branco (fruto de uma narrativa eurocêntrica e combinada à colonização portuguesa). À despeito da construção de uma figura realista do asiático, a falta de conhecimento sobre ele se esculpiu no “achismo”, favorecendo o preconceito e os estereótipos sobre diversos povos (e suas diversas histórias) advindos do continente asiático. Esta discussão busca a quebra das correntes estereotípicas que amarram a cultura brasileira sob um falso entendimento em relação aos asiáticos, bem como ser uma porta de entrada para esta cultura com braços abertos e não em desconfiança.

A importância do conteúdo sobre Ásia na BNCC favorece que os estudos destinados a este continente não sejam restritos apenas a especialistas. Uma historiografia que trate dos países asiáticos também é parte do bom senso geopolítico em conhecer um ambiente que não é coadjuvante no cenário internacional atual, tal qual a política internacional chinesa. Além do conhecimento atual, cabe o reconhecimento de uma complexa história, com impérios, dinastias, regimes específicos, comportamentos militares e filosofias éticas vivenciados em diversas regiões

O currículo atual não explora adequadamente toda essa gama de conhecimentos históricos. A isso, atribuem-se as leis, que minaram povos outros que não o europeu ou o estadunidense. Na permanência deste comportamento, Ishibashi prevê que:

[...] o Brasil continuará encontrando barreiras, dando escorregadas diplomáticas, perdendo lugar mais privilegiado na reorganização que está acontecendo no mundo e no fluxo intercontinentes, interpaíses, interpovos (ISHIBASHI, 2003, p. 55).

Territorialmente, a Ásia compõe quase um terço de toda a superfície habitável do planeta. Além de ser o maior em termos de área, também é o continente mais populoso com seus 4,7 trilhões de pessoas, segundo dados da ONU. Sua história remonta ao próprio desenvolvimento da humanidade, onde nasceram as primeiras civilizações e, tal qual a história

chinesa e indiana, abrange vários milênios de cultura com seus registros significativamente antigos.

Suas religiões são variadas, bem como as características étnicas. Por esta cultura ter distinções em relação à europeia e à americana, levantar saberes e conhecimentos sobre Ásia é importante, não fosse também fundamentalmente estratégico. Todavia, o atual currículo brasileiro insiste em tratar do assunto de maneira superficial.

Antes dos estudos realizados com base em 2001, em uma pesquisa preliminar realizada em 1994, Ishibashi demonstrou atenção dos livros didáticos de história geral do Ensino Médio brasileiro. O conteúdo de Ásia, restrito a acontecimentos posteriores ao século XIX, ocupava “mais ou menos 2%” (ISHIBASHI, 2004, p. 15) do conteúdo total destes livros. É importante contextualizar que, em meados dos anos 1990, a educação brasileira ainda não delineava um currículo comum, sequer havia parâmetros definidos para este nível analisado pelo autor.

No estudo de Ishibashi em relação à década seguinte, todos os livros didáticos brasileiros de História em 2001 analisados por ele apresentavam sempre menos de 3% do conteúdo completo dedicados à Ásia Leste (China, Coréia, Japão e Taiwan), por exemplo (ISHIBASHI, 2004, p. 27-44). O conteúdo do continente asiático em sua totalidade permeava entre 3% e 12% do total das obras observadas (ISHIBASHI, 2004, p. 27-44). Em comparação, as porcentagens do conteúdo europeu variavam entre 32% e 66% (ISHIBASHI, 2004, p. 27-44).

Embora algumas definições rumo à BNCC tenham ocorrido no intervalo de 1994 a 2001, os conteúdos do livro didático permaneciam sem grandes alterações. A história europeia permanecia absoluta em relação a outros continentes (incluindo-se o americano, onde o Brasil se encontra). Em suma, o máximo do conteúdo asiático não alcançava metade do mínimo do europeu. Ishibashi concluiu que:

Os livros de História Geral no Brasil são na verdade livros de História Ocidental, com algum destaque mínimo do Mundo Oriental, mais na Antiguidade. Nada que possa dar uma ideia verdadeira de como é essa parte do mundo (ISHIBASHI, 2004, p. 45).

Entre as discussões fomentadas por este autor, várias culturas das nações que hoje compõem a Ásia se encontram (ou já foram) restritas/inacessíveis. É o caso do Japão, da China e da Coreia do Norte. Sobre isso, Ishibashi considera que:

O Oriente foi um mundo quase impenetrável no passado e foi um desafio obter acesso à História desses países já que sua característica é o fechamento. No

entanto, atualmente temos acesso a todas essas informações (ISHIBASHI, 2004, p. 46).

Ainda que tenhamos recursos para conhecer tamanha cultura, “países importantes no mundo são apenas citados ou omitidos nos livros de História Geral do Brasil” (ISHIBASHI, 2004, p. 46). Esta carência impacta na visão de mundo dos alunos durante sua formação e, conseqüentemente, na ótica da população. Sobre essa restrição, Ishibashi se manifesta da seguinte maneira:

Não basta citar o Vietnã, a Coréia com apenas um pequeno parágrafo. O aluno no máximo vai saber que existe esse local, mas não saberá como ele está inserido de forma global no mundo, não saberá como, quando e o porquê dos conflitos ou a real influência que teve e tem no planeta. [...] sem que se conte sua História como é contada a História da Europa, o aluno não poderá formar uma ideia diferente do que transmite algum filme com histórias fantasiosas que ocasionalmente possa ter assistido (ISHIBASHI, 2004, p. 47).

Dessa forma, “o aluno brasileiro é privado de conhecer a História Geral do mundo, embora ela conste em seu currículo escolar” (ISHIBASHI, 2004, p. 49). Isso não se dá por acidente, mas resulta de uma construção narrativa que homogeneiza e universaliza a perspectiva europeia. Ao fazê-lo, nosso currículo mascara a seletividade ao dizer que trabalha com diversidade.

Nas 600 páginas que elaboraram a BNCC, a diversidade se encontra espalhada por todo o texto, enquanto para o currículo de história a palavra *Ásia* (incluindo-se a variação *asiático/a/os/as*) é encontrada apenas 13 vezes. O conteúdo sobre *Ásia* não é trabalhado de forma elaborada. Em sua primeira citação, no texto que elabora a razão dos conteúdos de História na BNCC, *Ásia* é encontrada no seguinte contexto:

A sistematização dos eventos é consoante com as noções de tempo (medida e datação) e de espaço (concebido como lugar produzido pelo ser humano em sua relação com a natureza). Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história, palco das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a *Ásia* ao longo dos séculos (BNCC, 2018, p. 416).

Em sua segunda aparição, ela é condicionada por contextos internacionais que partem da Europa para o resto do planeta:

No 8º ano, o tema é o século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo. Destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos. África, *Ásia* e Europa são objetos de conhecimento, com destaque para o nacionalismo, o imperialismo e as resistências a esses discursos e práticas (BNCC, 2018, p. 418).

Desta perspectiva, Ásia será estudada enquanto local influenciado diretamente pelos europeus, sobretudo os ingleses. Num comparativo, estudamos conflitos armados da Inglaterra, suas mudanças políticas estruturais, seu papel no capitalismo, suas revoluções e sua dominação em contextos de outros países. Este país europeu já é encontrado em livros didáticos do sétimo ano do Ensino Fundamental com caráter protagonista e a primeira habilidade deste ano em questão (EF07HI01) trabalha o conceito de modernidade “com base em uma concepção europeia” (BNCC, 2018, p. 423).

Já no tocante à Ásia, a BNCC prevê sua “apresentação” no sexto ano, na habilidade EF06HI07, acerca do Oriente Médio, componente da unidade temática intitulada “a invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades” (BNCC, 2018, p. 421). Na habilidade EF06HI15 se menciona “as culturas do mediterrâneo” (BNCC, 2018, p. 421). A Ásia permanece sendo superficialmente pontuada até o oitavo ano, onde continua sendo coadjuvante ao figurar povos influenciados e/ou dominados pelos europeus, como observado no trabalho de Ishibashi, a partir do contexto do imperialismo do século XIX.

Seria, porém, impossível apresentar alguns conteúdos sem tocar no continente asiático. Esse é o caso das Grandes Navegações, que contextualiza o comércio europeu com as “Índias”. Esse mesmo caso não trabalha o ponto de vista histórico dessa região asiática, restringindo-a a um ponto comercial para os europeus, o que protagoniza a Europa enquanto subalterna a Ásia (além da África e do “novo mundo” americano).

Todas as citações à Ásia e aos asiáticos são coadjuvantes de um cenário de protagonismo europeu. Cabe a análise de uma relativa “exceção”: no nono ano do Ensino Fundamental, segue a habilidade EF08HI26, que propõe “identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia” (BNCC, 2018, p. 427). Entretanto, ainda que seja estudado na ótica das populações asiáticas, o conceito continua na esfera das “colônias” e das “áreas de influência” europeias que se rebelaram contra os desmandos de suas metrópoles.

Não se acompanha, posteriormente ao período de independência, o desenvolvimento destas nações estudadas, análise que é feita, por exemplo, com os Estados Unidos. A Índia não é estudada após seu processo de independência e a China tem o início de sua República citado para voltar a ser trabalhada a partir da Revolução Cultural (novamente num contexto europeizado da Guerra Fria). Enquanto isso, a Inglaterra é acompanhada enquanto membro da tríplice aliança e posteriormente do bloco dos Aliados, bem como seu ingresso ao movimento

do Neoliberalismo (novamente, protagonizada em relação ao cenário internacional da Guerra Fria).

O Japão não foge à “etiqueta” do currículo brasileiro. Ele é apresentado como um país em mudança, cujo processo de modernização durante o Período Meiji o aproxima das potências mundiais e justifica sua participação posterior na Segunda Guerra Mundial. Sem o contexto adequado, porém, não é possível compreender a profundidade destas mudanças para a população (em suas diferentes camadas sociais).

Não se aborda a história japonesa anterior à sua modernização. Tal processo histórico representa a ocidentalização desta sociedade, bem como as influências sociais, intelectuais, políticas e econômicas da Europa neste ambiente até então isolado política e culturalmente. Novamente o Japão desaparece dos contextos históricos após o fim da Segunda Guerra Mundial nos livros didáticos de história, ao menos se estes seguem corretamente o pressuposto nas competências da BNCC a serem trabalhadas.

A própria história tem sua concepção dentro da perspectiva europeia. Souza pontua duas expressões discutidas em diferentes nações que se destacaram no pensamento histórico. Ambas elas europeias:

O termo alemão *Geschichte*<sup>201</sup> passa então a expressar a História como operação intelectual e produção do conhecimento científico acerca da narrativa sobre o passado.

Na França, diferente do caso alemão, por mais que a palavra *Histoire*<sup>202</sup> tenha sofrido diversas mudanças em seus aspectos epistemológicos, ainda é a mesma para se referir à história vivida e a história ciência (SOUZA, 2016, p. 26).

Não estudamos, por outro lado, as concepções históricas e temporais de chineses, japoneses, indianos, vietnamitas, mongóis, tibetanos, iranianos, árabes e de tantas outras nacionalidades asiáticas que existem e que documentam seu passado – por vezes, em períodos anteriores aos europeus. São nos detalhes que se evidencia a sutileza em que um discurso toma caráter protagonista sem que haja a devida reavaliação, considerando seu status adquirido de verdade/naturalidade. Em resposta ao ocidentalismo, Said levanta que:

O Oriente não é apenas adjacente à Europa; é também o lugar das maiores, mais ricas e mais antigas colônias europeias, a fonte de suas civilizações e línguas, seu rival cultural e uma de suas imagens mais profundas e mais recorrentes do Outro. Além disso, o Oriente ajudou a definir a Europa (ou o

---

<sup>201</sup> Do alemão “história”.

<sup>202</sup> Do francês “história”.

Ocidente) com sua imagem, ideia, personalidade, experiência contrastantes (SAID, 2003, p. 24-25).

Esta perspectiva permite pensar a Ásia como um concorrente frente à Europa, deveras diferente da construção que a BNCC elabora: o palco de uma de muitas dominações europeias, ora subjugado, ora resistente, mas sempre coadjuvante à Europa. Mesmo os possíveis protagonismos acabam por não serem trabalhados no currículo de História Geral (por exemplo: livros didáticos não detalham os grandes impérios chineses, persas ou mongóis como o fazem com os europeus; na Guerra Fria, trabalha-se Rússia sob uma ótica europeia; não se elabora a ascensão japonesa na corrida imperialista como se aborda a da Alemanha). Said comenta como se dá esse processo:

O Oriente não foi orientalizado só porque se descobriu que era “oriental” em todos aqueles aspectos considerados lugares-comuns por um europeu comum do século XIX, mas também porque poderia ser – isto é, submeteu-se a ser – transformado em oriental (SAID, 2003, p. 29).

Cabe alertar que não é intenção deste trabalho destituir a importância da cultura e da história europeia e norte americana, mas sim promover que elas sejam desenvolvidas sem a desvalorização das demais culturas que compõem o mundo atual. Da mesma forma, a importância destas culturas pode dialogar com a europeia e a norte-americana sem cometer o mesmo erro de legá-las ao viés de subalternizado. Said também segue tal linha, ao ponderar que “[...] o Orientalismo é mais particularmente valioso como um sinal do poder europeu-atlântico sobre o Oriente do que como um discurso verídico sobre o Oriente (o que, na sua forma acadêmica ou erudita, é o que ele afirma ser)” (SAID, 2003, p. 30). O autor complementa que:

O Orientalismo, portanto, não é uma visionária fantasia europeia sobre o Oriente, mas um corpo elaborado de teoria e prática em que, por muitas gerações, tem-se feito um considerável investimento material. O investimento continuado criou o Orientalismo como um sistema de conhecimento sobre o Oriente, uma rede aceita para filtrar o Oriente na consciência ocidental, assim como o mesmo investimento multiplicou – na verdade, tornou verdadeiramente produtivas – as afirmações que transitam do Orientalismo para a cultura geral (SAID, 2003, p. 30).

E esse empoderamento da narrativa oriental também é fruto (ao passo que também o frutifica) do desenvolvimento das relações intercontinentais. Ishibashi remonta que “o Oriente passou a fazer parte de forma cada vez mais proeminente nas negociações [e] na atuação política, [seja] positiva ou negativamente” (ISHIBASHI, 2004, p. 50-51). Acompanhando estas manifestações, o autor reconhece que:

Os conflitos de certas regiões orientais acabaram afetando o Mundo Ocidental de tal forma que se tornou impossível manter a posição de supremacia indiferente.

[...]

As diferenças culturais começam a ser mais divulgadas e as diferenças religiosas ou doutrinárias também precisam ser conhecidas no Brasil, um país Cristão, para que possa haver respeito às opções individuais ou de um povo, para que se compreenda a origem dos hábitos arraigados, da cultura idealista, às vezes extremada de algumas regiões (ISHIBASHI, 2004, p. 51).

A participação oriental não deve ser ignorada ou menosprezada pela visão histórica europeia. Sua questão não se restringe aos fatos históricos, mas a variadas manifestações humanas como cultura e religião. Sobre isso, Said comenta que:

[...] eliminava-se uma grande parte do Oriente – Índia, Japão, China e outras regiões do Extremo Oriente – não porque essas regiões não fossem importantes (elas eram, obviamente), mas porque se poderia discutir a experiência europeia no Oriente Próximo ou no islã independentemente de sua experiência no Extremo Oriente (SAID, 2003, p. 41).

Coincidência ou não, tomando como base as análises de Ishibashi e Said, é notável na BNCC a baixa incidência de estudo sobre países cuja composição religiosa de sua população não seja majoritariamente cristã, ironicamente uma religião também oriunda da Ásia. A questão religiosa, além de não ser objeto de estudo deste trabalho em suas especificidades, deve ser lembrada como uma de muitas nuances que contribuem para a construção de narrativas hegemônicas.

Jullien tem os mesmos anseios. Atento à construção destas narrativas, ele pontua o conceito básico das relações humanas, que é o diálogo intercultural. Abre a discussão, portanto, dizendo que “sem dúvida, nos mais diversos cantos do mundo, sob as trocas e tráficos de todo tipo, de homens e de bens, e até mesmo sob as guerras e deportações, culturas continuam, em algum lugar - irredutivelmente - a dialogar entre si” (JULLIEN, 2008, p. 11).

Embora seja uma característica favorável, o autor revela preocupação com a condução deste diálogo. Esta relação pode perder sua multiculturalidade em detrimento de narrativas que visam a autopromoção de seus feitos. A atenção de Jullien, no caso, enfatiza:

[...] que a cultura então dominante durante os últimos séculos – a "ocidental" – visse sua posição soberana em vias de se fissurar e não pudesse mais ser tão preemptória quanto à sua legitimidade de princípio. O que desemboca hoje nessa situação contrastante, e inclusive amplamente contraditória: de um lado, a padronização dos modos de vida, de produção, de consumo e de mediatização ameaça recobrir toda diversidade cultural mundo afora, e isso a ponto de sepultá-la; e, por outro lado, longe de se amenizarem, eis que conflitos de ordem cultural ganham em virulência, pelo aspecto ideológico



que adotam atualmente, e tomam o lugar dos imperialismos do passado, fazendo ouvir aqui ou ali sua carga explosiva (JULLIEN, 2008, p. 11-12).

Portanto, há um embate entre o que é considerado saber universal e o que se categoriza como particular. Por universal, entende-se a teoria oficializada, tomada como base, mais conhecida ou que se sobressaiu às outras; enquanto, ao particular, compete a compreensão das teorias que não se destacaram em concorrência com aquela que se tornou universal. Esse alerta frente às narrativas fica mais nítido se houver entendimento de que isso é feito por etapas e não, como se pode imaginar à priori, por uma única instância – reflexão encontrada no pensamento de Said:

[...] a administração do conhecimento pela sociedade, o fato de que o conhecimento — não importa quão especial — é regulado primeiro pelos interesses locais de um especialista, mais tarde pelos interesses gerais de um sistema social de autoridade. A interação entre os interesses locais e centrais é intrincada, mas de modo algum indiscriminada (SAID, 2003, p. 71).

Isso é construído a partir da seleção de figuras que imagetivamente cultuam uma narrativa. O que Said contextualiza com “imprimir a importância da distinção entre alguns homens e outros homens, em geral para fins não especialmente admiráveis” (SAID, 2003, p. 72), pois assim se sucede segregar o oriental que “torna-se mais oriental [e] o ocidental mais ocidental – e limitar o encontro humano entre culturas, tradições e sociedades diferentes” (SAID, 2003, p. 73). Nesse sentido, Pereira elabora, a partir da teoria do *habitus* de Bourdieu<sup>203</sup>, que:

[...] as estruturas que formam determinado meio produzem *habitus*, que se referem a princípios que permitem a geração e estruturação de práticas e representações, os quais possibilitam a regulação desse meio, sem que sejam percebidos como imposições. [...] as pessoas podem não ter consciência de que suas práticas são consequências de certos conhecimentos e representações e que, ao mesmo tempo, servem como reprodutores e constituintes destas últimas. Assim, as práticas que são entendidas como previsíveis e dadas como certas são provenientes da homogeneidade desse sistema de princípios que é o *habitus*, e, por isso, são harmonizadas sem cálculo intencional e ajustadas na ausência de qualquer interação direta de sua origem. O sistema de *habitus* exerce um papel de regular o meio social por meio da sua homogeneidade, isto é, a sua uniformidade e grande adesão por parte dos membros do grupo social, sem a elucidação da sua origem (PEREIRA, 2019, p. 8).

Nessa construção de conhecimento, a BNCC se apropria de um modelo europeizado. Aborda o conceito de nação democrática que reconheceria a sociedade multicultural e pluriétnica que é o Brasil, mas reafirma a matriz temporal linear. Sobre isso, Gabriel (2016)

---

<sup>203</sup> Para mais sobre a discussão de *habitus* feita por este autor, ver os trabalhos “Outline of a theory of practice” (1977) e “A Dominação Masculina” (2010), ambas pela editora Bertrand Brasil.

comenta que “essa irreverência e ousadia traduzida pela tentativa de quebra de uma linearidade tradicional eurocêntrica, procurando redimensionar o lugar de enunciação da nação brasileira, é, no entanto, simultaneamente o ponto forte e frágil dessa proposta” (GABRIEL, 2016, p. 119) e, enquanto afirma lutar contra, “tende a reforçar sentidos hegemônicos de nação, Estado-nação, democracia [e] cidadania forjados na mesma leitura de modernidade que se quer criticar” (GABRIEL, 2016, p. 119).

Assim, lutar contra o processo dado como universal é um caminho desafiante e tortuoso, pois parte de questionar um modelo secular de pensamento, muitas vezes já enraizado na própria concepção do que é e do que deve ser (ainda correndo o risco de tender para outro viés de hegemonia). A exemplo da matriz temporal linear, não se pensa o Brasil dentro do tempo indígena, quaisquer sejam estas comunidades que aqui viveram/vivem. A estruturação de tempo histórico brasileiro parte da influência europeia às terras que hoje compõem este país, o mesmo que ocorre com a história geral ao se referir à Ásia.

Ironicamente, a participação asiática sobre a Europa é tão marcante (e pouco reconhecida) que deveria gerar desconforto naquele que estuda este conteúdo após certas reflexões. A Igreja da Europa (católica, apostólica e romana) advém da Ásia e as trocas comerciais e culturais entre o leste asiático, o Oriente Médio e os europeus foram tão importantes que fizeram de Constantinopla uma cidade de referência. As interações portuguesas com a África e a Ásia fizeram parte da formação de seu povo.

Resumir a nação brasileira à tríade portuguesas-indígenas-africanos não considera, por exemplo, que o norte da África e Portugal foram influenciados pela cultura do império islâmico (que, em expansão, ocupou estes territórios no século VII). Em prol da disseminação de uma cultura iluminista, liberal, industrial e capitalista de sucesso, deixou-se de lado uma bagagem cultural advinda da Ásia tão importante quanto a própria relação Europa-Ásia que deveria ser explorada. Embora esta relação seja apresentada no currículo escolar, o ponto de vista eurocentrista esmaece a importância e a contribuição asiática e africana na moldura do europeu e do americano, hegemonização já analisada por Freyre, muito antes da BNCC:

[...] a Europa ganhara um prestígio novo, no Brasil, como modelo da “civilização perfeita” a que deviam todos os brasileiros aspirar, a essa atitude, irradiada das cidades ou dos centros de populações mais cultas, teria de corresponder, como de fato correspondeu, a desvalorização de tipos de homem e de valores de cultura extraeuropeus (FREYRE, 2013, p. 351).

Neste sentido, Jullien defende que “o uniforme é o duplo pervertido do universal doravante disseminado pela globalização. [...] Assim, sua ditadura é tanto mais insidiosa na medida em que é discreta e não se faz notar” (JULLIEN, 2008, p. 14). Apesar de toda a configuração absoluta que ele propõe, o que é hegemônico/universal/uniforme/ocidental tem sido observado e analisado, onde cabe as considerações de Said:

Investigar o Orientalismo é também propor modos intelectuais de lidar com os problemas metodológicos que a história apresentou, por assim dizer, no seu tema de estudo, o Oriente. Mas antes disso devemos virtualmente examinar os valores humanísticos que o Orientalismo, pelo seu alcance, suas experiências e suas estruturas, quase eliminou (SAID, 2003, p. 149).

Neste contexto, cabe pensar o que significa deixar um sujeito histórico à deriva. Se não é valorizada uma determinada realidade nas considerações do passado, a história oficial pode se tornar cega para acontecimentos que não agradam as perspectivas hegemônicas. Para exemplificar tal consideração, Ishibashi alerta para a seguinte situação:

No início do século XV os chineses já navegavam pelos mares do mundo com frotas poderosas. Percorreram muitos pontos do Oriente e toda costa leste da África.

[...]

Existe uma suspeita fundamentada em mapas e documentos estudados pelo pesquisador e historiador inglês Gavin Menzies de que os chineses possam ter chegado à América bem antes de Cristóvão Colombo.

[...]

Informações como a de que a China, em 1421 descobria o mundo, foram publicadas no Jornal New York Times, sinal de que não só o Brasil, mas o Ocidente ignorava o feito chinês (ISHIBASHI, 2004, p. 52-53).

As discussões apresentadas por Ishibashi foram feitas há quase vinte anos, mas representam pontos importantes para trazer à tona a priorização do pensamento europeu nos livros didáticos. Igualmente, os livros didáticos disponibilizados pelo PNLD para análise dos professores de Anos Finais do Ensino Fundamental em meados de 2023 (PNLD com vigência em 2024) continuam pobres em habilidades e competências sobre o continente asiático e seus países.

Não se trata da revisão histórica do descobrimento (europeu) da América – ou sua importância na história. O alerta se faz pela compreensão que esta revisão pode não ser feita por levantar a valorização de um ambiente cujo protagonismo se daria aquém do universo europeu. O resgate do passado poderia representar a pluralidade de óticas sobre os

acontecimentos históricos, mas acaba sendo guiado por um viés narrativo que se sobrepõe aos outros.

Processo este que se dá como consequência de uma construção (intencional ou não) da valorização de uma qualidade humana em detrimento da outra. Tal qual Salvati e Bullinger categorizam, “vencedores do passado escreviam a história, hoje eles a programam e a vendem” (SALVANTI; BULLINGER, 2013, p. 60). Jullien, por outro lado, aponta o caráter dúbio da busca por hegemonização:

[...] até mesmo o universal, conceito rigoroso da razão e do âmbito da teoria do conhecimento, não dissimula sua ambiguidade: serve apenas para reconhecer uma totalidade constatada na experiência ou nomeia um dever-ser projetado como a priori e estabelecendo uma norma absoluta para toda humanidade? (JULLIEN, 2008, p. 14)

Seja qual for sua motivação, esse universalismo precisa ser contestado enquanto hegemonia que subalterna as narrativas outras. Novamente, não é pretensão deste trabalho destituir tal universalismo eurocêntrico do seu lugar de hegemonia, sequer substituí-lo por algum outro. O que se busca é expor os motivos pelos quais o conteúdo de Ásia tem sido deixado de lado na formação dos referenciais de mundo dos estudantes brasileiros, tornando-se também uma porta de entrada para que possamos defender a sua efetiva importância.

*Ghost of Tsushima* é uma oportunidade para se abordar a história da Ásia sem interferência do conteúdo europeu<sup>204</sup>. Embora seja possível abordar algum tópico relativo à Europa, é característica do jogo trabalhar localmente um momento histórico que, sem participação da Europa, envolve exclusivamente países asiáticos em sua trama, mais precisamente os mongóis e os japoneses. Historicamente, também se envolvem os coreanos e os chineses<sup>205</sup>.

O jogo eletrônico pode induzir o interesse sobre o conteúdo asiático, mesmo quando ele não tem a intenção de recontar com fidelidade o momento que referencia. Quando se procura estimular a abordagem de um tema desconsiderado pelo currículo, a motivação ao interesse pode ser a ação mais importante. Para a tarefa de mediação entre os significados do material do

---

<sup>204</sup> Não desconsiderando sua condição de obra sem compromisso com a história. O jogo, sozinho, também não elenca as discussões que, por exemplo, aqui são elaboradas. Ainda assim, ele oferece uma oportunidade para que, a partir de uma representação da história do Japão por desenvolvedores americanos inseridos na indústria global dos jogos eletrônicos, se faça uma experiência imersiva num universo simbólico capaz de ser ressignificado com a mediação do professor de história e, deste modo, o jogador consiga imaginar e conceber a sua própria ideia de Japão, sendo capaz de considerar a sua história, seus personagens, sua estética e sua cultura.

<sup>205</sup> Embora não seja parte do estudo aqui feito, no caso de se acompanhar toda a extensão da armada mongol, de fato se incluiriam contatos com os europeus.

jogo em acordo com a história efetiva do Japão e o seu público, estará disponível o professor de história, municiado das ferramentas de seu ofício. É o que se propõe a experimentar fazer com esta dissertação.

Como defende Caillois, "se o jogo é, verdadeiramente, a mola primordial da civilização, é impossível que seus segundos sentidos não se revelem também instrutivos" (CAILLOIS, 1990, p. 10). O simples degustar de um jogo pode evoluir para um interesse maior sobre a história que nele foi imbuída: uma porta de entrada para o saber histórico que pode (e deve) ser explorada quando se pensa em currículo. *Ghost of Tsushima* possui uma visão "local" de uma dominação, o que pode ser um passo importante se trabalhar Ásia enquanto uma rica história de exemplos e situações passadas que não são habituais à vivência europeia ou americana, enriquecendo a noção de vivência humana em diferentes espaços do mundo. O caráter local do jogo (a experiência a partir de uma única ilha) é um novo caminho para se pensar o impacto deste evento histórico para a vida cotidiana.

#### *2.4 – Por uma consciência histórica mais afiada – definição, desenvolvimento e aplicabilidade nos jogos digitais*

Consciência histórica é um conceito aqui desenvolvido à luz de um pensador alemão, o que demanda contextualização sobre seu termo na língua original. Como já elaborado a partir de Souza<sup>206</sup>, o conceito de história (*geschichte*) não arremete apenas ao que se reconhece como passado, mas também o pensar e o que se produz de saber científico em relação ao que é narrado (SOUZA, 2016, p. 26). Já consciência (*bewusstsein*<sup>207</sup>) parte de dois princípios, sendo o primeiro a percepção de sua própria existência (ciência de seu estado mental, seus processos mentais e a realidade vivenciada, confirmando que nela se existe) e o segundo conceito implica em honestidade (separando certo de errado, ética e empaticamente assumindo erros ou evitando-os).

---

<sup>206</sup> Questão apresentada no subcapítulo 2.3.

<sup>207</sup> Do alemão "consciência"

Logo, consciência histórica (*geschichtsbewusstsein*<sup>208</sup>), de acordo com seus termos, pode implicar tanto em ter consciência em relação à construção do conhecimento sobre o passado quando de estar consciente sobre as nuances históricas de algo que se observa, buscando sua história e reconhecendo nela evidências que selecionariam o que de fato é histórico e o que não se encaixa nesse perfil. Com tais conceitos em mente, este trabalho parte para as observações de Rüsen sobre consciência histórica (dentro de suas premissas, *geschichtsbewusstsein*). O autor elabora a problemática:

Que operações da vida cotidiana constituem a consciência histórica como fundamento de todo conhecimento histórico? [...] É necessário extrair do produto cognitivo especificamente histórico tudo o que for próprio à sua particularidade científica; com isso, impor-se-á ao olhar o que nele houver de genérico e elementar (RÜSEN, 2001, p. 56).

Segundo o autor, a consciência histórica é parte da separação dos múltiplos dados da consciência geral que levariam a uma seleção do que é histórico e observar o que não é a partir desta perspectiva, diferente da ciência da história (ou conhecimento histórico), definida pelo autor como “um processo genérico e elementar do pensamento humano” (RÜSEN, 2001, p. 56). Esse processo afiaria a mente para aquilo que é dado como história sem a devida orientação científica e técnica. Segundo Rüsen:

Como resultado desse processo abstrativo, que deve conduzir aos fundamentos da ciência da história, obtém-se, como grandeza genérica e elementar do pensamento histórico, a consciência histórica: todo pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes - o que inclui a ciência da história -, é uma articulação da consciência histórica (RÜSEN, 2001, p. 56).

Assim, consciência histórica é uma realidade onde se compreende a história, como ciência e sua necessidade (RÜSEN, 2001, p. 56). Esta consciência histórica é livre de quaisquer concepções particulares de história, ou seja, para Rüsen, tal consciência é imparcial. Ele também a analisa enquanto “[...] uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática” (RÜSEN, 2001, p. 57) e a compreende pela:

[...] suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p. 57).

Enquanto a consciência histórica seria uma forma pura, a ação e intenção humanas, porém, não são consideradas da mesma forma. Sobre a parcialidade humana, Rüsen relata que o movimento humano é caracterizado pela tensão da consciência e da ação, onde o homem

---

<sup>208</sup> Do alemão “consciência histórica”.

precisa agir intencionalmente para viver – intencionalidade que determina que ele deve ir além da causalidade (RÜSEN, 2001, p. 57), ou seja, ultrapassando a pureza do pensamento imparcial. Por isso, completa que:

O homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são (RÜSEN, 2001, p. 57).

Assim, a consciência humana retrata sua própria visão do mundo para que nele possa interagir, mas sua intenção também demonstra que a ação é base da vida humana e com a ação objetivada o homem transcende “para além do que ele e seu mundo são a cada momento” (RÜSEN, 2001, p. 57). Também existe a relação humana com seu tempo, onde as operações práticas da consciência histórica se encontram e são pesquisadas (RÜSEN, 2001, p. 57-58). Portanto, a ação *humana* é uma característica tipicamente *humana* para Rösen, haja vista que ela demanda consciência do tempo e do espaço, de maneira a tomar esta temporalidade para de fato agir de acordo com suas intenções (RÜSEN, 2001, p. 58).

E sobre essa relação com o tempo, Rösen considera que “o homem [...] projeta o tempo como algo que não lhe é dado na experiência” (RÜSEN, 2001, p. 58). Dessa forma, ele é capaz de elaborar para além de seu tempo, o que também é assim compreensível sobre a realidade. Ao tomar tempo e espaço, o homem se relaciona com ambos enquanto projeta além dos limites existentes nestes dois conceitos.

Com toda a discussão elaborada, compreende-se que o homem é capaz de se relacionar com a realidade de duas formas flexíveis. Primeiramente, ele não limita sua projeção ao dado presente, podendo se relacionar ou intercalar passado, presente e projeção de futuro. Por outro lado, ele o faz com a realidade, interpretando-a ao seu bel prazer enquanto projeta o como e o que ela foi, é e será.

Já a consciência histórica é uma espécie de freio sobre a alienação passível de ocorrência. Ela tem em si o entendimento que o homem faz essa intervenção, chama a atenção para este processo de construção da realidade e busca na compreensão o fator de separação desse agir indiscriminado. Para Rösen, “a consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (RÜSEN, 2001, p. 58).

Alerta desta situação, “[...] é determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções do tempo e estas com aquelas” (RÜSEN, 2001, p. 58). Ciente de suas intenções, o homem seria capaz de observar não só a realidade, o mundo em que vive e se relaciona pelas ações que nele impacta, mas também teria a consciência necessária para observar a si mesmo e suas próprias ações no espaço e tempo que altera e projeta. Por fim, Rösen conclui que:

A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. O pensamento histórico é, por conseguinte, ganho de tempo, e o conhecimento histórico é o tempo ganho (RÜSEN, 2001, p. 60).

Além da consciência histórica, outro termo a ser tratado em sincronia com a discussão concerne à didática da história (*geschichtsdidaktik*<sup>209</sup>). Conforme elabora Souza (2016), o sistema educacional é composto por disciplinas escolares, razão pela qual ele frequentemente é modificado, enquanto o conhecimento escolar é aquele que mantém determinados padrões na construção do saber (SOUZA, 2016, p. 35). Trazer os conceitos de consciência e de didática para a atualidade significa que:

[...] pensar no ensino de história a partir da inserção das novas tecnologias no currículo escolar nos permite também dialogar com o conceito de *Geschichtsdidaktik* amplamente divulgado por autores alemães como Klaus Bergmann e Jörn Rösen, teóricos do campo da história (SOUZA, 2016, p. 37).

Para Souza, não é facilitar o aprendizado histórico ou criar um sistema único de formação escolar (SOUZA, 2016, p. 37). Cabe mais a perspectiva de incluir aqui a realidade que o modelo atual de ensino não dialoga com mais veemência. Entre outras mídias, é importante que a didática da história se atente aos variados meios que a produzem e a abordam e o ciberespaço não deve ser desconsiderado (SOUZA, 2016, p. 37).

Sendo assim, é uma discussão válida pela profundidade de analisar a consciência do ser e observar como ela é resultado não apenas da observação, mas da própria influência e projeção que o homem faz sobre ela. Ela também se faz presente para as discussões atuais, chamando atenção sobre as armadilhas que existem na nossa realidade ao pensar tal consciência. Souza reconhece essa importância, observando que:

O conceito de consciência histórica nos é importante na medida que evoca um sentido de Didática da História que dialoga com a história vivenciada pelos indivíduos. Cada um a partir de seu ponto de vista, sua cultura e visão de mundo consegue relacionar de alguma forma o seu passado ao presente, mesmo que não se utilize ferramentas acadêmicas. Trata-se de uma

---

<sup>209</sup> Do alemão “didática da história”.



organização temporal no mundo que se dá na própria experiência de vida do indivíduo (SOUZA, 2016, p. 37).

Portanto, não se trata de um processo recluso aos abastados, à elite, tampouco aos governantes. Esta ação é livre para quem ousar o desafio de adquirir tal consciência. Além de Rüsen, outro que trabalha com o conceito de didática da História é Bergmann, que, nas palavras de Souza, atribui a ela o caráter investigativo que busca entender como consciência histórica se forma na humanidade “a partir das representações da história realizada pelos meios de comunicação, por exemplo” (SOUZA, 2016, p. 38).

Logo, Bergmann se preocupa diretamente com a influência externa sobre a construção desta consciência. Da mesma forma, este pensamento conclui que o ensino de história não se encontra desconexo desta reflexão, pois sua construção advém das mesmas intenções citadas por Rüsen ao adquirir consciência e se relacionar com a realidade. Para tal, Bergmann contextualiza:

A Didática da História é a disciplina que investiga sistematicamente todas as formas da mediação intencional e da representação e/ou exposição de História, sobretudo do ensino de História. Com isso, com base nas soluções encontradas até agora para as suas tarefas, a didática se ocupa sobretudo com a fundamentação da disciplina da História no ensino, no contexto histórico e social, e com a educação e formação intencionais nela contidas. Trata também, por outro lado, da exposição/representação da História feita pelos mass-media e meios de comunicação de massa, como, p. ex., filme, televisão, vídeo, rádio e imprensa (BERGMANN, 1989, p. 31).

Porém, não ficam resumidas apenas aos meios de comunicação em massa vigentes há 40 anos atrás. Pelo contrário, as intenções são maleáveis aos novos meios de comunicação que se desenvolvem com o tempo, entre eles, os atuais (e virtuais) – tais quais as redes sociais, os podcasts, os YouTubers e aplicativos de mensagens instantâneas. Souza concorda, dizendo que “outros meios têm se apropriado e construído narrativas históricas a partir de diferentes processos de socialização e atendendo a diferentes interesses sociais” (SOUZA, 2016, p. 38), concluindo que:

A didática da história deve corresponder cada vez mais aos imediatismos produzidos pelas novas mídias ao tomá-las como seu objeto de estudo. A escola, por ser lugar por excelência de formação do conhecimento histórico, está a todo momento recebendo influências externas, principalmente pelo forte contato dos alunos com os novos meios de comunicação. O aluno tem tomado acesso a diferentes narrativas, produzidas por historiadores ou não, o que tem levado a muitos questionamentos por parte dos profissionais em educação em como desenvolver uma didática que correspondesse as demandas de uma sociedade cada vez mais tecnológica e interativa (SOUZA, 2016, p. 38).

Nesse sentido, a perspectiva da escola, da sala de aula e do professor de história se refazerem está diretamente ligada à ameaça que espreita as diferentes formas de narrativas. Com uma consciência histórica que se organiza não necessariamente no espaço da escola, é esperado que se questione a permanência dela. Naturalmente, não é sobre substituir a instituição ou o profissional de história, mas trata-se de colocar o quanto este modelo necessita de se atualizar para acompanhar o estudante que o faz: desta forma, se criaria a consciência, permaneceria a escola e se modificaria a didática.

Essa atualização se faria com base no que já está dado aos estudantes, partindo do princípio que é necessário conhecer seu meio e as discussões vigentes e, para então dialogar tanto com quem estuda quanto com o conteúdo. Diferente do modelo que continha sujeitos sem formação e opinião, atualmente se encontram sujeitos com significativa carga de informações, tal qual Nunes destaca:

[...] os alunos já chegam às salas de aula com interpretações de seu cotidiano e com uma consciência histórica já existente, baseadas em suas vivências e experiências, aliadas ao que a mídia e as novas tecnologias lhes proporcionam. Portanto, não podem ser compreendidos como folhas em branco a serem preenchidas. Compete à escola, nesse contexto, esforçar-se para interpretar os alunos contemporâneos utilizando, em sala de aula, a diversidade da produção cultural atual, problematizando-a, no caso da História, enquanto fonte histórica. (NUNES, 2018, p. 2).

Em relação à investigação na área do ensino de história, Viana-Telles pontua que Rüsen considerava como temáticas importantes “as funções e usos da história na vida pública, o estabelecimento de metas para a Educação Histórica e a análise da consciência histórica, esta última tomada como o lugar próprio da aprendizagem” (VIANA-TELLES, 2018, p. 57). Nesse ponto, a consciência histórica observa aprendizagem e metodologia, na finalidade de analisar se o pensamento em questão adota uma postura que favorece um discurso. Conforme Viana-Telles:

Por consciência histórica, Rüsen (2001) entende o processo de reconstrução do passado a partir do presente. Para evitar, no curso desse processo, que sejam adotadas visões etnocêntricas, é preciso considerar a complexidade e a diversidade das perspectivas sobre o passado, como também as linguagens através das quais essas perspectivas são expressas (VIANA-TELLES, 2018, p. 57).

A partir desta conscientização, a valorização do passado é capaz de dar voz e de valorizar outras perspectivas. Ao não protagonizar uma narrativa – questionando sua hegemonização – é possível adquirir relatos outros, o que enriquece a complexidade do tempo

passado e reelabora as discussões do tempo presente. Viana-Telles segue a linha traçada por Rüsen, frisando que:

[...] cabe à Historiografia e ao Ensino da História, pensados como uma instância privilegiada para o exercício do rigor crítico, orientar a Teoria da História e o Ensino de História a partir da Didática da História. É o esforço de construção crítica e racional do passado que diferencia a Historiografia e o ensino de História de outros espaços de reconstrução do passado (VIANA-TELLES, 2018, p. 58).

Por isso a consciência histórica é importante: ela é um exercício de autoconscientização sobre a própria ação do homem sobre tempo e espaço, compreendendo que isso se dá a partir de suas próprias interferências. Sendo capaz de entender as intencionalidades humanas na construção de sua consciência, é possível analisar seu passado sob a mesma premissa. A partir deste passo, pode-se pensar como outras instituições que operam com o passado (historiografia e ensino/teoria/didática da história) podem realizar um processo crítico, retirando os discursos intencionais das narrativas hegemônicas, enquanto também adquirem, nesse intervalo, outras construções/relatos sobre o mesmo passado, outrora apagadas, conforme cita Viana-Telles:

A formação histórica amplia as competências interpretativas que permitem conferir sentido à relação entre o passado e o presente. Ela é responsável pela crítica aos elementos ideológicos existentes nos argumentos históricos e pelo controle da interferência dos elementos estéticos (VIANA-TELLES, 2018, p. 58).

Por fim, Viana-Telles conclui que o ensino que a didática da história propõe centraliza o diálogo com “a memória, a mídia, a arte e a cultura histórica dos estudantes, de modo a aproximar o passado da sua experiência do presente” (VIANA-TELLES, 2018, p. 60). Inclui-se neste rol o entretenimento – que aqui é passível de compreender na perspectiva mais abrangente – o lazer. Para Pereira:

[...] o lazer parece assumir uma característica de ser desinteressado e de livre escolha das pessoas. Porém, ao se observar a fundo essas atividades, o lazer se dá dentro de um meio social e é influenciado por este. São elementos sociais que perpassam o lazer e o condicionam, e este pode ser entendido como uma prática social, na medida que suas várias formas de manifestação são socialmente estruturadas e reconhecidas (PEREIRA, 2019, p. 1).

Por isso, cabe observar as ações e interações que permeiam a realidade do sujeito que busca conhecimento, seja ele aluno ou não. Estar mais próximo à realidade das pessoas que estudarão um determinado conteúdo favorece o diálogo com as diferentes mídias que elas consomem. Sobre isso, Oliveira determina que entender o educando é fundamental, já que não é apenas no ambiente escolar que se dá a produção de conhecimento – estando em contato com

diversas modalidades de saber, quem o ensina também deveria se expor a tais saberes produzidos nelas (OLIVEIRA, 2020, p. 13).

Essa construção de saberes precisa fazer parte da realidade do professor (tanto quanto já faz parte do seu aluno. Com isso, é possível a elaboração de argumentos – gatilhos criados pelo educador – que viabilizem a compreensão de história por parte do aluno, incluindo os estudantes que não fazem parte do meio escolar. Conforme destaca Oliveira:

Dessa forma, temos essas diversas mídias as quais nossos alunos estão em permanente contato, sejam elas o cinema, a música, redes sociais ou outras formas de entretenimento que, como foi dito anteriormente, também produzem saberes, esboçam uma visão de mundo e que por sua vez, são significadas e ressignificadas a todo o momento em que são consumidas por nossos alunos (OLIVEIRA, 2020, p. 13).

Estas ressignificações implicam em compreender novas formas de se relatar o passado. Entre elas, as narrativas subalternizadas, por exemplo. As diferentes mídias atuais têm grande liberdade na abordagem de temas, assim como suas respectivas narrativas, e, na evolução do ato de fazer história, Oliveira destaca que:

[...] “o historiador não está mais limitado à análise dos documentos ditos oficiais para seu fazer historiográfico. Objetos dos mais variados, como as tecnologias digitais, têm ocupado os estudos dos historiadores. Os jogos digitais também estão inseridos nesse contexto”. (OLIVEIRA, 2020, p. 13-14).

Define-se, portanto, um tempo em que a história não se vê ameaçada pelas tecnologias ou pelo presente. Pelo contrário, ela se encontra mais armada ao não se limitar em seu conhecido oficialismo: vê-se em admiráveis novas linguagens, novas narrativas, novas interações. Oliveira conclui que “esses jogos eletrônicos, por vezes, utilizam narrativas sobre o passado, produzidas mediante pesquisas que dialogam com a historiografia e com a cultura histórica de seu tempo” (OLIVEIRA, 2020, p. 14), não sendo apenas fantasiosos.

Neste contexto, este trabalho constitui “uma consciência histórica mais afiada” como estar preparado para observar os assuntos não dados ou não claros. São estas as nuances históricas que, muitas vezes, passam despercebidas e podem ser evidenciadas à luz de uma “atenção” maior de quem acompanha o que ocorre. A consciência histórica também constitui sua própria atenção particular, ao passo que demanda do sujeito que a desenvolve ciência de suas próprias ações e observação às narrativas vigentes.

Porém, tal atenção existente na consciência histórica envolve uma etapa diferente em relação a afiá-la. A consciência histórica em si consiste em uma ação de autoconhecimento e

de conhecimento de mundo, adquirindo noção sobre relações e intenções. A consciência histórica afiada faz referência ao estado de alerta para utilizá-la, garantindo que o sujeito esteja pronto para perceber em grandes mensagens ou detalhes as construções históricas que se fazem.

Este trabalho projeta “consciência afiada” como a delicadeza de observar, de analisar e de construtivamente criticar tanto os assuntos evidentes como os detalhes que perpassam uma obra audiovisual, a saber, especificamente o jogo eletrônico. A atenção para a consciência histórica é resultado do esforço conjunto de várias áreas da história que se voltaram para a atualidade e suas recentes mudanças, principalmente no que concerne seu ensino. Ao pensar na teoria da história, sua didática, seu ensino e a historiografia, bem como as recentes produções que observam o poder dos audiovisuais e da aprendizagem não-escolar de conteúdo, este trabalho persiste nessa perspectiva teórico-metodológica e acredita que este caminho da história (*rekishidō*) deve ser seguido.

Apesar da exagerada máxima “tudo é história”, esculpir a consciência histórica oferece uma variada gama de estímulos. Cabe considerar alguns estimulantes, como a motivação, o interesse, a curiosidade e o conhecimento, não necessariamente em tons de exigência. Ao ter contato com um audiovisual, seja ele de conteúdo histórico ou não, o estudante (ou não) possui em suas mãos uma construção resultante de situações específicas. Enquanto a consciência histórica é aquela responsável pelo entendimento do sujeito que aquela obra resulta de seu tempo, de suas questões políticas, seu mercado, dentre outras questões, a atenção para a consciência histórica se preocupa com o que é abordado nela, buscando em seu âmago as nuances históricas que contribuem para o resgate histórico (ou que são anacrônicas, incoerentes, factoides, descontextualizadas), bem como as razões pelas quais tal produção possui em si tais características (retornando ao exercício da consciência histórica).

Esta atenção para com a história não está necessariamente sendo trabalhada a todo momento. Busca-se este estado de alerta tal qual respirar inconscientemente e subitamente se lembrar disso: reside no contato com um audiovisual qualquer sua potencialidade de engatilhar uma discussão histórica que se dá não necessariamente pela obra, mas por quem a consome. Porém, para uma melhor construção desta atenção, cabem as observações de Viana-Telles sobre educação histórica:

Educação Histórica sugere a adoção do princípio metodológico de que a aprendizagem do conhecimento histórico terá melhores resultados se um trabalho preliminar de identificação das narrativas e representações dos

estudantes sobre o passado for realizado pelo professor (VIANA-TELLES, 2018, p. 63).

Segundo o autor, esse processo embarga saberes que favorecem a observância do usuário em relação ao conteúdo histórico dos produtos que consome. Tal qual Viana-Telles, comenta, a educação histórica “sugere que, através do diálogo com esses saberes, vistos como conceitos de segunda ordem, seja estabelecida uma progressiva aproximação com os conceitos historiográficos, ou conceitos de primeira ordem” (VIANA-TELLES, 2018, p. 61). Além de educação histórica, Viana-Telles trabalha com a empatia histórica:

[...] a empatia histórica parece tornar mais palpável a proposta de um “campo de experiência”: um espaço de diálogo, no qual o passado pudesse se tornar presente para os estudantes de modo a promover a compreensão da diversidade cultural, fomentar o contato com a diversidade das perspectivas sobre o passado e a experiência com as múltiplas linguagens de conhecimento e expressão do passado (VIANA-TELLES, 2018, p. 65).

Viana-Telles se preocupou em elencar as construções existentes sob o conceito de empatia histórica. Entre vários autores, “um dos primeiros modelos [...] foi proposto por Shemilt (1984),” (VIANA-TELLES, 2018, p.65). Neste modelo, havia “quatro estágios sugeridos para avaliação do nível de profundidade. Os quatro níveis seriam [...] presentismo, estereotipação, desconstrução e contextualização” (VIANA-TELLES, 2018, p. 65).

Posteriormente, Viana-Telles relaciona empatia e juízos morais com base nos sujeitos históricos (VIANA-TELLES, 2018, p. 68). Encaixa aqui a importância da experiência e da memória familiar no entendimento histórico. A partir disso, o autor sugere que o ambiente escolar possa “partir de suas ideias prévias de modo a integrar o saber ensinado com a experiência social dos estudantes” (VIANA-TELLES, 2018, p. 65), na mesma perspectiva de Souza.

Já os trabalhos de Lee não se resumem a um único modelo. Segundo Viana-Telles, Lee se preocupou com as categorias que estagiariam a progressiva construção da empatia histórica. De acordo com Viana-Telles:

Peter Lee (2001) também elaborou um esquema de progressão para a construção da empatia baseado em noções semelhantes, propondo uma categorização em quatro níveis: julgamento do passado a partir do presente individual; compreensão do passado a partir de estereótipos do presente; empatia produzida a partir da projeção das situações pessoais sobre o passado; empatia contextualizada em função da especificidade do passado.

[...]

Um outro modelo de progressão em empatia histórica, proposto por Lee (2002), descreve um processo em sete estágios hierárquicos que, grosso modo,

seriam os seguintes: desconhecimento sobre a necessidade de conferir sentido às ações das pessoas; desconhecimento do modo de obtenção de obter esse entendimento; explicação com base em equivalência e/ou comparações deficitárias com o presente; explicações com base em papéis estereotipados; projeção de experiências do presente sobre os acontecimentos do passado; empatia histórica, com base na equidade com os agentes históricos; percepção da alteridade da época em que viveram; generalização teórica, compreensão do efeito das condições materiais sobre os padrões comportamentais dos agentes históricos (VIANA-TELLES, 2018, p. 66)

Entre outras discussões, Margery foi responsável por elencá-las e compará-las. Entre as discussões que Viana-Telles analisa, ela cita que alguns autores passaram a separar a cognição e a emoção, bem como questionar o aspecto cognitivo. Viana-Telles lembra que:

Margery (2017, p. 14) aponta que, no final dos anos 1990, o viés cognitivista passou a ser questionado por autores como Blake (1998), para quem a simpatia seria um estágio importante no processo de desenvolvimento do ideal da empatia. A reflexão sobre as próprias experiências não pode ser negligenciada, uma vez que permite identificar semelhanças entre as experiências pessoais e a experiência do outro (VIANA-TELLES, 2018, p. 68).

E, enquanto a dimensão cognitiva deixava de ser a única e se passava a reconhecer o aspecto emocional, a evolução levou ao conteúdo inverso. De acordo com Viana-Telles, o primeiro modelo focado no caráter emocional foi nos anos 2000. Com isso:

Barton e Levstik (2004) foram pioneiros em oferecer o primeiro modelo de um quadro de desenvolvimento para a empatia emocional. Para eles, os resultados observáveis do desenvolvimento da empatia se traduzem em “cuidado”, este entendido como a base da solidariedade social (VIANA-TELLES, 2018, p. 69).

Tais discussões foram tão importantes para o conceito de empatia histórica quanto o são em relação à atenção para a consciência histórica. Elas acaloram a importância da memória familiar, da experiência e das possibilidades de mudança no ensino em virtude de novas interações que contribuem para o resgate histórico. Nesse sentido, a importância da aula de história (dentro e fora da escola) se faz como espaço de formação da consciência histórica, onde corroboram as reflexões de Schmidt e Garcia:

A expressão “aula como espaço de conhecimento”, usada por alguns autores como Penin (1994), amplia a possibilidade de se compreender outras dimensões do ensinar e aprender e recoloca a discussão, não apenas em termos das estratégias de ensino, mas da própria natureza dos papéis que alunos e professores têm na elaboração do conhecimento (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 298).

Isso implica em não apenas pensar na (re)construção do professor (ou daquele que oferece conhecimento fora do meio escolar), mas também em como modelar o presente momento às condições que o estudante se encontra. Tal qual Schmidt e Garcia lembram, história

arremete ao estudo da vida de todos, direcionando-se ao sentido das experiências do indivíduo e do coletivo (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 299). Cabe aqui que esta discussão também é contextualizada com a didática histórica, onde as autoras consideram que:

assumir o primeiro princípio da Didática da História torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 299-300).

Logo, de acordo com as autoras, o ensino de história condicionaria diálogo com diferentes pontos de vista históricos. Esta importante discussão alavanca a consciência histórica, no sentido de observar as ações que, por consequência, constroem narrativas hegemônicas. Schmidt e Garcia discutem a consciência histórica, ao analisar suas diferentes posturas:

Em Rüsen (1992), são quatro tipos de consciência histórica: tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade) (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 303).

Por fim, cabe à relação aluno-professor (ou de quem leciona e de quem aprende fora do espaço escolar) as possibilidades de um novo modelo de ensino atualizado às diferentes relações que os sujeitos têm com outros meios de construção de conhecimento. Não somente se atualizar, mas também serem capazes de dar voz a outras narrativas outrora desconsideradas. Um processo de reconstrução tanto da forma de ensinar quanto do conteúdo a ser transmitido, tal qual sugerem Schmidt e Garcia:

A partir do seu presente e de sua experiência, alunos e professores se apropriam da história como uma ferramenta com a qual podem romper, destruir e decifrar a linearidade de determinadas narrativas históricas, fazendo com que elas percam o seu poder como fonte de orientação para o presente (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 304).

Para desenvolver essa vigilância para a consciência histórica, este trabalho crê em diferentes perspectivas. Entre elas, a somaestética se faz importante na construção do



autoconhecimento individual e da interação do sujeito com diferentes obras. Sobre isso, Shusterman elabora que:

Não se dedica quase nenhuma atenção ao exame e ao aguçamento da consciência dos sentimentos e ações corporais reais, de modo que possamos usar essa reflexão somática para conhecer melhor nós mesmos e adquirir uma autoconsciência somática mais perceptiva, que nos leve a um autouso melhor (SHUSTERMAN, 2012, p. 32).

Cabe lembrar que o pensamento de Dewey foi grande influenciador da filosofia de Shusterman. A somaestética busca, segundo Estevez e Velardi, “fomentar, no escopo da Filosofia, uma nova importância ao corpo e às suas capacidades perceptivas” (SHUSTERMAN, ESTEVEZ; VELARDI, 2018, p. 121), vindo também a apresentar um revisionismo à negativização da consciência somática advinda da filosofia (SHUSTERMAN, ESTEVEZ; VELARDI, 2018, p. 120). Shusterman também valorizava o prazer nesta perspectiva, onde:

[...] inclui o aprimoramento de nossas capacidades de prazer, que podem ser significativamente ampliadas por uma autoconsciência mais perceptiva de nossa experiência somática [...] "porque a medida do gozo depende da maior ou menor atenção que lhe damos" (SHUSTERMAN, 2012, p. 32-33).

Com as práticas corporais, acompanhariam as reflexões sobre ela. Constitui-se em uma consciência física associada a outras áreas intelectuais, emocionais e artísticas, caracterizando sua interdisciplinaridade. Processo que, segundo o autor, apresenta uma atenção sobre estímulos exagerados, trazendo para o sujeito o autocuidado de evitá-los da forma apropriada:

O cultivo da reflexão somática de uma autoconsciência somática mais refinada pode [...] oferecer uma percepção mais rápida e confiável de quando estamos superestimulados por um excesso de excitações sensoriais, de modo que saibamos quando recusá-los ou desligá-los, a fim de evitar seus danos. [...] parar de dar atenção a estímulos perturbadores por meio de habilidades cultivadas de controle de redirecionamento da atenção consciente dada à experiência (SHUSTERMAN, 2012, p. 33).

Nesse sentido, a somaestética é capaz não só de dar consciência para o sujeito sobre o papel do corpo em suas concepções, mas também o leva a estar alerta a estímulos prejudiciais tanto ao corpo quanto à mente. No caso dos jogos eletrônicos, a somaestética é uma aliada à consciência histórica. Seria possível até associá-la como uma estratégia para afiar tal consciência.

Porém, não é uma reflexão limitada aos audiovisuais. São diversos processos em diversas áreas, buscando também nos detalhes a consciência somática para viver melhor – fundamento da filosofia somática. Por isso, Shusterman, em entrevista a Estevez e Velardi, relembra que:

O meliorismo pragmatista da somaestética está conectado ao pluralismo pragmatista que reconhece o valor de aprimoramentos fragmentados e de progressos graduais. Há muitos modos de ajudar crianças e pessoas comuns a aprimorarem as suas atenções ao corpo e suas aptidões somaestéticas (SHUSTERMAN, ESTEVEZ; VELARDI, 2018, p. 126).

Nesse contexto, à exemplo dos jogos eletrônicos, temos na somaestética a consciência física da projeção de ações realizadas no controle para o personagem do jogo. Por outro lado, o jogador vê a si mesmo no personagem que utiliza, ao decidir seus movimentos e suas vontades, o que determina sua liberdade e sua imersão. A noção de prazer que se dá ao jogar e a consciência deste momento também se inclui nesta análise.

Assim, associam-se os conceitos de consciência/empatia histórica, didática da história, lazer/prazer e somaestética, buscando novas estruturas de aprendizagem de conteúdo histórico com base em meios de comunicação do tempo presente, novas vozes para narrar o passado e problematizar. Para todas estas discussões, *Ghost of Tsushima* é a aposta deste trabalho. Em especial, seu estímulo multifacetado proporciona várias estratégias para a aprendizagem de conhecimento.

Por fim, adquire-se a própria consciência do excesso de estímulo. No caso dos jogos, isso pode se dar pela demanda por mais horas jogando que o de interesse, pelas limitações que o jogo pode oferecer ao não ser um modelo aberto, pelo excesso de violência ou pela densidade do conteúdo. A somaestética favorece uma série de saberes dentro dos jogos enquanto aporte ao ensino, que também foi motivação para as análises de Gallo (2007):

Games também vêm sendo usados no contexto educacional, dentro e fora da escola. Apesar de suas diferenças conceituais, as três principais linhas de pensamento no ensino (comportamental, cognitivista e construtivista) consideram a motivação como um elemento chave no processo do aprendizado e, uma das melhores formas de se obter a motivação se dá por meio da utilização de elementos característicos dos jogos durante esse processo (GALLO, 2007, p. 164).

Este trabalho acredita no potencial da motivação em relação não só ao ensino, mas também à construção da consciência histórica mais afiada. É motivacional por ser atrativo ao público, enquanto também favorece a atenção para a consciência histórica quando faz uso de algo do interesse das pessoas, inclusive quando o recurso em questão trabalha um tempo histórico outrora desconexo da vivência do estudante. Sobre isso, Viana-Telles (2018) reflete que:

A construção da empatia com as decisões tomadas por nossos contemporâneos se dá mais facilmente porque compreendemos o contexto temporal no qual ocorreram, o que nos oferece uma melhor apreciação das dificuldades

experimentadas pelas pessoas que tomaram decisões difíceis (VIANA-TELLES, 2018, p. 70).

A isso se soma o engajamento com o tempo histórico construído por audiovisuais, sobretudo no que diz respeito aos jogos eletrônicos (pela autonomia parcial do jogador nas decisões que desenvolvem a trama). Porém, não se foge à realidade de que o jogador toma tal decisão dentro das prerrogativas que lhe construíram como sujeito resultante de um tempo histórico diferente do que ele vivencia. Portanto, essa relação se dá na forma de mescla monitorada entre os tempos históricos, tal qual Viana-Telles elabora pelo pensamento de Endacott (um dos baluartes na construção do conceito de empatia histórica):

Endacott (2010, p. 36) sugere que é possível lidar com as decisões passadas do mesmo modo que lidamos com as decisões do presente, ou seja, solicitando que os estudantes imaginem como uma pessoa lidou com uma dada situação no passado, ao mesmo tempo em que se toma cuidado para evitar que as experiências pessoais dos estudantes sejam diretamente projetadas nas figuras históricas que desejam compreender (VIANA-TELLES, 2018, p. 70).

Logo, a figura do professor (ou do condutor de conhecimento histórico) continua marcante no que diz respeito às mudanças no ensino. Ele ainda é responsável por elencar as nuances históricas e contracenar com o aluno quando orienta este quanto ao tempo histórico que aquele trabalha. Da mesma forma, a interação com outros recursos didáticos permanece como intercâmbio (e não como exclusão), que no caso dos jogos eletrônicos, Gallo comenta que:

O jogo permite um maior envolvimento emocional por parte do aluno-jogador, tornando a dinâmica didático-pedagógica mais divertida e excitante – o que facilita a transmissão de conhecimentos e o próprio processo de aprendizagem como um todo. Tal fato é de extrema importância não apenas para crianças e jovens que possuem uma relação mais instintiva com o elemento lúdico, mas também para os adultos, uma vez que seu aprendizado é voluntário, isto é, não possui uma compulsão espontânea livre de qualquer forma de motivação (GALLO, 2007, p. 165).

Com base no entretenimento, o jogo eletrônico trouxe vários temas históricos e várias narrativas ao universo do ensino. Embora seja necessária sua avaliação, título a título, no jogo existe a possibilidade de ser trabalhado vários conteúdos, bem como desenvolver a chance de seu usuário se atentar. Galo considera que é de suma importância:

entender o papel do jogo e suas intersecções com a tecnologia na cultura contemporânea significa estabelecer uma abordagem expansiva para as temáticas emergentes oriundas dos games (e de suas realidades circundantes) nas esferas da criação, desenvolvimento e análise dos jogos de videogame (GALLO, 2007, p. 174).

Jogos possuem múltiplas formas de contato com seus jogadores. Gallo salienta que eles se relacionam com os jogadores a partir de três categorias básicas de interação (GALLO, 2007, p. 174). O autor descreve cada uma delas:

A categoria motora é aquela que exige do jogador um maior empenho de suas qualidades físicas (e motoras) na relação com o jogo. [...] Independentemente de mediatizações ou interfaces tecnológicas, é natural que games que envolvam de maneira mais direta o corpo do jogador em seu aspecto físico tenham uma relação mais atrelada à categoria motora.

[...]

A categoria lógica é aquela que demanda do jogador um maior empenho de suas qualidades de raciocínio aplicado em relação aos games. [...] Isso porque estabelecem relações mais complexas no plano racional, ou seja (independente da mediatização ou imaginárias) exigem, por parte do jogador, cálculos, definições de estratégias e tomadas de decisões complexas, com implicações significativas dentro do universo do jogo.

[...]

[...] a categoria imaginária é aquela que mais se aproxima da definição de mimicry estabelecida por Caillois. [...] Exploram um universo de fantasia originalmente incompleto e aberto, com maior disponibilidade para ser preenchido pelo jogador [...] que existe basicamente para se resignificar (GALLO, 2007, p. 175).

Todas as categorias relatadas implicam em interação e imersão por parte do usuário, o que ressalta a contribuição dos jogos enquanto recursos favoráveis à atenção para a consciência histórica. Embora passível de ser adquirida em múltiplas instâncias, este trabalho acredita que os jogos possuem vantagens em relação às outras, dadas suas variadas formas de imersão. Tal qual Gallo considera, a representatividade contemporânea dos jogos eletrônicos demonstra a participação progressivamente mais intensa das “tecnologias digitais nas interfaces homem-máquina-jogo” (GALLO, 2007, p. 178) e:

Em seu desígnio primário de entreter e divertir seus jogadores, o videogame busca, em relações híbridas com a tecnologia, novas estéticas e interfaces capazes de incorporar as formas mais significativas da contemporaneidade e das próprias vicissitudes do jogo. O futuro dos games, portanto, estará sempre por ser jogado (GALLO, 2007, p. 181).

É possível questionar se essa contribuição se dá sobretudo pelos jogos de cunho histórico, considerados os jogos sérios. Para isso, é necessário definir os conceitos de *serious games*<sup>210</sup> e *non-serious games*<sup>211</sup>. Conforme Ramalho, os *serious games* são pedagogicamente

<sup>210</sup> Do inglês “jogos sérios”.

<sup>211</sup> Do inglês “jogos não-sérios”.

incumbidos, caracterizados como material didático e se espera que sejam interligados com conteúdos a serem trabalhados em uma aula (RAMALHO, 2019, p. 55).

Já os *non-serious games* são as obras criadas com perspectiva comercial (RAMALHO, 2019, p. 55). Isso não limita os jogos sérios ao conteúdo do currículo, obrigatoriamente associando-os à narrativa vigente. Ramalho considera que os *serious games* são suportes pedagógicos, mas podem ser jogados em qualquer ambiente escolar (abandonando sua utilidade inicial), enquanto os *non-serious games* também pode se tornar aportes didáticos sem as características dos jogos sérios (RAMALHO, 2019, p. 55).

Os jogos, portanto, poderiam ser utilizados como material didático sem a preocupação de suas origens (RAMALHO, 2019, p. 55). Esta é uma importante colocação para este trabalho, pois *Ghost of Tsushima* se enquadra na categoria dos *non-serious games* e será utilizado como apoio pedagógico, ainda que abordando um conteúdo distante do currículo básico de história (sequer limitado ao ambiente escolar). Na comparação de funções, Ramalho destaca:

Poderíamos dizer que um *Serious Games* seria mais interessante a trabalhar determinado conteúdo do que um *Non-Serious Games*? No nosso entendimento, não, pois as intenções e interações do material didático, além de tudo que já lhe é cabível por si só [...] também está vinculado à mediação do próprio professor (RAMALHO, 2019, p. 55).

Alves e Viana-Telles consideram que o transmissor de conteúdo tem a responsabilidade de investigar os jogos eletrônicos que possuem representações da cultura histórica, elencando quais são as perspectivas históricas que abordam, as características do passado reconstruído e o quanto contribuirão para a formação do pensamento histórico dos que receberão tal conteúdo (ALVES e VIANA-TELLES, 2015, p. 125-126). As intenções e avaliações realizadas pelo sujeito que transmite conteúdo é o grande diferencial em relação à utilização dos jogos eletrônicos em meio ao conteúdo (RAMALHO, 2019, p. 83-84), sendo ele professor ou não. Nunes defende que:

Os jogos eletrônicos compõem esse escopo e podem ser fonte importante de construção do conhecimento histórico, bem como promover a relação deste saber com a vida prática, como consciência histórica. Assim, os estudantes construiriam sua própria visão de mundo, relacionando o conhecimento do seu cotidiano com o que a escola pode oferecer (NUNES, 2018, p. 2).

Este trabalho considera esse potencial não apenas no meio escolar, valorizando também a prática que existe em outros meios. Entre as várias características pedagógicas (intencionais ou não) que os jogos apresentam, a transdisciplinaridade é parte disso. Ela parte de um novo olhar, buscando construir “uma inteligência mais adequada à complexidade dos diversos fenômenos” (GALLO, 2007, p. 84).

Os fenômenos em questão não são simples, mas complexos – demandam, pois, várias disciplinas na construção do saber (GALLO, 2007, p. 84). As especializações, ao mesmo tempo que alavancam conhecimentos específicos, acabam por limitar a abrangência de saberes múltiplos (GALLO, 2007, p. 86). Jogos eletrônicos, que pela sua característica multidisciplinar são estudados por diferentes áreas do saber, são interdisciplinares por contarem com diferentes metodologias tanto em sua criação quanto em suas análises (GALLO, 2007, p. 86):

Por fim, a transdisciplinaridade nos games é – como talvez o seja na maioria das outras áreas – bastante praticada, ainda que talvez não seja assim formalizada por seus envolvidos. É fato que precedentes epistemológicos multi e interdisciplinares observados no universo dos games costumam auxiliar na construção de dinâmicas transdisciplinares, como podemos observar no próprio processo de desenvolvimento (construção) do jogo em si (GALLO, 2007, p. 86).

A construção de saber histórico a partir dos jogos eletrônicos voltados para o entretenimento permeia a composição de uma história imaginada, enviesada, desconexa ou anacrônica. A construção do jogo é caracteristicamente imaginativa e seus documentos são construídos nele mesmo, “cuja produção de realidade, ainda que virtual, permite ao jogador compreender as dinâmicas, as intencionalidades, as relações conflituosas e os impactos ou reflexos das ações tomadas dentro de uma estrutura ou fora dela (ARRUDA, 2009, p. 171). Por isso, o jogo pensado pela história supera a mensagem de seus produtores e da apropriação das comunidades de jogadores, observando “construções de discursos e narrativas pelos jogadores e como estes discursos se transformam e se configuram em pensamento histórico” (ARRUDA, 2009, p. 172).

Tal capacitação se assemelha ao estímulo da consciência e da empatia histórica. Na empatia histórica, os estudantes (escolares ou não) são estimulados a conectar-se com os sujeitos que viveram o passado (VIANA-TELLES, 2018, p. 77-78), enquanto o historiador promove a empatia em prol aos sujeitos que estuda, construindo sua representação (VIANA-TELLES, 2018, p. 78). Nos jogos eletrônicos, isso se dá pela representação de papéis históricos pelos jogadores, que, ao interagirem com seus personagens, se identificam com eles (VIANA-TELLES, 2018, p. 78).

A contribuição da imersão dos jogos eletrônicos não se dá apenas dentro do jogo. Conforme Viana-Telles, “a empatia costuma emergir quando o jogador não está agindo e, desse modo, pode refletir sobre o conteúdo do jogo e sobre as consequências de suas escolhas. Há, portanto, uma importante combinação de agência, responsabilidade e empatia (VIANA-TELLES, 2018, p. 92).

Este trabalho se apoia nos debates de teoria da história oferecidos por importantes nomes alemães, visitando também ingleses e franceses, bem como nas subseqüentes discussões recentemente elucidadas por pesquisadores de várias áreas e de várias nacionalidades. Toda preocupação demonstrada nos capítulos anteriores desta obra sobre a importância de um pensamento não se findar em uma base unicamente europeia se depara com o choque deste capítulo fortemente embasado no pensamento europeu sobre história e seu ensino, didática, consciência e empatia. Reforçando os ideais previamente valorizados e defendidos na presente pesquisa, reitera-se que a perspectiva nunca foi abandonar tamanha riqueza intelectual europeia desenvolvida ao longo de milênios.

O subseqüente foco em pensadores europeus encontrado neste capítulo se dá pelo fato de tais assuntos serem amplamente divulgados, discutidos e igualmente conhecidos em ambiente europeu. Esta pesquisa se deparou com termos japoneses de consciência história<sup>212</sup>, mas historiadores, filósofos e/ou pensadores japoneses demonstram perspectivas diferentes das aqui elencadas, com focos que se aproximam de sua realidade prática<sup>213</sup>, enquanto outros intelectuais não puderam ser apropriadamente lidos<sup>214</sup>. Ainda assim, eles existem tanto quanto a consciência histórica que eles abordam, bem como alguns deles nitidamente interagem com pensadores europeus.

Em termos do potencial do jogo sobre as discussões apresentadas, tantas são as possibilidades de tratamento na abordagem de *Ghost of Tsushima* para o público que este trabalho considera impossível um produto completo nestes variados sentidos. A construção do produto, buscando elaborar o desenvolvimento desta consciência histórica aqui discutida, tem por expectativa a ampliação não apenas do saber histórico sobre Japão pelos

---

<sup>212</sup> Partindo de dois termos similares, o mais antigo se conceituou como *rekishi-teki ishiki* (literalmente “consciência histórica”, do *kanji* 歴史の意識, composto com ideogramas de “alvo” e “significado”). Já nas discussões atuais, se reconhece o termo *rekishi-ninshiki* (“consciência histórica”, do *kanji* 歴史認識, apoiando-se no ideograma de “aprovação” na leitura japonesa e “saber/reconhecer” na leitura chinesa).

<sup>213</sup> Como exemplo, já no século XVIII, o historiador japonês Tominaga Nakamoto fazia referência à consciência histórica, porém se aproximando de questões religiosas. Algumas obras demonstram uma preocupação de uma consciência histórica de cunho japonês, mas já dedicada a repensar uma imagem internacional (positiva e intencionalmente construída) do Japão (como elucidada Hikari Shumsky em um ensaio sobre as intencionalidades na construção da história japonesa), especificando casos históricos como sua participação na Segunda Guerra Mundial e o massacre de Nanjing (do chinês 南京 – em pinyin, *Nánjīng*), em uma análise feita por Okumiya Masatake. Um estudo sugere pensar sobre a relação do Japão com a Coreia em diferentes momentos históricos foi elaborado por Taku Tamaki.

<sup>214</sup> Como exemplo, não foi possível encontrar a obra de Miki Kiyoshi sobre consciência histórica e consciência mítica (歴史の意識と神話の意識) ou dos ensaios de Nishida Kitarō sobre filosofia da história (歴史哲学), onde ele discorre sobre consciência histórica (歴史の認識]). Kiichirō Yagi apresenta um conceito próximo, denominado “consciência da historicidade”, em que ele aborda parte do pensamento de Kiyoshi, suas influências intelectuais e sua relação com outros pensadores.

estudantes/entusiastas/jogadores/interessados/curiosos, mas dessa atenção aos detalhes que escondem as discussões históricas possíveis num audiovisual – mesmo quando sua composição não teve um fim didático-pedagógico. O jogo eletrônico escolhido será a base de uma formação construtiva, que inclusive prevê a contribuição do público que o consumirá, tal qual será abordado no próximo capítulo.



## PARTE II – DA DISCUSSÃO PROPOSITIVA

### 3 – Autoetnografia, experiência da pesquisa e criação da dimensão propositiva

#### 3.1 – A autoetnografia como metodologia e experiência de pesquisa

Tomo neste capítulo a esperada liberdade de trabalhar em primeira pessoa<sup>215</sup>, dada a discussão sobre autoetnografia. Fiz desta a metodologia que utilizei para produzir este trabalho. Inicialmente, é necessária uma apresentação sobre o que é a prática da autoetnografia.

De acordo com Santos, “‘autoetnografia’ vem do grego: auto (self = ‘em si mesmo’), ethnos (nação = no sentido de ‘um povo ou grupo de pertencimento’) e grapho (escrever = ‘a forma de construção da escrita’)” (SANTOS, 2017, p. 218). Portanto, compreende-se por autoetnografia o método que leva à exposição de um grupo, cuja condução reside em um escritor partícipe. Ela é uma abordagem qualitativa de pesquisa e de escrita que tem por finalidade a compreensão da experiência cultural a partir da descrição e análise sistemática da experiência pessoal (LEAVY, 2014, p. 260).

Santos também aponta a importância da reflexividade neste processo, comentando que ela “impõe a constante conscientização, avaliação e reavaliação feita pelo pesquisador da sua própria contribuição/influência/forma da pesquisa intersubjetiva e os resultados consequentes da sua investigação” (SANTOS, 2017, p. 218). No método autoetnográfico, se valoriza a participação do pesquisador pela sua escolha de tema, seu desenvolvimento, e os pormenores durante a construção de sua obra (SANTOS, 2017, p. 219). Assim, a autoetnografia adquire caráter político e transformador, que Reed-Danahay reconhece ao determinar que ela dá voz a quem fala e o faz em favor de quem fala (REED-DANAHAY, 1997, p. 3).

Sendo uma abordagem capaz de assumir e associar subjeção, emoção e perspectiva do pesquisador sobre a investigação, ela incrementa a compreensão das principais questões investigadas, que por sua vez se torna uma definição maleável, analiticamente significativa e

---

<sup>215</sup> Neste trabalho os itens 3.1 a 3.4 serão trabalhados em primeira pessoa como parte da perspectiva autoetnográfica.

cultural e politicamente transformativa (SANTOS, 2017, p. 224). Koeltzsch destaca o potencial emancipatório da autoetnografia como individual, mas também no âmbito da prática acadêmica (KOELTZCH, 2021, p.4). Com base nisso, ela pode ser compreendida não simplesmente como uma experiência do sujeito, já que elucida o relato metodológico e a importância social de uma pesquisa realizada.

Segundo Villaverde, “os paradigmas tradicionais separam a lógica e a emoção e isolam os fatores sociais do objeto de estudo” (VILLAVARDE, 2008, p. 106). Logo, as motivações do pesquisador se tornam referência na construção do conhecimento a ser apresentado, bem como a maneira que estas concepções estimularam o autor. A avaliação do trabalho autoetnográfico não segue as estruturas inflexíveis da pesquisa canônica (KOUT, 2019, p. 88).

Portanto, como Chang sugere, “os autoetnógrafos são recomendados a desenvolver suas próprias técnicas de coleta de dados para atender aos seus objetivos de pesquisa” (CHANG, 2007, p. 210). Para isso, relembro minhas três trajetórias que culminaram nesta pesquisa, uma prática que revisitou minhas justificativas motivadoras. Como afirma Miranda, “a autoetnografia é imensamente diversa” (MIRANDA, 2022, p. 71).

Para a autora, se relacionam diretamente a autoetnografia e as comunicações interpessoal e intercultural. Méndez-López a considera um sistema de pesquisa educacional. Ela elucida os sujeitos no descobrimento da realização, do viver e do significado de suas lutas (MÉNDEZ-LÓPEZ, 2013, p. 285).

Nisso entra minha própria percepção de como a importância do estudo da história da Ásia tomou corpo. Porém, como discutido nos dois primeiros capítulos, decidi travar batalhas internas com vários outros conceitos. Durante a composição deste trabalho, procurei analisar meu universo de interesses que convergiram neste trabalho: jogos eletrônicos, cultura japonesa e o ensino de história.

Todos estes elementos foram se tornando atraentes para mim, porém cada qual em seu momento específico – sem contextos políticos, sociais e emocionais necessariamente similares. Construídos e unidos, moldaram as discussões aqui realizadas. Cada qual será abordado, o que leva à questão do método a ser utilizado para este trabalho.

Me apoio, para tal, nos critérios desenvolvidos por Richardson e Art Bochner. Segundo Kout, ambos são proeminentes revisores de trabalhos qualitativos (KOUT, 2019, p. 88). Este autor elencou uma lista com as principais definições para o método autoetnográfico:

Critérios de Richardson:

Contribuição substancial: se o assunto contribui para a compreensão da vida social; Mérito estético: se o autor elaborou um assunto estético complexo que convida respostas interpretativas; Reflexividade: se a subjetividade do autor foi considerada um produtor e produto do assunto; Impacto: se o assunto move o leitor; Expressão de uma realidade: se o assunto carrega uma sensação incorporada de experiência vivida;

[...]

Critérios de Bochner:

Detalhes concretos abundantes: triviais rotinas da vida cotidiana das emoções à flor-da-pele; Narrativas estruturalmente complexas: gira entre o passado e o presente; Julgamento sobre a credibilidade emocional, a vulnerabilidade e a honestidade do autor; História de dois “eus”: uma crível jornada de quem foi o autor até quem é o autor; Padrão de consciência ética; Uma história que emociona o leitor (KOUT, 2019, p. 89).

Me baseando na mescla destes critérios, explicarei cada uma das minhas vivências, começando com os jogos eletrônicos. A experiência que tenho com jogos (não incluindo apenas os eletrônicos) é algo que se confunde com minha própria existência. Lembro-me da infância, em momentos diversos que variavam das brincadeiras de rua até os jogos de tabuleiro.

Nem sempre as crianças com quem eu interagira eram de meu agrado. Muitas vezes fui impedido de entrar em grupos fechados ou jogava com sujeitos violentos. Para além da adversidade, os jogos, suas regras, sua fantasia, e outras características me fascinavam para além das relações interpessoais.

Muitos destes jogos fazem parte da minha memória, associando-se a eventos, locais, pessoas e instituições. Embora tão vislumbrado com jogos, nunca gostei de futebol. A arte de dominar a bola com os pés me era tão desinteressante que sequer assistia, o que me separou da maioria dos colegas de colégio da minha idade, tão motivados a jogar, comentar e assistir este esporte.

Meu contato com jogos eletrônicos foi ainda na infância. Meu pai possuía o Atari 2600, videogame que foi bem-sucedido em diversos países e que se postava como uma apresentação dos consoles domésticos aqui no Brasil. Obviamente não foi uma informação clara para mim à época.

Lembro-me de ficar impressionado com essa interação do controle e da TV que, embora já existisse nos raros controles remotos (para aparelhos televisores), não se dava apenas com a mudança de canal ou o aumento do volume. Isso, sobretudo, é resultado da proposta do jogo: não é uma ordem ao aparelho da tv, mas sim um comando dado ao objeto/personagem que no

jogo eu passava a interpretar em meio àquele ambiente o qual me inseria. Me tornava indivíduo participante do universo criado naquele jogo.

No multiverso criado pelos vários jogos entrelaçados pelos diferentes cartuchos, eu poderia ser um detetive atrás de um prisioneiro fugitivo, o Super Homem, o He-Man, um herói, um submarino, um esquimó ou até mesmo um simples quadrado que simbolizava um cavaleiro medieval (embora eu não pudesse mensurar todo o resgate histórico passível de interpretação aos meus sete e oito anos). Isso me lembra um avatar<sup>216</sup> do PS4 que continha uma frase ao invés de personagens, que traduzida se lia “eu vivi mais de 1000 vidas”<sup>217</sup>, uma boa concepção do meu sentimento inexplicado da infância. Cada jogo experimentado abria um universo de interpretações (o tipo de animação, os sons, o que era possível ou não ser feito).

Eu morei em várias cidades (em todas as regiões do Brasil, exceto a Norte) e tive a oportunidade de observar diferentes relações humanas em virtude das especificidades que cada local construíra ao longo das gerações. Sotaque, hábitos alimentares e aspectos arquitetônicos de diferentes cidades me levavam ao estranhamento e à readaptação. Não imaginava, porém, observar tais nuances em meio ao universo dos jogos, tal qual foi o jogo de damas: não poder tomar peças retrocedendo, não poder tomar duas peças numa mesma jogada ou ao formar dama ela não poderia andar mais que uma única casa eram regras que variavam localmente.

Mesmo sendo um jogo tradicional, cada local me ensinava à sua maneira as regras de damas, enquanto eu tentava compreender os novos protocolos (aos adjetivos de trapaceiro). Até mesmo no jogo de Atari, *Video Chess* (Atari, 1979), tive dificuldade de compreender algumas regras. Afinal, o jogo eletrônico também tem a lógica de outra região, já que é constituído localmente em suas regras estrangeiras.

Passei a ter contato com o arcade, aqui mais conhecido como fliperama. Este universo me chamou atenção pelo meio social que lá involuntariamente se construía. Unidos pelo interesse de jogar, sobretudo o gênero de luta, as pessoas trocavam moedas por fichas na mesma velocidade que, muitas vezes, perdiam sua vez no jogo.

Não havia muitos que soubessem toda a mecânica dos jogos em questão. O meio social se instaurava com aqueles que sabiam golpes e que orientavam os que não haviam dominado

---

<sup>216</sup> Consiste na imagem que apresenta o jogador para outros que buscam seu perfil na PlayStation Network, uma rede social criada dentro dos consoles da Sony.

<sup>217</sup> No original, “*I lived over a thousand lifes*”.

tais comandos. Lembro-me de ver vários jogos, de conhecer um universo novo e de um público que variava entre integrantes da classe média e meninos de rua.

Toda essa interação se foi quando mudei para outra cidade e ganhei um Super Nintendo, vivenciando o aluguel de jogos nos finais de semana. Um console doméstico poderia justificar eventos de menor custo ao mesmo tempo que favorecia o conhecimento sobre quem jogava comigo, já que estas pessoas vinham à minha casa e se apresentavam aos meus pais (diferente do ambiente fora de controle dos arcades). Foi meu primeiro console doméstico que de fato era meu: passei a jogar no meu quarto, escolhia quais jogos alugar e seu cuidado eram de minha responsabilidade.

Em um ambiente menos favorável à socialização e pressão por bom desempenho escolar, também significava um refúgio e um momento de descanso dos estudos. Acima de tudo, nele continha algumas relações materiais e culturais que não havia desenvolvido antes, como o fetiche do objeto. Passei a cobiçar os cartuchos<sup>218</sup> deste console, desejava comprá-los e saber o valor deles ao acompanhar anúncios em revistas, algo que era inteiramente novo para mim, que nunca me preocupava em coisas materiais (ao menos não neste grau).

Comecei a me interessar por músicas de jogos, composições que muitas vezes ficavam em minha mente. Mesmo sempre sendo estimulado a ouvir música e já habituado a diferentes estilos musicais como clássicos, jazz e mpb, estas obras e estilos vinham a mim pelos meus pais, sem ter sido fruto de meu interesse primário. Aos 15 anos, eu conectava o console ao som da sala para gravar em cassetes<sup>219</sup> virgens<sup>220</sup> as trilhas sonoras dos jogos que mais me interessavam.

Os jogos eletrônicos também mudaram minhas relações interpessoais. Quando criança, jogava o Atari sozinho e dificilmente via oportunidade de conversar sobre aqueles jogos com algum colega de sala ou vizinho. Com a difusão dos jogos eletrônicos domésticos e a complexidade dos jogos, passei a fazer amizades na adolescência pelos interesses em comum.

Ao chegar em um colégio novo (já em Uberlândia), tive dificuldades em estabelecer novas relações até que observei um cartucho que conhecia na mão de um colega de sala. Tomei

---

<sup>218</sup> Do inglês *cartridge*, consiste no objeto isolado e utilizado para conectar jogos em consoles, a partir de um chip que acessa a placa-mãe. Antes dos jogos produzidos paralelamente, o console era lançado com um único jogo, sem a possibilidade de trocá-lo. O responsável por esta tecnologia foi Jerry Lawson (1940-2011).

<sup>219</sup> No inglês, *compact cassette*. É um tipo de mídia orientado por uma fita magnética compacta que reproduzia sons nela gravados.

<sup>220</sup> Termo utilizado para mídias no sentido de especificar que nelas nada havia sido gravado anteriormente. São, portanto, vazias de conteúdo.

a liberdade de conversar sobre isso com ele, movido pela curiosidade de saber se já havia terminado na dificuldade máxima (propondo também intercalar cartuchos emprestados). Neste ano, fiz amizades que até hoje mantenho contato.

Nesta sala de aula em questão, havia um colega que não interagia muito. Ao adquirir um console consideravelmente novo no mercado (o Nintendo 64), ele brincou comigo me pedindo para convidá-lo a me visitar. Mesmo sabendo que era apenas uma forma de falar, eu o convidei para fazê-lo e, posteriormente, nos aproximamos – este é um dos amigos mais próximos que tenho.

Entrando na faculdade, também encontrei colegas com interesses similares aos meus. Entre os da minha sala original (com quem ingressei em 2002), em meio a várias identificações, encontrei uma pessoa que também tinha apreço pelos jogos eletrônicos. Não somente foi um grande companheiro de estudos, mas nossa amizade se estendeu ao ponto de sermos padrinhos de casamento um do outro e nos tornarmos os padrinhos de nossos primeiros filhos.

Estas relações não dependiam dos jogos para se manter, mas a aproximação dada pelo interesse em comum moldou meu primeiro círculo de amizades (e vários outros) que viriam a se manter ao longo das décadas. Apresento esta ideia no sentido de que Uberlândia foi a primeira cidade que eu fiquei mais de dois anos após certo intervalo de tempo na minha vida. Com mudanças frequentes, não me habituei a criar laços estreitos com pessoas da minha idade, algo que mudou quando me estabeleci em Uberlândia.

Após duas décadas, parte deste grupo de amigos sequer acompanha as tendências de jogos, o que não me impede de manter contato com eles. Os que permaneceram jogando também passaram a ter interesses próprios, o que nos levou a caminhos diferentes nos jogos (a ponto de nunca mais jogarmos) enquanto mantínhamos as amizades intactas. Por isso, considero que jogos eletrônicos foram importantes para o estabelecimento das minhas principais amizades, bem como por importantes momentos de convivência da minha vida, ainda que eles não fossem determinantes para a manutenção delas.

Mesmo eu não me mantive nos estilos de jogo da infância ou da adolescência. Se por um lado, existe uma expectativa de mudanças pela idade do jogador, por outro existe sua realidade impactando, quase que inconsciente, sobre sua experiência. À época da faculdade, percebi que não me interessavam mais os jogos de luta.

Essa percepção só veio após alguns jogos que não me agradavam. À despeito de serem jogos bem desenvolvidos e que garantiam o entretenimento do jogador, observei que o que me agradava em jogos de luta era o meio social que se instaurava junto a ele. Quando adolescente, eu e meus amigos jogávamos os mesmos títulos, ensaiando os comandos necessários, aprendendo novas técnicas, treinando e jogando uns contra os outros.

A competitividade social era a grande satisfação dos jogos de luta para mim: quem seria mais respeitado entre os jogadores do título X ou Y. Uma vez que esta configuração deixou de existir, competir com a máquina não me oferecia prazer algum. Ao compreender isto, nunca mais adquirei novos jogos de luta, mas ainda revisito alguns títulos antigos para competir com os amigos que ainda os desfrutam.

Não sou o mesmo jogador de 20 ou 30 anos atrás. Os jogos também não são. A configuração da vida adulta, do trabalhador, do pai de família e de outros interesses foram aos poucos diminuindo o tempo que dedicava aos consoles, bem como a tecnologia e o mercado modificaram em muito os jogos que eu desfrutava – até mesmo os títulos que eu acompanhava.

O entusiasmo ainda reside (e resiste) em mim. Embora jogue cada vez menos, continuo acompanhando as tendências. Jogo cerca de 5% do que me interessa, mas são bons momentos. Muito do que me interessa hoje não existia há 10 ou 20 anos atrás, pois são fruto do sucesso que os jogos eletrônicos adquiriram e que permitiu às produtoras ingressarem em temas mais adultos, focados em um público que envelhecia ainda consumindo jogos.

A evolução dos jogos ocorre dentro do jogo, dentro do jogador e fora de ambos. Ela se materializa em diferentes ações do jogador em determinados tempos que demonstram a dinâmica incessante que o consumo de jogos demanda por novas experiências. Ela também demonstra o potencial que os jogos tinham no passado (e têm nos dias de hoje) em contribuir com o conhecimento histórico.

Arrisco dizer que meus relatos sequer abordam 1% da profundidade dos jogos no quesito referências históricas. Elas estão lá, mesmo quando não são chamativas: a roupa de um personagem, o cenário, a expressão utilizada por alguns personagens, as relações sociais ou o contexto da história em que se baseia o jogo (mesmo as futurísticas, que vislumbram um futuro resultante de guerras ou questões sociais que ocorrem no presente). Como que em um

experimento de Schrödinger<sup>221</sup>, as referências históricas lá estão e não estão ao mesmo tempo, pois parte delas (senão todas) passam despercebidas pelo jogador.

Por isso, passo a trabalhar com a ideia do ensino de história. Durante minha infância, tive mais interesse em outras matérias, como matemática e ciências. Meu interesse por história vem da contribuição de uma professora que tive quando ingressei no Ensino Médio.

Ela não utilizava o quadro negro, não fazia recursos de mapas, nem seguia um caminho específico determinado pelo livro. Sentada, apenas falava aos alunos, sequer utilizando o giz. Esta condução, que poderia ser considerada entediante, provocou meu interesse em história.

Meu objetivo inicial era por psicologia, que foi progressivamente se reconfigurando para história. A maneira aberta com que aquela professora falava de diversos conteúdos me envolvia por parecer uma conversa entre iguais. Os assuntos saíam da antiguidade e se moviam para a era moderna europeia, a professora comentava sobre uma notícia atual e a comparava com um comportamento medieval ou pré-histórico.

Aquelas conversas me agradavam, por ser um aprendizado dinâmico. A matéria de uma aula não precisaria ser restrita àquele tempo histórico. Este diálogo me motivava a ponto de participar das aulas, respondendo e perguntando, como nunca havia feito em toda a minha vida.

Em aulas do pré-vestibular, encontrei outro professor cuja dinâmica era próxima. A aula era mais teatral, mas continha no assunto um impacto que nunca experimentei em outras aulas. Ele conduzia o assunto para um clímax, que impressionava os alunos, chocados com determinada informação.

Esta conduta levava os alunos a se lembrar do assunto, de continuar debatendo sobre ele e de os reunir na finalidade de entender mais sobre. No último ano do ensino médio, passei a reunir colegas da minha sala e de outras para revisão do conteúdo de história, numa espécie de sala de aula minúscula em que ensaiava a atuação de um professor – já havia decidido minha profissão. Com a interferência deste segundo professor, me animei com a possibilidade de fazer aulas que pudessem causar esse impacto nos alunos.

---

<sup>221</sup> Em referência à experiência mental do Gato de Schrödinger desenvolvida por Erwin Schrödinger, que demonstrava a lógica da mecânica quântica (estando o gato vivo e morto ao mesmo tempo enquanto não se confirma a informação) e o contraste da interpretação humana (o gato estaria vivo ou morto no universo da suposição). O gato estar vivo e morto ao mesmo tempo seria paradoxal para o raciocínio humano, pois um ser não pode se encontrar nos dois estados (vivo e morto) simultaneamente, segundo as concepções humanas.



Eu queria ser professor, mas não queria simplesmente dar aulas. Eu desejava provocar meus alunos (de uma maneira positiva), fazendo com que eles se lembrassem do que foi falado em sala de aula. Causar polêmica com a simples fórmula mais polêmica de todas: a história humana.

Esta expectativa foi contrastada pela realidade de um recém-formado que trabalhava com Tecnologia da Informação em uma empresa de médio porte. Em um país com menor investimento em educação, bem como pouco reconhecimento em relação à sua contribuição à sociedade, tomar a decisão de ser professor esbarra no orçamento e no planejamento da vida, levando muitos profissionais a escolherem área paralela à que formaram. Quando finalmente tive a oportunidade de fazer minha primeira aula, todas aquelas expectativas reprimidas por anos fora da área me cobraram esse professor que eu desejava.

Saindo satisfeito da minha primeira experiência como professor e acreditando ter encontrado um modelo eficiente de aprendizagem, continuei aos poucos na profissão até entrar em exercício como professor efetivo do Estado de Minas Gerais. Ao ingressar em minha atual escola, percebi que meu sistema de ensino era dedicado a alunos que tinham condições econômicas melhores, algo em contraste com meu novo público. Precisei de mais de um ano para me (re)encontrar enquanto professor e educador, para entender melhor a realidade dos meus alunos, das demandas de um colégio configurado de outra maneira, mas também de novas políticas públicas mais interessadas em estatísticas do que na real aprendizagem de conteúdos e conceitos – não fui capaz de me inserir enquanto não remodelei minha forma de lecionar, o que me levou a difíceis momentos na profissão.

Mesmo não sendo o professor que fui no início da carreira, arrisco dizer aqui que estou perseguindo (meu) caminho de forma bem-sucedida, ou ao menos me iludo pensando que o faço. Acredito que tenho uma boa relação com meus alunos, pois eles se aproximam e interagem, liberdade que sempre ofereci. Aceito apelidos, brincadeiras e piadas, discutimos, brigamos e nos reconciliamos, conversamos sobre história, mas também sobre jogos, música, filmes, séries e *anime* – títulos que por vezes passam a fazer parte dos meus gostos e que, muitas vezes, posso reutilizar ao contextualizar historicamente com base nos interesses dos meus alunos.

Os jogos muito participam dessa contextualização. Em 2023, tive dois alunos que conversavam muito durante as aulas, mas durante as atividades sobre a independência das colônias inglesas e a guerra civil norte-americana percebi que eles observaram imagens do livro didático e as comparavam com elementos do jogo *Red Dead Redemption II* (Rockstar, 2018).

Embora não tenha experimentado o jogo, pude dialogar com os alunos de forma a contextualizar historicamente as informações que eles me ofereciam sobre o jogo em questão, o que me aproximou deles até o final do ano.

Entre estes vários audiovisuais, muito do que os alunos consomem atualmente fazia parte da minha vida desde a infância. É o caso das animações e dos jogos, muitos deles japoneses. Com base nisso, encaixo minha terceira (e última) referência: a cultura japonesa.

Os anos 1980 e 1990 eram significativamente restritos em relação ao material asiático veiculado em meios de comunicação em massa. O contato que tive nos anos 1980 com a cultura japonesa veio não pelos jogos eletrônicos, mas sim pelos *tokusatsu* que eram veiculados na finada Rede Manchete<sup>222</sup>. Estes se tornaram sucesso nas telas brasileiras e contribuíram para a vinda de mais títulos japoneses, agora voltados para os *anime*.

Quando criança, vi vários *tokusatsu* e me impressionava um aspecto mais maduro que os desenhos. Não se tratava da falta de animação, mas sim do teor dramático que eles carregavam. Embora tenham ficado apenas na minha infância, considero que os *tokusatsu* foram uma porta de entrada para a cultura japonesa na minha vida.

Nos anos 1990, os *anime* passaram a fazer parte da minha realidade. Os títulos eram poucos, mas me agradavam ao ponto de assisti-los várias vezes – ficava impressionado com a complexidade dos traços japoneses e do drama humano em comparação aos simplistas desenhos americanos. Novamente, a Rede Manchete seria minha referência, embora outras emissoras apresentassem alguns *anime* ou *tokusatsu*.

Ao final dos anos 1990, os pontos de audiência mais altos que a emissora registrava se referiam ao final da tarde, com títulos de *anime* que são lembrados pelos espectadores da época até os dias atuais. Os títulos asiáticos continuavam contrastando com as animações americanas por serem emocionalmente mais intensos. Tamanha audiência não passaria despercebida por outras emissoras (mesmo as pagas), que começaram a veicular alguns títulos já conhecidos pela população brasileira.

Eu acompanhava a evolução da entrada dos *anime* com entusiasmo, pois muito me agradava assisti-los. Não havia pessoas da minha idade tão interessadas quanto eu nos anos

---

<sup>222</sup> Também conhecida como TV Manchete, foi uma rede de televisão comercial brasileira fundada em 1983 que perdurou até 1999.

1980, mas em 1990 já havia quem conversasse sobre estes audiovisuais. Na década de 2000, este quadro mudou bruscamente.

Os computadores começaram a se tornar mais populares ao final dos anos 1990 no Brasil. O acesso à internet ainda era tímido (sobretudo pela conexão dial-up<sup>223</sup>), mas permitia que as pessoas não dependessem mais dos meios de comunicação em massa ou de empresas especializadas para aquisição de títulos japoneses. Em 2000, meu primeiro download foi a trilha sonora de *Akira* (Otomo Katsuhiro, 1991), um título que aluguei incontáveis vezes durante os anos 1990 e que me custaria um valor próximo ao salário-mínimo (embora eu não trabalhasse) para comprá-lo a partir de uma loja especializada em importações de álbuns musicais.

Em 2001 descobri que havia um grupo na cidade que se dedicava a ver e divulgar *anime*. Participei de alguns eventos e passei a fazer parte do grupo, que me permitiu ver muito mais títulos e desfrutá-los com pessoas que tinham os mesmos gostos que o meu. Acredito que tenha sido a década que mais assisti animações japonesas.

Em 2002, editoras brasileiras popularizaram os *manga*<sup>224</sup>. Mesmo comprando alguns títulos nas bancas de revista, a internet foi determinante para minha amplitude cultural. Foram muitos jogos eletrônicos, *anime*, trilhas sonoras, *manga* e grupos musicais populares que acessei. A influência foi tamanha que já em 2012 pude perceber pelos meus alunos como assistir *anime* passou a ser uma realidade comum – onde sugiro títulos na mesma frequência que recebo sugestões.

Ainda assisto animações japonesas, mas meu universo de audiovisuais orientais não se resume a eles. Parte do meu consumo de jogos passou a ter esta ênfase, já que a evolução dos jogos permitiu mais complexas manifestações culturais, como os jogos samurai e ninja, que já não consistiam em um emaranhado de pixels, mas personagens que representavam parte da

---

<sup>223</sup> Do verbo inglês *dial up*, que significa “discar”. Consistia na conexão à internet que se fazia pela linha telefônica. A internet ocupava a linha, impedindo ligação para outras pessoas com o número específico conectado à internet. O contínuo uso da internet em horário comercial, nestas configurações, levava a um padrão de consumo da conta telefônica consideravelmente alto, caracterizando a popularização doméstica de seu uso nos horários de pulso único (de segunda a sexta, de meia-noite às 06:00; sábados das 14:00 à meia-noite; durante todo o domingo e feriados nacionais/internacionais). Para maiores informações sobre os aspectos da conexão discada em relação à ADSL e à fibra ótica, ver em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/01/relembre-nove-coisas-que-todo-mundo-fazia-na-epoca-da-internet-discada.ghtml>. Acesso em: 26 dez. 2023.

<sup>224</sup> Em *kanji*, 漫画, significa “história em quadrinhos ou quadrinhos variados”. São as histórias em quadrinhos japoneses, cujos capítulos são lançados semanalmente ou mensalmente em uma única revista. Após um determinado título lançar vários capítulos, eles são compilados em volumes que dão origem ao *tankōbon* (単行本, traduzido como “capa dura” ou “livro/volume independente”). Este é o objeto que no Brasil é vendido erroneamente com o nome de *manga*.

cultura asiática passada. Passei a assistir filmes e séries com atores reais e me deparei com o interesse em aprender um pouco mais do idioma japonês.

Durante todo este tempo, não foi apenas o Japão que ingressou na vida dos brasileiros. A Coréia do Sul também se destacou no mercado de quadrinhos, lá denominados manhwa<sup>225</sup>. Séries televisivas do mesmo país, junto às japonesas, são encontradas com frequência em aplicativos de streaming, bem como filmes indianos e chineses passaram a ser mais veiculados internacionalmente.

Tive contato, sobretudo, com músicas de outras regiões. Com a internet, busquei músicas tradicionais japonesas, chinesas, indonésias, vietnamitas, russas, árabes e tibetanas. Embora minha aproximação com a cultura japonesa seja muito mais forte, nunca dispensei aprender mais sobre outras regiões asiáticas.

E assim fui me moldando nesse professor que consome jogos eletrônicos e a cultura japonesa. A proximidade com os alunos muito resulta de interesses similares. Por vezes percebo reações dos meus alunos, surpresos por eu jogar, assistir um *anime* ou por utilizar estas formas de entretenimento em minhas explicações sobre o conteúdo de história.

Confesso certa realização ao mesclar trabalho e entretenimento de uma forma construtiva. Esta sensação é uma das forças motrizes para o desenvolvimento deste trabalho, já que aqui se busca atingir pessoas que consomem jogos eletrônicos, introduzindo a cultura e a história japonesa ao se discutir as possíveis referências históricas atreladas ao título em questão: *Ghost of Tsushima*. Não ingressei no mestrado com esta perspectiva pronta, mas em meio a várias conversas e sugestões de um professor o tema começou a se tornar concreto.

Foram vários os desafios para a construção deste trabalho, especialmente considerando assuntos que fogem ao escopo do currículo escolar. Livros especializados no período estudado só foram encontrados fora do Brasil, demandando um mês para importá-los. O idioma japonês não é simples e sua tradução muitas vezes demanda várias contextualizações, que em diversos momentos fez com que a pesquisa paralela se tornasse prioritária em comparação com a redação.

Na composição da escrita, referenciei personalidades históricas e autores com seus sobrenomes, exceto no caso dos japoneses. Muitos são os casos de pessoas de um mesmo clã

---

<sup>225</sup> Termo romanizado do coreano 만화 (em *hangul*) ou 漫畫 (em *hanja*). São as histórias em quadrinhos da Coreia do Sul.

participarem da história do Japão. Em especial pela repetição de membros do clã Hōjō, tomei como base o nome ao invés do sobrenome.

Os japoneses se apresentam a partir da família para, posteriormente, anunciar seu nome. Busquei manter a composição original para uma melhor compreensão da cultura japonesa. Tal decisão pode confundir o leitor, pois alguns nomes mais conhecidos passaram por uma conversão da ordem de seus sobrenomes e outros, menos conhecidos, não passaram por esta “ocidentalização”.

Todos os nomes japoneses foram verificados em kanji, analisando sua composição e confirmando a devida ordem. Utilizei ferramentas como *Google Translator* e consultei dicionários e enciclopédias japoneses (vide bibliografia) para confirmar as traduções, em especial analisando os *kanji* separadamente e tomando o cuidado com as leituras *onyomi* e *kunyomi*. Leituras em sites japoneses e algumas referências bibliográficas passíveis de tradução foram utilizadas.

Uma das características de se utilizar termos japoneses é o processo de romanização dos ideogramas. Ainda que já realizado pelas fontes utilizadas neste trabalho, observei que muitas fontes brasileiras simplificam essa utilização com o circunflexo, à exemplo de "tennô". Há quem também radicalize a romanização e já represente a palavra como no Brasil se pronuncia (no mesmo exemplo, “tennou”).

Aqui se manteve o padrão grafado com meia-risca<sup>226</sup> acima das letras "o" e "u", resultando em "ō" e "ū", respectivamente - padrão que observei em quase todas as referências bibliográficas internacionais. Estas vogais, quando representadas junto à meia-risca, formam uma pronúncia continuada da vogal “u”. Terminam em "u" e, como exemplo, a palavra *tennō* se pronuncia "tennou".

A bibliografia utilizada faz uso de expressões japonesas, em especial os cargos do governo frequentemente citados. Valorizando a possibilidade de um leitor mais interessado procurar mais referências, mantive os termos romanizados em itálico. Nomes de pessoas e locais, por serem nomes próprios, foram descritos sem destaque.

A palavra "*samurai*" em itálico equivale ao cargo, historicamente contextualizado. Quando escrita sem nenhum destaque, representa a cultura samurai nos tempos posteriores à sua existência, tal qual atualmente. A visão histórica japonesa é múltipla e não considera uma

---

<sup>226</sup> Equivale à metade do espaço ocupado por um travessão, também denominado meio-traço.

única fonte e ao buscar informações em sites japoneses, observei muitas vezes como esta nação valoriza diferentes vozes, algo que não é feito na mesma intensidade no Brasil.

A história do Japão, por estar distante da realidade brasileira, também demandou a abordagem de vários assuntos. Isto acabou por justificar a pesquisa multifacetada aqui apresentada, onde trabalho com jogos, currículo escolar, história sobre Ásia (em especial, a japonesa), consciência histórica, ensino de história, história pública e autoetnografia. O desenvolvimento de cada um destes temas foi feito na expectativa de justificar sua importância – para os leitores e para mim mesmo, já que esta obra também representa um caminho importante para meu conhecimento.

Trabalhar o conteúdo de jogos por uma via acadêmica representou uma compreensão que eu não possuía no início da escrita. Este trabalho não seria possível há quinze anos, pois não havia grande interesse em trabalhar com jogos eletrônicos, sequer com a cultura japonesa. Ao longo dos últimos anos, cresceu (e continua crescendo) o número de pesquisas sobre ambas as discussões e elas foram fundamentais para o desenvolvimento da análise do universo do jogo, de sua linguagem e da relação jogador-aprendizado.

Além da abrangência do conhecimento adquirido, pude observar como as pesquisas acadêmicas não estão estáticas, renovando as discussões a partir dos pesquisadores que, muitas vezes, apresentam novos conhecimentos a partir de manifestações culturais que experimentam. A história se atualiza frequentemente e passa a abordar assuntos que são novos até mesmo para a sociedade em que o pesquisador se insere. Em meio às discussões atuais, estes novos conhecimentos também têm sido referências na discussão do conteúdo do currículo, que passa a ser criticado em sua base por não incluir novos recursos ou por ofuscar a história do continente asiático.

Conhecer a cultura asiática, mesmo que apenas uma parcela de sua riqueza, passa pela aprendizagem histórica. Ao resumi-la como coadjuvante em meio ao protagonismo europeu, a narrativa do currículo básico aborda o passado asiático de forma simplista e não oferece um entendimento apropriado sobre sua cultura. Este sentimento ficou mais evidente a partir da pesquisa realizada, em que vários trabalhos demonstraram o impacto desta carência para a experiência do asiático no Brasil.

Pude observar as dificuldades de uma família asiática no Brasil. Após a retirada dos soldados americanos do Afeganistão, parte da população deste país buscou refúgio em outros

locais. Um casal de refugiados se instalou em Uberlândia, matriculando seus filhos no colégio que leciono.

Vendo de perto a dificuldade de readaptação dos jovens, também percebi minha total falta de conhecimento sobre seu país de origem, do qual só fui exposto a informações sobre guerra fria e terrorismo – a história do país claramente foi subalternizada em meio ao contexto Estados Unidos contra União Soviética. Não entendia suas necessidades, não sabia se minha interação com eles poderia ofendê-los de alguma forma – desconhecia sua cultura.

Nossas conversas se estabeleceram com a língua inglesa e procurei aprender mais sobre a família. Algumas vezes o pai das crianças me informava que seus filhos eram moralmente assediados por outros alunos do colégio e me pedia ajuda. Cheguei ao ponto de testemunhar alunos chutando o portão da casa desta família e precisei intervir várias vezes para que os colegas da sala (e professores) não lançassem comentários preconceituosos contra os jovens refugiados, cujas dificuldades em se adaptar em outro país já simbolizavam dificuldade suficiente em suas vidas.

Durante a escrita deste trabalho e o tempo que dividi com esta família, me perguntei se o tratamento que eles receberam seria o mesmo se sua origem fosse europeia ou americana. Acredito que não, já que recebemos alunos dos Estados Unidos e da Venezuela sem observar tamanho distanciamento, especialmente pela característica histórica de valorizar a Europa e Estados Unidos, legando ao esquecimento outras vozes. Defendo uma aproximação dos alunos com a cultura asiática como forma de diminuir o estranhamento que existe dos brasileiros em relação aos asiáticos.

O preconceito existe, sobretudo aquele construído com base em fake News. A associação de asiáticos com o comunismo e a perspectiva de isolá-los do país permeia aplicativos de mensagens instantâneas. A religião muçulmana é frequentemente apontada pelos atos de terrorismo, resumida ao discurso de ódio como se toda ela (e não apenas vertentes) pregasse a violência.

Foi possível reconhecer que meu entendimento sobre determinados assuntos resultava de senso comum. Por incontáveis momentos me surpreendi, já que ao aprofundar um conhecimento eu chegava a informações inesperadas e até contrárias ao que acreditava ser fato. A pesquisa me conectou mais ainda aos temas abordados, as revelações e os choques de

informação escancaravam minha ignorância e me deixavam ainda mais motivado a seguir em frente.

Igualmente foram importantes os trabalhos apresentados, sobretudo, no ambiente do PROFHISTÓRIA. A coleta de informações e discussões recentes contribuiu diretamente para combater senso comuns viciosos que lapidei durante minha vida de professor, jogador e entusiasta da cultura japonesa. Esta aprendizagem não teria sido efetiva sem os pesquisadores recentes e, muitas vezes, as referências clássicas que se utilizaram para propor novas possibilidades de análise.

O levantamento destas informações (novas ou revisitadas) e das discussões problematizadoras foram referências para minha dissertação. Enquanto professor e historiador, reconheço que meu conhecimento é (e, como Sócrates considerava, sempre será) limitado. O saber adquirido entre o começo e o fim deste trabalho foi, muitas vezes, esclarecedor, mas demanda continuidade.

O processo foi exaustivo, considerando o prazo e as demandas paralelas. O sentimento que se manteve foi a certeza que esta dimensão propositiva oferecerá conhecimentos históricos de modo interessante – a partir de um jogo eletrônico que não focou em trazer tais discussões de maneira formativa. Por fim, este depoimento espera contribuir com algo ainda pouco visitado, já que, segundo Kout, as “autoetnografias de jogadores/estudiosos de *videogame* são raras” (KOUT, 2019, p. 90).

### 3.2 – O conteúdo e o formato da dimensão propositiva – *gameplay*, *walkthrough* e *machinima*

A história do Japão é complexa (e de que nação não seria?). As relações humanas, por si só, se comportam como tal. Aprofundar o conhecimento sobre um período histórico ou sobre um único evento necessita já ter uma bagagem prévia sobre o local estudado.

Partindo desta necessidade, me senti na obrigação de apresentar aos meus leitores o multiverso de realidades que o Japão vivenciou. Após uma extensiva pesquisa, o mais complexo foi delimitar aquilo que seria relatado, diminuindo ao máximo o texto em prol da objetividade.



Como resultado, apresento uma concisa história do Japão que, incompleta, ainda atende a necessidade do que é abordado neste trabalho.

Tomando como estratégia partir do macro para o micro, apresentei o tempo dos *samurai* para um melhor entendimento de sua gênese e de seu apogeu. Por fim, desenvolvi o Período Kamakura e as invasões mongóis. Com isso, o leitor chega ao assunto já ciente de diferenças hierárquicas entre os guerreiros, bem como das questões políticas que envolvem o momento histórico de *Ghost of Tsushima*.

Consideravelmente distante da cidade de Kamakura, Tsushima não se destacava neste período histórico, mas as invasões mongóis trouxeram atenção histórica aos acontecimentos desta ilha. A partir do jogo eletrônico que aborda esse evento (no caso, a primeira invasão), tem-se a oportunidade de trabalhar um local específico, sob a ótica do invadido. É, também, sob a ótica do vencedor, embora tal desfecho só seja observado ao final do jogo.

Portanto, a experiência do jogo começa com a obliteração das forças japonesas em Tsushima, retratada pela invasão que se iniciou na Praia de Komoda<sup>227</sup>. Este acontecimento é apresentado no jogo eletrônico, onde o protagonista é vencido e só não morre por interferência de Yuna, uma ladra que cuida de seus ferimentos. É com esta personagem que o conflito ético de Jin se inicia, já que a sobrevivência de ambos depende da estratégia sorrateira que se utilizam frente a superioridade numérica dos invasores mongóis.

Se tratando de um jogo eletrônico, um audiovisual, a fundamentação da dimensão propositiva para o mestrado profissional foi a compilação de *gameplays* em que se segue a história de *Ghost of Tsushima*, apresentando eventualmente as referências históricas como forma de resgate do passado. O jogo em questão não foi uma escolha aleatória: o carinho com a produção e desenvolvimento é motivo não somente de reconhecimento do bom trabalho técnico, mas também da potencialidade de se trabalhar um período histórico. Passo então para a discussão sobre *gameplay*<sup>228</sup>, apresentando e justificando o uso desta ferramenta como escolha para o produto.

Como a composição deste trabalho parte de um jogo, seria contrastante que a dimensão propositiva partisse de um texto escrito ou se baseasse em apresentações de slides. O jogo, dependendo de recursos como o console, controle, televisão e sua própria mídia física/digital,

---

<sup>227</sup> No original japonês, 小茂田浜 (*Komodahama*).

<sup>228</sup> Sem uma tradução clara para o português do Brasil, a tradução literal do inglês consiste na divisão da palavra em game (jogo) e play (jogar), ou seja, gera o pleonasma “jogar o jogo”.

torna-se inviável para demonstração. A solução para tal dilema foi a apresentação do jogo a partir do *gameplay*, uma linguagem cada vez mais abordada em sites de *streaming*.

Como não há uma tradução de *gameplay* para a língua portuguesa do Brasil (SATO e CARDOSO, 2008, p. 56), a literatura não converge em um único conceito. Segundo Schuytema, “*gameplay* é o que acontece entre o início e o final de um game – desde o momento em que você aprende quais são os seus objetivos até atingir a vitória ou o fracasso final” (SCHUYTEMA, 2014, p. 7). Ele considera toda a exposição do usuário como parte da experiência que se associa a *gameplay*.

Para Gularte, por outro lado, “*gameplay* é o nível qualitativo de interação do jogo com as ações do jogador” (GULARTE, 2010, p. 137), ou seja, esta experiência é resultante do conjunto de características de um jogo somadas à interação. Rogers também explora esta perspectiva, ao dizer que pelas características do personagem é possível definir o que é ou não permitido ao jogador e estas regras (ou mecânicas do jogo) auxiliam o *gameplay* – que flui a partir do personagem principal (ROGERS, 2012, p.116). A interação é parte tão importante para Rouse III que ele considera o *gameplay* “um componente específico dos jogos e que não pode ser encontrado em outra forma de arte” (ROUSE III APUD AGUIAR; BATTAIOLA, 2016, p. 533).

Muitos são os programas que permitem a interação do usuário com suas interfaces, mas no jogo, especificamente, esta interação se dá a partir de regras. A jogabilidade é uma interação formalizada, que resulta de jogadores seguirem as regras em um jogo ao experimentar seu sistema (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 25). Em se tratando de *gameplay*, autores passaram a divergir sobre sua associação com *playability*<sup>229</sup>.

Sato e Cardoso associam *gameplay* e *playability*, aproximando o sentido de suas traduções. Para eles, jogabilidade seria a habilidade e capacidade para se realizar o *gameplay*, com base nas interações do jogador dentro do que é permitido dentro do jogo e de sua mecânica (SATO; CARDOSO, 2008, p. 57). Já Santos considera que existem diferenças entre os conceitos, já que jogabilidade pode ser avaliada, enquanto *gameplay* é imensurável (SANTOS, 2010, p. 123).

---

<sup>229</sup> Do inglês *play* (“jogo”) e *ability* (“capacidade”). Embora o cognato “habilidade” seja aceito, aqui se evita a comparação com o termo *skill* (habilidade), que também é utilizado entre os conceitos de jogos, embora aqui não tenha sido necessário problematizá-lo. A tradução da palavra completa se converteu em jogabilidade.

A partir de um vídeo que capta a experiência do jogador, é possível demonstrar o *gameplay*, incluindo o contato com o jogo e suas impressões. Com a elaboração das referências históricas, minha ambição é criar um “*gameplay* histórico”, onde o espectador é levado ao jogo enquanto experimenta a contextualização dos vários estímulos ao resgate do passado que existem em *Ghost of Tsushima*. Este estilo de jogo gravado também é conhecido como *walkthrough*<sup>230</sup>.

Não é, portanto, um vídeo que busca a imersão no jogo. A condução das referências do passado objetiva a imersão na história do Japão, contando com os vários estímulos que *Ghost of Tsushima* oferece somados às observações históricas que os comentários durante o *gameplay* propõem. Considero esta a melhor ferramenta para atingir o público que tenho por interesse<sup>231</sup>.

A construção do produto atenderá melhor as expectativas de transmitir o conteúdo de forma mais simples, já que trabalhar objetivamente a história do Japão com ênfase no Período Kamakura mostra não somente a complexidade dos eventos, mas a possível confusão em relação aos nomes relativamente próximos que os personagens históricos possuem. O produto, “aulas” em forma de jogo comentado, engatilha explicações que oferecem o saber histórico a partir das cenas acompanhadas. Na contextualização histórica, não somente os fatores políticos e sociais serão oferecidos, pois também se observará os detalhes como roupas, armaduras, armas e montaria, a vivência cotidiana e demais hábitos que possam ser destacados.

Não seria possível abordar todas os gatilhos históricos que o jogo oferece. A quantidade de informações poderia fazer com que a dimensão propositiva se tornasse pouco objetivo ou demasiado extenso não apenas em termos de compilação para quem o elabora, mas também no quesito consumo para quem o assistiria. Permanece, conforme exposto na qualificação, uma expectativa de que este seja um primeiro título, dentre outros que possam se tornar “cartões de visita” a abrir os caminhos da história para aqueles que jogam ou que têm interesse na cultura asiática do passado (e que se agradariam com o formato deste audiovisual).

Nas palavras de Assis, “todo jogo é jogável e o que interessa é que seja interessante” (ASSIS, 2007, p. 12). Esta é a principal proposta para se utilizar um audiovisual tão bem aceito como entretenimento por diferentes idades. Fora o estímulo visual e a proposta, *Ghost of*

---

<sup>230</sup> Do inglês *walk* (“andar”) e *through* (“através”), que unidas significam “passo a passo”.

<sup>231</sup> A definição do público será assunto do subcapítulo seguinte.

*Tsushima* dá chance tanto para a contextualização política e econômica (muito habituais) quanto para a cotidiana.

Dentro da perspectiva deste trabalho, Vianna-Telles utiliza o conceito de *machinima*<sup>232</sup>, “um vídeo do *game play* que registra a experiência do jogo e, a partir dele, fomenta uma discussão” (VIANA-TELLES, 2018, p. 94). Segundo o autor, títulos que dialogaram com a história ou memória de um período representam uma boa opção para o resgate histórico a partir de jogos eletrônicos (VIANA-TELLES, 2018, p. 94). Ele também elabora o tratamento de:

documentos, imagens, elementos da simulação como o cenário, recursos audiovisuais referentes a processos históricos retratados pelo jogo em determinadas fases, elementos da narrativa como o enredo ou os personagens e suas biografias. Nesse caso, não será necessário concluir todas as fases do jogo, ou percorrer toda a sua narrativa, mas apenas considerar os elementos que se relacionam com os objetivos pretendidos (VIANA-TELLES, 2018, p. 94).

Segundo Gregolin, o *machinima* é uma produção artística da contemporaneidade que acompanha as mudanças tecnológicas recentes (GREGOLIN, 2008, p. 5). Consiste em um audiovisual híbrido das técnicas e estéticas dos filmes e dos jogos (GREGOLIN, 2008, p.5). É uma nova estrutura narrativa, adaptada a partir do jogo eletrônico e configurada em filme, associando os autores do jogo e do *machinima* às imagens, sons e palavras, enquanto cooperam entre si na produção de sentidos (COUCHOT, 1997, p. 139-140).

É nesta estratégia que *Ghost of Tsushima* será abordado. Serão elencadas informações pertinentes ao momento histórico do jogo a fim de recuperar este passado vivenciado pelo personagem Sakai Jin. Problematizando a narrativa e as relações entre os personagens, é possível abordar a perspectiva para aqueles que já experimentaram mais do jogo em questão (VIANA-TELLES, 2018, p. 94), um objetivo que considerarei opcional pela ciência de que parte do meu público não chegou a jogar este título.

Por fim, é possível elaborar uma conexão afetiva, embora esta demande uma exposição ainda maior ao jogo, tanto pela sua experimentação quanto pela narrativa que o estudante-jogador vivencia, para que o personagem habite nele (VIANA-TELLES, 2018, p. 95). Esta perspectiva, porém, não é objetivada neste trabalho. É esperado que uma parcela muito menor de jogadores

---

<sup>232</sup> Alguetinação de três palavras em inglês: *machine* (“máquina”), *animation* (“animação”) e *cinema* (“cinema”). São produções audiovisuais criados a partir da captura da ação do jogo, ou seja, do *gameplay*. São geralmente referenciadas como *gameplays* capturados na finalidade de gerar outra narrativa, dialogando, sobretudo, com o cinema. Academicamente, o termo se associa aos *gameplays* comentados com a finalidade de discutir assuntos pertinentes ao conteúdo que se deseja trabalhar ao fazer uso do *gameplay*.

com ampla exposição ao conteúdo do jogo (experiência e narrativa) venha a ter contato com o canal de *streaming* da dimensão propositiva.

Se “o *gameplay* emerge das interações do jogador com o ambiente, a partir da manipulação das regras e mecânicas do jogo, pela criação de estratégias e táticas que tornam interessante e divertida a experiência de jogar” (VANNUCCHI e PRADO, 2009, p. 138), a dimensão propositiva espera trazer o prazer do espectador de descobrir parte da história do Japão neste *machinima*. Como lembra Meyer no contexto do Período Kamakura, “a vida poderia ser violenta” (MEYER, 1993, p. 67) e em *Ghost of Tsushima* esta perspectiva foi explorada. Considerando a restrição etária resultante do aspecto sóbrio do campo de batalha que este jogo buscou capturar, a próxima etapa foi discutir o público-alvo objetivado por este *gameplay* em formato de *walkthrough*.

### 3.3 – O desenvolvimento dos vídeos para o público-alvo e a história pública

Além da pesquisa, o mestrado profissional de ensino de história (PROFHISTÓRIA) tem por finalidade a construção de um produto. Aproprio-me de três condições específicas para definir o público-alvo para minha dimensão propositiva: as discussões realizadas neste trabalho, a área a qual me insiro (Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória), e a faixa etária de *Ghost of Tsushima* (maiores de idade<sup>233</sup>). A compilação de vídeos no YouTube faz parte da perspectiva de oferecer a um público variado o conhecimento sobre Japão a partir e um jogo.

Saberes que serão disponibilizados para diversos tipos de espectadores: dos familiarizados com *Ghost of Tsushima* em seus pormenores aos que sequer jogam ou possuem consoles. Além do acesso amplo (ainda que apenas para maiores de 18 anos), este formato

---

<sup>233</sup> Selo “*Mature 17+*”, segundo a ESRB (Entertainment Software Rating Board – organização que analisa, decide e coloca as classificações etárias indicativas para jogos eletrônicos comercializados na América do Norte). Selo “*18*”, segundo a PEGI (Pan European Game Information – organização que fornece classificações etárias para videogames em 38 países europeus). No Japão, não existem leis obrigando a classificação etária, mas se habituou utilizar uma conversão da indústria, com as organizações CERO (Computer Entertainment Ratings Organization – classificação “*Z*”, para 18 anos, no caso deste jogo) e EOCS (Ethics Organizations of Computer Software – sem classificação para *Ghost of Tsushima*). No Brasil, o mesmo sistema usado para programas de televisão e filmes rege as classificações de jogos, denominado Classind (Sistema de Classificação Indicativa Brasileiro – com classificação 18 ou “não recomendado para menores de 18 anos” para o jogo em questão).

considera que sua linguagem deve ser acessível, já que conta com diferentes públicos. Sair do texto acadêmico e se pronunciar com aspecto menos formal gera a discussão de como o conhecimento histórico tem sido abordado e divulgado – nesse contexto apresento a história pública.

Cabe como introdução salientar que o termo foi forjado nos anos 1970<sup>234</sup> (SEVERINO, 2023, p. 25) e, no Brasil, a história pública ainda não se encontra bem definida. Ela foi introduzida recentemente, a partir de 2011, com publicações, eventos e outras iniciativas (ALMEIDA e ROVAI APUD BONALDO, 2020, p. 3). Seus debates “ainda buscam caminhos claros entre a atividade, a reflexão sobre ela e a diversificação de postos no mercado de trabalho, sendo esse último um dos seus pontos comuns de preocupação (BONALDO, 2020, p. 3).

A concepção de história pública faz referência ao “método histórico fora da academia [, já que] historiadores públicos estão a trabalho sempre que, dentro de suas qualificações profissionais, são parte do processo público” (LIDDINGTON, 2011, p. 34). Se fala de um modelo de abordagem histórica que é tão pública em sua concepção quanto em sua apresentação, não implicando a completa ausência da academia. Almeida concorda, considerando que “o estudo de história pública está ligado a como adquirimos nosso senso de passado - por meio da memória e da paisagem, dos arquivos e da arqueologia (e por consequência, é claro, do modo como esses passados são apresentados publicamente)” (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p. 34).

Para Fagundes, existe resistência dos historiadores em considerar sujeitos munidos de formação científica dialogando com outros que tenham formação diferente desta (FAGUNDES, 2017 p. 3022). Esta intersecção foi proposta por Frisch e denominada “*shared authority*”<sup>235</sup>, valorizando a discussão “entre quem sabe história a seu modo – sejam historiadores formados ou qualquer cidadão” (FAGUNDES, 2017, p. 3022). Como Sarlo lembra, neste conflito de autoridades, a história tem sido consumida por pessoas que não exigem seu caráter acadêmico, fazendo com que os historiadores profissionais percam esta disputa (SARLO, 2007, p. 12-15).

A isso, Severino associa a história pública e a didática histórica que, com seus debates e análises, repensa os métodos e a própria historiografia. Não se trata de depreciar a história

---

<sup>234</sup> Alguns autores divergem desta origem. Enquanto Severino afirma que ela surge nesta década nos Estados Unidos (fundação ofuscada pela atuação dos historiadores ingleses), Theodoridis credits à Inglaterra seu nascimento (na mesma época). Fagundes discorda da data de origem, se apoiando em Rouso, que defende que as origens francesas da *public history* (história pública) são oriundas de áreas como sociologia e economia nos anos 1930.

<sup>235</sup> Do inglês “autoridade compartilhada” (sugerindo que ela não deveria se ater aos acadêmicos).

acadêmica ou seus profissionais, mas de questionar a centralização do saber nela(es) atribuída(os), permitindo e valorizando a inserção do público leigo em debates históricos. Essa inserção e a relação do passado representada na consciência história, unidas, resultam na história reflexiva (SEVERINO, 2023, p. 31).

Jogos eletrônicos passaram a contar com tramas históricas que abordam temas delicados e traumáticos (MATEI APUD LIMA, 2019, p. 2), como guerras, revoluções e atentados (LIMA, 2019, p. 2). A proposta de *Ghost of Tsushima* segue essa tendência, ao expor o impacto de uma ocupação a uma pequena ilha. A dimensão propositiva em forma de vídeos disponibilizados em YouTube também faz parte desta proposta, formato que precisa ser discutido em relação à história pública.

A publicação de conteúdos históricos em redes sociais e plataformas de vídeos fazem parte desta discussão, em especial quando prevê a interação a partir de comentários. Recentemente recebi uma sugestão de vídeo sobre o ingresso da população negra no Japão de um canal com conteúdo histórico no YouTube<sup>236</sup>. Ao ver o vídeo que falava sobre alguns personagens históricos no arquipélago japonês, que exemplifica o que Santhiago considera a difusão do passado para audiências não acadêmicas (MAUAD; ALMEIDA; SANTHIAGO, 2016, p. 24), observei que vários comentários complementam as informações oferecidas no vídeo, enquanto outros problematizam temas subsequentes da discussão iniciada.

Não é possível definir quais comentários advêm de acadêmicos, profissionais ou leigos – e não é esperada tal separação. O conhecimento é veiculado sem o teor encontrado em artigos, dissertações, teses e outros formatos acadêmicos, caracterizados pela típica linguagem livre encontrada na internet, com abreviações e onomatopeias, despreocupadas das regras que exigem a primeira letra da frase em maiúscula ou a devida pontuação no final dela. Na junção de um conteúdo histórico acadêmico, os comentários feitos por espectadores apresentam juízos de valor, suas próprias percepções e sentimentos, a defesa de um ponto de vista que não é embasado em pensadores/intelectuais, etc. – é o diálogo, reflexão e produção histórica feita pela academia e pelo público (GRELE, 1981, p. 46).

Embora tão informal, é uma fonte de conhecimento sobre a humanidade, sobre grupos de pertencimento e sobre a cultura da população e sociedade. Esta riqueza de informações se dá pelo caráter público que o vídeo de YouTube adquire a partir dos vídeos para amplos

---

<sup>236</sup> Intitulado “A história da presença negro africana no Japão e a luta contra o racismo”, encontra-se no seguinte endereço: <https://www.YouTube.com/watch?v=I-Deklb1g-A>. Acesso em 13 dez. 2023.

públicos e comentários advindos deste mesmo público variado - desenvolvimento das tecnologias digitais amplia a proposta de ajudar as pessoas a escreverem, criarem e compreenderem suas próprias histórias (MALERBA, 2017, P. 10-11). Severino vê esta ação como “importante relação entre história pública e consciência histórica ao mostrar pessoas ditas como comuns resgatando memórias e fatos históricos em uma mídia digital para se orientarem com relação ao passado de sua cidade, de seu país e de si mesmas” (SEVERINO, 2023, p. 29).

A história pública, como diz Garner e Lapaglia, é um veículo de conhecimento histórico dedicado aos grandes públicos (GARDNER e LAPAGLIA, 1999, p. 30). Birkner e Donk conduziram um estudo sobre a influência e a repercussão de uma rede social que levou à renomeação de uma praça na Alemanha, motivada pelo debate público que nela discutiu a memória do nazismo ligada ao contexto da nomeação da praça no passado. Os autores associaram os estudos da memória, a consciência histórica da sociedade civil e o que denominaram “memória pública” local (BIRKNER; DONK, 2020, p. 368).

A história pública admite uma grande variedade de possibilidades de interação, tais como memória, passado, divulgação científica da história, apropriações midiáticas/literárias/artísticas, interpretação e curadoria, dentre outras (MAUAD, ALMEIDA e SANTHIAGO, 2016, p. 24). Não tenho a expectativa de fazer uso de todas estas possibilidades, mas vejo o potencial da história pública como um meio capaz de atingir os não acadêmicos, especialmente por não se tratar de um assunto contextualizado na BNCC (transcendendo o ambiente escolar) e por ser baseado em um audiovisual cuja finalidade era entreter seus jogadores (não sendo primariamente direcionado ao ambiente acadêmico). Essa proposta, entretanto, é acompanhada pelos dilemas apresentados por Bonaldo:

Divulgar o saber histórico, como se a luz do conhecimento acadêmico devesse se estender à periferia, ou produzir reflexões históricas junto ao público? Refletir sobre os usos do passado no espaço público ou tornar-se um agente em disputas narrativas? Buscar o diálogo com um público específico, como uma comunidade, uma sala de aula, uma associação de bairro? Ou tentar alcançar um público amplo, virtual, social e especialmente fragmentado? Colaborar coletivamente, compartilhar e negociar a autoridade, ao mesmo tempo promovendo a autogestão e o “controle de acesso” (*gatekeeping*) em um projeto Wiki? Produzir conteúdo agradável ao grande público, ou problematizar conceitos históricos úteis para a vida da comunidade a partir de experiências audiovisuais? (BONALDO, 2020, p. 3-4).

Para responder tais questões (e definir melhor como meu produto se encaixa na realidade da história pública), evoco as discussões sobre a didática da história pública, relacionando-a à já trabalhada consciência histórica. Levo em consideração que “os termos ‘cultura histórica’



(geschichts-kultur) e ‘consciência histórica’ (geschichtsbewusstsein) alargaram [...] o domínio da investigação muito para além da sala de aula (NIEBER; TOMANN, 2018, p. 11-12). Igualmente, reconheço a didática da história pública como “aquela que se dedica aos elementos extracientíficos e extraescolares da consciência histórica” (SADDI, 2012, p. 217), operando na investigação desta consciência histórica que se cria nos meios de comunicação em massa, lembrando que Sayer considera esta história pública a “comunicação da história para amplas audiências [, valorizando] o engajamento do público na prática e na produção de conhecimento histórico (SAYER, 2015, p. 7).

O vídeo não apresentará um formato profissional. A linguagem abordada nele de fato prevê termos acadêmicos, na finalidade de preparar o espectador para futuras pesquisas, mas a comunicação busca na simplicidade atingir o máximo possível de pessoas. Ela tem por base o conhecimento que é produzido academicamente, mas se estende para mais que isso quando considera o poder da participação pública a partir dos comentários, mesclando o poder dos saberes acadêmico e público.

Por isso, meu produto talvez nunca possa ser considerado um “produto final”, já que nada impede a continuidade da obra a partir da contribuição de novas postagens e pelo potencial de futuros comentários em cada vídeo (recente ou não). Oriundos de pesquisadores especializados ou de leigos, os comentários podem agregar conhecimento em relação ao que se debate (ou até pode gerar discussões inesperadas, ao caminhar dos assuntos expostos). Assim, se trabalha a consciência histórica por duas vias.

A primeira perspectiva é demonstrar o poder dos jogos para se atentar à consciência histórica, demonstrando em *Ghost of Tsushima* as nuances históricas que é possível apresentar. A segunda premissa é observar como se dá a construção da história pública feita a partir dos comentários e como essa memória será construída. Ressalto que o primeiro estudo é apresentado como dimensão propositiva, mas o segundo não será possível até que os comentários tomem forma por eles mesmos e, desta forma, não se configura como objetivo deste trabalho em particular.

Este público-alvo é ao mesmo tempo geral e específico. É específico na medida que busca entusiastas da história japonesa, dos jogos eletrônicos, do ensino de história, dos samurais e do *bushidō*, logo, um público com base nestas especificidades. Ao permitir vários temas de interesse e não restringir a tais alvos, o trabalho permanece disponível para consulta (de forma

geral) e para comentários de toda a comunidade virtual que buscar o canal sobre a história de *Ghost of Tsushima*.

Por fim, a atração do conteúdo agradável é parte da estratégia para seduzir um público que não se encontra no meio escolar. A natureza do assunto é séria, o que não obriga sua transmissão sob moldes engessados de uma autoridade docente. A própria participação dos espectadores comentaristas já demonstra a proposta de compartilhar tal autoridade, dando voz a quem outrora apenas escutaria (sob determinados filtros<sup>237</sup>).

Como Fonseca lembra, as mídias se relacionam com a divulgação de conhecimento histórico em prol da história acadêmica voltada para grandes públicos. Nesta construção, a história pública se torna “um caminho para se pensar a função e conhecimento academicamente produzido e como patrimônio coletivo” (FONSECA, 2012, p. 132). Esta é a ambição que se propõe a dimensão propositiva associada ao público-alvo.

Para quem já teve a experiência com o jogo, meu objetivo é oferecer um outro tipo de olhar, desenvolvendo um outro tipo de atenção ao jogar. A proposta é que essa (nova) atenção afie a consciência histórica daquele que joga. Assim, busca-se qualificar o jogador e sua experiência do jogo em uma perspectiva educacional, relacionada aos aspectos do ensino de história ou da educação para a consciência histórica.

De forma similar, é possível abarcar o espectador de *gameplays*, os interessados na cultura/história do Japão e demais públicos aplicáveis nesta educação para a consciência histórica. Embora o jogador seja de atenção singular, tal trabalho poderia ter sido pensado com base em um filme, uma série, um *anime*, enfim, um audiovisual. A atenção não seria ao jogar, mas ao consumir materiais audiovisuais em prol de uma consciência histórica mais afiada.

Com a história pública e a expectativa dos comentários publicados pelos espectadores, considero estes últimos a materialização da avaliação do conteúdo apresentado. A partir do retorno, é possível observar o domínio de saberes, o interesse sobre o tema e o envolvimento que se deu entre os consumidores desta dimensão propositiva. O conceito de continuidade não depende apenas da minha participação ao publicar vídeos, mas da própria comunidade que os consome, estimulando discussões, fomentando propostas e colaborando para a atualização do

---

<sup>237</sup> Serão filtrados os comentários gerados por computador, insultos, ofensas, violações de direitos de terceiros, propagandas comerciais ou partidárias, incitação à violência, alusão à pornografia, racismo e discurso de ódio.

canal, ações estas que demonstrariam uma avaliação positiva tanto dos espectadores quanto do próprio canal.

Com isso em mente, buscarei estimular essa tenacidade do jogador (ou espectador) à percepção de objetos, conceitos, situações, falas e outras manifestações históricas que podem transparecer no jogo. Evito, assim, instrumentais e oficinas que tratariam artificialmente do tema. Ao final da compilação básica de vídeos para apresentação da dimensão propositiva e defesa deste trabalho, espero que o canal represente um guia para os espectadores, na figura de um manual da história do Japão, potencialmente se utilizando de outros jogos (e outros contextos históricos) como referências.

### 3.4 – A experiência do desenvolvimento da dissertação

Dez anos. Este foi o intervalo entre minha pós-graduação *lato sensu*, uma especialização em psicopedagogia escolar, e o início das minhas aulas na pós *strictu sensu*, o mestrado profissional de ensino em história (PROFHISTÓRIA). Uma das minhas grandes dúvidas era como escrever academicamente.

Entre os questionamentos, surgiam dúvidas sobre metodologia, uso de fontes, possíveis conteúdos a serem trabalhados e objetivos. As disciplinas do curso contribuíram significativamente para a resolução de muitas destas dúvidas. As discussões recentes, as problematizações durante as aulas e as linhas de pesquisa organizaram boa parte do que veio a se tornar minha intenção de pesquisa a ser apresentada ao final do primeiro bimestre de curso.

Por outro lado, minha escrita começou com uma inusitada questão: por onde iniciá-la. Minha dificuldade não foi escrever em si, mas escolher entre uma gama considerável de assuntos que seriam abordados. Igualmente, existem desafios ao se abordar uma história diferente (e de modo diferente).

Utilizar um jogo eletrônico, trabalhar seu universo e sua linguagem, pensar na prática social do jogador; abordar a história do Japão, se especializar em um período dela, discutir um grupo social japonês e sua ética; discutir ensino e aprendizagem de história, levantar questões

sobre Ásia e currículo básico; analisar consciência histórica, autoetnografia, história pública; pensar numa dimensão propositiva que desenvolvesse em prática todos estes conceitos. Foi um trabalho deveras ousado, considerando gênese e encerramento no intervalo de dois anos. Sem dúvidas a escrita seria menos turbulenta acaso não intercalasse as atribuições da docência, da paternidade e do lar, atividades que nem sempre cumpri como esperado.

Este trabalho não seria o mesmo sem esta configuração. Muitas epifanias se deram na contribuição que discussões em sala de aula, pela participação dos meus alunos e pelo interesse pessoal que apresentam sobre temas que motivaram os assuntos aqui desenvolvidos. Minhas filhas igualmente não se encontram aquém às tecnologias, situação o que me conduz à reflexão (também estimulada por minha esposa, também docente) das redes, dos audiovisuais e como eles são e podem se tornar ferramentas para o ensino de disciplinas importantes para a vida, incluindo-se aqui a história em sua totalidade.

Entre muitas leituras, o que mais me marcou foi a expansão dos estudos históricos. Ao me formar em 2008, não concebia qualquer oportunidade acadêmica de trabalhar jogos eletrônicos ou cultura japonesa. Pareciam temas inalcançáveis, senão para qualquer universidade, pelo menos na realidade da federal de Uberlândia.

A aproximação entre a academia e o profissional da educação básica merece igual reconhecimento. Além da maior preocupação de produções acadêmicas sobre o que é o professor da educação básica e o sistema de ensino atual, muitos estudos se debruçam a pensar a didática da história e sua interação com outras ferramentas. É nítida a contribuição dos programas de mestrado e doutorado profissionais a estas pesquisas (e à minha, em especial).

Outra questão importante foi a tecnologia, não somente pensada como parte do ensino, mas como ferramenta de pesquisa. Tradutores *online* com algoritmos inteligentes, ebooks, sites para importação de livros, repositórios de grupos de pesquisa e institutos federais, revistas e jornais eletrônicos, grupos de historiadores especializados em história do Japão em redes sociais, contato com nativos japoneses e outros recursos foram fundamentais para a construção do conhecimento que aqui se compilou. À época da conclusão de curso, este trabalho dificilmente teria metade de todo o aporte que contou, especialmente na tradução da língua japonesa, cuja complexidade não domino.

Elementos atemporais também foram importantes para a conclusão desta escrita. O apoio dos professores do programa, o suporte do orientador, os feedbacks da banca de

qualificação, a disciplina de ler/pesquisar/reler/escrever/corrigir/revisar e a paciência de ouvir para entender onde melhoraram estiveram na história dos bastidores deste documento, não necessariamente nesta ordem, sequer na mesma intensidade. Para mim, mais que concluir uma etapa, este trabalho representa um retorno ao meio acadêmico enquanto reforço minha paixão pela docência.

Muito do que poderia ser dito aqui já foi feito em subcapítulos ou capítulos anteriores. Evitando a repetição, finalizo aqui minhas considerações em primeira pessoa, que a autoetnografia me permitiu. Finalmente, discuto diretamente os detalhes que fizeram de *Ghost of Tsushima* grande inspiração para minha dissertação do mestrado acadêmico, na expectativa que os conhecimentos aqui apresentados sejam esclarecedores e envolventes para os leitores e espectadores – como foram para mim durante a pesquisa, pois, como afirmou Bloch, “a história, no mínimo, diverte” (Bloch, 1977, p. 77).

### *3.5 – Reconstruindo o passado japonês com base nas nuances históricas insinuadas em Ghost of Tsushima*

Aqui serão feitas considerações dentro e fora do jogo, já que é importante observar as intencionalidades que permeiam a produção de um audiovisual. Os jogos eletrônicos são produtores de histórias programadas e vendidas, cuja contextualização de sua gênese é fundamental. Em especial, *Ghost of Tsushima* foi desenvolvido pelo estúdio Sucker Punch Productions. Sediada em Bellevue (Condado de King), no Estado de Washington (Estados Unidos da América), a desenvolvedora de jogos eletrônicos lançou em 2020 um título que aborda historicamente o Japão. Porém, a desenvolvedora não é japonesa e seu jogo não é considerado pedagógico, didático ou sério – é voltado para o entretenimento com fins comerciais. Segue-se, então, um breve histórico da empresa e a discussão sobre uma produção que dá voz ao Japão sem ser produzida pelos japoneses.

Sucker Punch surge em 1997, da união de alguns desenvolvedores que trabalhavam na Microsoft<sup>238</sup>, vindo a produzir seu primeiro jogo ainda no Nintendo 64 denominado *Rocket: Robot on Wheels* (Sucker Punch, 1999). Curiosamente, este foi o único título da empresa lançado fora dos consoles PlayStation. A escolha se deu pela pouca quantidade de jogos (cerca de trinta títulos disponíveis para o então recém-lançado console da Nintendo, em comparação aos cerca de quinhentos na PlayStation e cinco mil no PC<sup>239</sup>), que favoreceria a projeção tanto do jogo quanto da empresa<sup>240</sup>. O resultado foi positivo, chegando a ser considerado o décimo oitavo melhor jogo do Nintendo 64<sup>241</sup>. A empresa, ao longo de 26 anos, produziu apenas mais nove jogos, sendo eles três da franquia *Sly Cooper* (Sucker Punch, 2002), cinco da franquia *InFAMOUS* (Sucker Punch, 2009) e seu último título, *Ghost of Tsushima* – todos exclusivos para PlayStation<sup>242</sup>. Em 2011, foi adquirida pela Sony e se tornou um estúdio dela, passando a fazer parte da SCE Worldwide Studios<sup>243</sup>. A criação e desenvolvimento de *Ghost of Tsushima* foi de responsabilidade da Sucker Punch. Já a propriedade intelectual do jogo é da Sony. Tanto Sony Group Corporation quanto Sony Interactive Entertainment são empresas japonesas<sup>244</sup>.

*Ghost of Tsushima* levou seis anos para seu desenvolvimento, se iniciando em 2014<sup>245</sup>. À época de sua produção, contou com uma equipe em torno de 160 integrantes<sup>246</sup>. Ele conta com características das franquias mais antigas da Sucker Punch. De acordo com Jason Connell, diretor de arte e de criação da empresa, após o jogo *InFAMOUS - Second Son* [Sucker Punch, 2014], ele e (Nate Fox, diretor de jogo da Sucker Punch) projetavam as possibilidades para um

---

<sup>238</sup> Confirmado pelo co-fundador da Sucker Punch, Brian Flemming, em entrevista à IGN. Ver mais em: <https://www.ign.com/articles/2014/09/12/something-electric-in-bellevue-the-history-of-sucker-punch>. Acesso em: 02 jan. 2024.

<sup>239</sup> Do inglês *personal computer* ou “computador pessoal” consiste em jogos de computador, variando entre diferentes sistemas operacionais (e suas diferentes versões) como Windows, MacOS e Linux.

<sup>240</sup> Conforme as palavras de Chris Zimmerman, co-fundador da Sucker Punch, explica em entrevista à IGN. Ver mais em: <https://www.ign.com/articles/2014/09/12/something-electric-in-bellevue-the-history-of-sucker-punch>. Acesso em: 02 jan. 2024.

<sup>241</sup> Segundo a Revista Nintendo Power 231, de 2008. Ver mais em: <https://archive.org/details/nintendo-power-issue-231-august-2008/page/74/mode/2up>. Acesso em: 02 jan. 2024.

<sup>242</sup> A empresa variou lançamentos no PlayStation 2, PlayStation 3 e PlayStation 4. Um jogo tem características de “exclusivo” quando é disponibilizado em um e/ou mais consoles de uma única empresa, como Nintendo, Xbox ou Sony. São títulos muitas vezes lançados pela própria desenvolvedora do console (ou seus estúdios adquiridos) e colaboram para a identidade não só do console, mas da marca associada a ele.

<sup>243</sup> Sony Computer Entertainment Worldwide Studios, sem abreviações. À época batizada de tal forma, sendo posteriormente renomeada como SIE Worldwide Studios, seu nome atual é PlayStation Studios e se trata de uma divisão da Sony Interactive Entertainment (SIE).

<sup>244</sup> A PlayStation Studios não foi citada por não ser uma empresa, mas sim um grupo de desenvolvedoras de jogos eletrônicos que fazem parte da SIE.

<sup>245</sup> Segundo Connell, em entrevista dada à GamerRadar em 2020. Ver mais em: <https://www.gamesradar.com/from-infamous-to-ghost-of-tsushima-sucker-punch-on-the-six-year-journey-it-took-to-deliver-its-magnum-opus/>. Acesso em: 28 dez. 2023.

<sup>246</sup> Ibid.

universo em outro título. Nas palavras de Connel<sup>247</sup>, “*Sly Cooper* era sobre um ladrão e *InFAMOUS* sobre um super-herói: então estávamos escrevendo ideias, chegamos ao samurai e pensamos que ficaria incrível”. Esta caracterização explica uma mecânica do jogo<sup>248</sup> que permite ao usuário decidir por uma abordagem direta (como um samurai) ou um ataque sorrateiro (como um ladrão).

A perspectiva de escolhas já existia na empresa. *InFAMOUS* propunha a trajetória de um personagem que descobre mais sobre seus poderes recém-adquiridos enquanto define o desfecho da campanha a partir de decisões feitas pelo usuário. Segundo Fox, o jogo seguinte a *InFAMOUS* “deveria ser em mundo aberto para conferir o máximo de liberdade e poder ao jogador”<sup>249</sup>. A preocupação com a cultura e a história foi prioridade na criação da arte de *Ghost of Tsushima* (GOLDFARB; CONNELL, 2020, p. 6). A equipe visitou o Japão (na ilha principal) e a ilha de Tsushima, contando com o apoio de Japan Studio, um estúdio japonês afiliado à Sony e, por duas viagens, ela teve a oportunidade de analisar templos, santuários e pontos históricos para utilizar de referência no jogo (GOLDFARB; CONNELL, 2020, p. 6). Além do realismo<sup>250</sup>, a equipe de arte pretendia abordar a memória do Japão, buscando levar o usuário à primeira invasão mongol (GOLDFARB; CONNELL, 2020, p. 6).

Tsushima traz tanto o ambiente sereno do contato com a natureza e os momentos de relaxamento quanto o caos da invasão mongol e das lutas. De acordo com Fox, é um momento em que você pode parar e dedicar um tempo observando a natureza, sem considerar a ameaça e a pressão da invasão mongol<sup>251</sup>. Connell lembra que o contraste da devastação mongol e a beleza da ilha é um dos estímulos para que Jin se torne o fantasma de Tsushima (GOLDFARB; CONNELL, 2020, p. 6).

Após a criação de um conceito artístico rigoroso para o jogo, a equipe se debruçou em trabalhar as cores, as texturas, a iluminação e a atmosfera para trabalhar o lugar e o clima do ambiente (GOLDFARB; CONNELL, 2020, p. 184). Também houve preocupação na construção do protagonista e em como retratá-lo como um samurai, para depois caracterizá-lo como o fantasma de Tsushima (GOLDFARB; CONNELL, 2020, p. 190). Com a definição do

---

<sup>247</sup> Ibid.

<sup>248</sup> Partes específicas do jogo são obrigatoriamente seguidas sem a interferência do personagem, como as cinemáticas que antecedem um contexto furtivo ou ofensivo.

<sup>249</sup> Conforme entrevista à revista Gameblast. Ver mais em: <https://www.gameblast.com.br/2020/07/sucker-punch-productions-conheca-trajetoria.html>. Acesso em: 03 jan. 2024.

<sup>250</sup> Como exemplo, ver anexo 2.

<sup>251</sup> Conforme entrevista dada à Venture Beat. Ver mais em: <https://venturebeat.com/games/how-a-gaijin-studio-made-the-beautiful-unrealism-of-ghost-of-tsushima/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

ator Tsuji Daisuke como Jin, as roupas foram criadas e o sentido filmico dramático foi sendo desenvolvido (GOLDFARB; CONNELL, 2020, p. 193), alinhando-os a estilos de iluminação e câmera para ambientar um filme clássico de samurai (GOLDFARB; CONNELL, 2020, p. 194), especialmente os títulos favoritos da equipe criadora (GOLDFARB; CONNELL, 2020, p. 200). Fox centraliza a contribuição de *Shichinin no Samurai* (Kurosawa Akira, 1954)<sup>252</sup> (no jogo, pois ele foi fundamentou o conceito de filme samurai para muitas pessoas<sup>253</sup>. Fox considera que o jogo mescla essências de *Usagi Yojimbo*, *Shichinin no Samurai* e *Yojimbo* com *Kodzure Ōkami* (Koike Zakuo; Kojima Gōseki, 1970) – internacionalmente conhecido como Lone Wolf and Cub e no Brasil como Lobo Solitário<sup>254</sup>. Dentre vários outros quesitos possíveis de enquadramento, fica clara a dedicação da desenvolvedora em criar um ambiente realista dentro de uma estética e narrativa japonesas.

Como resultado de tamanho cuidado, *Ghost of Tsushima* bateu recordes comerciais nos primeiros dias de lançamento. De acordo com o Twitter da PlayStation<sup>255</sup>, o jogo se tornou o título de uma desenvolvedora da Sony mais rapidamente vendido em sua história. As vendas chegaram a 2,4 milhões de cópias nos primeiros três dias de venda e ultrapassava os cinco milhões em novembro do mesmo ano (2022)<sup>256</sup>. O jogo eletrônico também repercutiu conceitualmente, sobretudo, na comunidade japonesa. Nagoshi Toshihiro, produtor e designer de jogos famoso pela franquia *Yakuza* (Amusement Video, 2005), reconheceu o trabalho da Sucker Punch. Além de elogiar o trabalho de interpretação do ator que deu face ao protagonista, ele reconheceu que:

Eles nos venceram. Eu penso que esse é um jogo que deveria ter sido feito por japoneses, mas ouvi que eles fizeram um trabalho monstruoso para recolher dados e tudo mais. E, além disso, tem o modo Kurosawa, demonstrando como tentaram obter uma sensação artística cinematográfica para o jogo.

É o tipo de trabalho feito por pessoas não japonesas que nos faz sentir que eles são ainda mais japoneses do que nós. É espantoso. Frequentemente, acreditamos que os ocidentais jamais acertariam em certas coisas japonesas, mas o jogo mostra que essa maneira de pensar está errada<sup>257</sup>.

<sup>252</sup> Amplamente conhecido no Brasil como *Os Sete Samurais* e internacionalmente como *Samurai Seven*.

<sup>253</sup> Conforme entrevista dada à Venture Beat. Ver mais em: <https://venturebeat.com/games/how-a-gaijin-studio-made-the-beautiful-unrealism-of-ghost-of-tsushima/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

<sup>254</sup> Ibid.

<sup>255</sup> Disponível em: <https://twitter.com/PlayStation/status/1286632240949219331>. Acesso em 27 dez. 2023.

<sup>256</sup> Noticiado originalmente no site (via *story*) do New York Times, no endereço: <https://www.nytimes.com/2020/11/11/technology/sony-playstation-5-ps5.html>. Acesso em: 28 dez. 2023. O conteúdo desta notícia é reservado ao público pagante, mas o conteúdo de interesse deste artigo foi citado em outros sites, como é o caso do Gematsu, seguindo-se o endereço: <https://www.gematsu.com/2020/11/ghost-of-tsushima-sales-top-five-million>. Acesso em 28 dez. 2023.

<sup>257</sup> Entrevista concedida à Sega *livestream* (via Hachima), vídeo disponível em:



Além da declarada satisfação de produtores e desenvolvedores japoneses, houve também o reconhecimento político e turístico por parte da administração de Tsushima. Fox e Connel foram escolhidos para serem embaixadores turísticos permanentes da ilha<sup>258</sup>. Segundo o prefeito Hitakatsu, “[Connell e Fox] espalharam o nome e história de Tsushima para o mundo inteiro de forma maravilhosa, [...] então eu não como agradecer eles o suficiente por contarem nossa história com gráficos tão fenomenais e histórias profundas”<sup>259</sup>.

Ainda que na condição de um estúdio *gaijin*<sup>260</sup>, Sucker Punch alcançou o reconhecimento de várias áreas técnicas japonesas, bem como da administração do local referenciado. Parte desse reconhecimento pode ser creditada ao fato de não haver no jogo um estímulo à narrativa que favorecesse outras nações (como os próprios Estados Unidos). Ao contrário, o que se percebe é a valorização da nação japonesa através de seu povo, representado na figura não apenas do guerreiro *samurai*, mas de outros grupos sociais que também compunham a ilha à época da invasão mongol.

Nas palavras de Fox, “[...] é um estúdio americano que quer criar uma carta de amor a esse gênero [samurai], um [estúdio] que cresceu assistindo a filmes e lendo quadrinhos e agora quer somar algo ao gênero com uma homenagem<sup>261</sup>. O diretor também confirma que a escolha se baseou em “um lugar grandioso para visitar em uma época interessante e de uma profissão grandiosa para exercer. E, para mim, o lugar mais romântico que há é o Japão feudal. E a profissão que você quer no Japão feudal não é a de fabricante de saquê, mas a de samurai.”<sup>262</sup> Ele enfatiza novamente a ideia, ao dizer que “[...] a fantasia de estar no Japão feudal era algo muito forte e, afinal, quem não queria ser um samurai?”<sup>263</sup>. Neste ponto, alguns historiadores discordam. Turnbull explica que “oitocentos anos antes de Nobunaga, ninguém queria ser samurai”<sup>264</sup> e que, “aos poucos, o termo adquiriu o significado atual de um homem equivalente

---

<https://www.YouTube.com/watch?v=WfDtEpOrrMg>. Acesso em: 04 jan. 2024. Ver mais em: <https://kotaku.com/yakuza-director-praises-ghost-of-tsushima-says-japan-s-1844541108>. Acesso em: 04 jan. 2024.

<sup>258</sup> De acordo com matéria veiculada na MNE. Ver mais em: <https://www.nme.com/news/gaming-news/ghost-of-tsushima-developers-appointed-ambassadors-of-tsushima-island-2897600>

<sup>259</sup> Conforme entrevista realizada com o prefeito. Ver mais em: <https://gamehall.com.br/chefes-do-desenvolvimento-de-ghost-of-tsushima-serao-embaixadores-da-ilha-japonesa/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

<sup>260</sup> Do japonês 外人, significa “estrangeiro” na visão do japonês.

<sup>261</sup> Depoimento disponível no material adicional da versão do diretor, denominada “Comentários do Diretor”, no intervalo de 02:46-02:57.

<sup>262</sup> Ibid, no intervalo de 00:27-00:50.

<sup>263</sup> Ibid, no intervalo de 03:04-03:10.

<sup>264</sup> Citado com base na fala do próprio historiador em compilação de depoimentos disponível na série *Age of Samurai: Battle for Japan* (NETFLIX, 2019) no intervalo de 13:24-13:46.

aos cavaleiros montados do Japão antigo”<sup>265</sup>. Conlan explica que a palavra “samurai” se resumia a uma subserviência que não representava os guerreiros mais proeminentes do Japão dos séculos XIII e XIV (CONLAN, 2013, p. 8).

O *samurai* do século XIV ainda era um seguidor de um guerreiro mais poderoso denominado *gokenin* (CONLAN, 2013, p. 8). Seguindo outro indivíduo, não poderiam decidir suas batalhas pela serventia ao *gokenin* (CONLAN, 2013, p. 8). O contraste do conceito de *samurai* se dá por sua lenta ascensão nos estratos sociais japoneses ao longo de séculos, bem como a visão estereotipada de que este guerreiro passou a ter com base em sua imagem nas Guerras Sengoku e no Período Edo frequentemente veiculada em filmes.

Ao abordar um momento histórico pouco explorado até mesmo pelos japoneses, existem diferenças no entendimento da função social e da importância política deste sujeito histórico. Ao longo do século XIV e XVI, a autonomia dos guerreiros deu lugar à expansão dos exércitos e dos custos de guerra (CONLAN, 2013, p. 8). Foi com Hideyoshi, em 1588, que esta separação se tornou marcante, ao definir quem detinha terras e pagava impostos (camponeses) e aqueles que usavam duas espadas – a *katana*, mais longa, e a *wakizashi*<sup>266</sup>, mais curta – e recebiam estipêndios, os *samurai* (CONLAN, 2013, p. 9).

Essa separação elevava o *status* do *samurai* como um sujeito que poderia exercer o direito de executar qualquer pessoa que lhe fosse desrespeitosa (CONLAN, 2013, p. 9). E, se por um lado o *samurai* se desconectaria da posse de terras, o camponês renunciaria e entregaria suas armas, configurando uma sociedade em que apenas os guerreiros tinham direito de portá-las (CONLAN, 2013, p. 10). Ainda que parecesse atraente, muitos guerreiros recusaram a oferta de Hideyoshi, já que eles se identificavam com suas terras natais e não se interessavam em abandoná-las (CONLAN, 2013, p. 9). Neste sentido, Sakai Jin se aproxima de sua época, pois ele é um guerreiro arraigado à ilha de Tsushima e que luta para defender sua terra contra ameaças externas. Por outro lado, os camponeses são característicos do século XVI e posteriores, já que não portavam armas. Estes contrastes já se encontram no início do jogo.

A representação do conflito da praia de Komoda pelo jogo, fato histórico caracterizado pelo primeiro contato com os mongóis, demonstra alguns contrastes. Partindo dos diálogos, são contabilizados oitenta *samurais* frente aos adversários, sugerindo que eles são numericamente superiores. Em termos quantitativos, são de fato citados “por volta de 80 soldados montados”

---

<sup>265</sup> Ibid, mesmo intervalo.

<sup>266</sup> Do *kanji* 脇差. Esta era a espada curta que acompanhava a *katana* à cintura do *samurai*.

(CAMBRIDGE, 2008C, p. 138), sendo eles *gokenin* e contratados. A diferença é qualitativa, já que todos os samurais presentes na cinemática do jogo se encontram com armaduras de alta qualidade. Sendo a aquisição e manutenção de custeio pessoal, a maioria dos guerreiros do Período Kamakura encontravam dificuldades para manter armas e armaduras de boa qualidade.

Outra discrepância se dá em relação às armas. O arco foi a principal arma dos guerreiros (CONLAN, 2013, p. 49) durante o período histórico abordado. No caso do jogo, os guerreiros bradam suas espadas e avançam rumo ao exército mongol, atacando-os sem arcos. Observam-se algumas saraivadas de flechas ao fundo, advindas do exército japonês (e em menor número que as flechadas dos adversários mongóis). Suenaga, um *gokenin* que combateu as duas invasões mongóis, não falava do caminho da espada. Em seus manuscritos, sempre se referia à honra do “caminho do arco e flecha” (CONLAN, 2001, p. 87-88). Durante os séculos XIII e XIV, os guerreiros consideravam o “estilo do arco e flecha” (*kyūba no michi*<sup>267</sup>), diretamente associado à montaria<sup>268</sup> (CONLAN, 2013, p. 49).

No que se refere aos cavalos, o jogo se aproxima do guerreiro do século XIII, já que o ele era fundamental na organização militar até 1467 (CONLAN, 2013, p. 30). A importância dele era tamanha que a contagem do contingente desconsiderava os soldados que se deslocavam sem montaria (CONLAN, 2013, p. 30). Igualmente, os melhores cavalos se encontravam com os *gokenin*, detentores de terras e linhagem (CONLAN, 2013, p. 30), que forneciam aos *samurai*, guerreiros contratados, a devida montaria e armaduras.

Os *samurai*, à época na condição de “seguidores dos *gokenin*”, não recebiam recompensas por seus feitos (CONLAN, 2013, p. 30). As compensações e reconhecimentos eram destinadas aos *gokenin* (CONLAN, 2013, p. 30-31). Estes comumente teriam de três a trinta e cinco seguidores (CONLAN, 2013, p. 30). O *samurai* do século XIII não é o mesmo que se costuma representar no cinema samurai. Associado a períodos posteriores, onde sua posição social e função era mais elevada, ver esta figura histórica subalterna a um outro perfil de guerreiro causa estranhamento. Esta, inclusive, foi uma preocupação dos desenvolvedores do jogo.

Segundo Fox, “não é um jogo historicamente perfeito. Não estamos tentando reproduzir a ilha pedra por pedra”<sup>269</sup>. No caso da “[...] invasão real da ilha de Tsushima, [...] estamos

<sup>267</sup> Dentre várias possibilidades de escrita em *kanji* (mesclado com *hiragana*), este trabalho considerou a seguinte descrição: きゅうばの道, traduzida como “caminho de arco e cavalo”.

<sup>268</sup> Conforme observado no anexo 3, com arqueiros montados.

<sup>269</sup> Depoimento disponível no material adicional da versão do diretor, denominada “Comentários do Diretor”, no

desviando da história real ao dizer que alguns deles sobreviveram, incluindo nosso herói e seu querido tio, para poderem resistir aos invasores mongóis”<sup>270</sup>. Como é relatada na história, os samurais que participaram da batalha na praia de Komoda de fato não sobreviveram.

A composição do grupo foi retratada pelo jogo de forma correta, já que eles se encontravam montados. Esta é uma consideração importante, já que as armaduras e armas utilizadas pelos guerreiros do século XIII priorizavam o combate em suas montarias. Zimmerman explica que a armadura desta época não foi utilizada pelos desenvolvedores, pois a equipe não a considerou inspiradora em seu “formato de caixa”<sup>271</sup>, aspecto que pode ser observado no pergaminho ilustrado de Suenaga<sup>272</sup> (CONLAN, 2001, p. 80-81).

Aparentemente, todos os outros soldados que lutaram em Komoda no jogo<sup>273</sup> também vestiam *ō-yoroi*<sup>274</sup>, que deveria ser exclusiva aos superiores (CONLAN, 2013, p. 39). Na sequência de hierarquia, a armadura deveria ser a *dō-maru* – um conjunto muito similar, porém mais simples, de armadura amarrada nas costas (CONLAN, 2013, p. 40). Outro acerto por parte da Sucker Punch confere a distinção dos soldados em termos de elmo, onde apenas os superiores possuíam ornamentos (*maitade*) na época referenciada e que, posteriormente, se tornou comum – perdendo assim sua exclusividade para generais (CONLAN, 2013, p. 40).

Os *heishi*, como eram chamados os guerreiros do século XIII de baixas patentes e proteções mínimas, vestiam a *hara-ate*, que protegia apenas o peito e o torço de seu usuário (CONLAN, 2013, p. 73). No lugar de caneleiras de metal, faziam uso de tecidos e poderiam ser encontrados com sandálias de palha (menos elaboradas que as armaduras de alta qualidade) ou até descalços (CONLAN, 2013, p. 73), diferente das botas em pele de urso utilizadas no conjunto das armaduras mais elaboradas (CONLAN, 2013, p. 8). Jin, por outro lado, utiliza as armaduras em estilo *ō-yoroi* (grande armadura), mesclando algumas características de outras armaduras de tempos posteriores, como a proteção nas pernas – esta proteção era desnecessária à época dos *samurai* montados, pois o equipamento utilizado na cavalaria já tinha esta função (CONLAN, 2013, p. 36-38). Não são encontrados os típicos *eboshi*, os acessórios de cabeça essenciais para adultos que demonstravam maturidade e que eram utilizados por guerreiros de

---

intervalo de 06:03-06:08.

<sup>270</sup> Ibid, no intervalo de 05:19-05:38.

<sup>271</sup> De acordo com entrevista cedida à Gamespot. Ver mais em: <https://www.gamespot.com/articles/how-ghost-of-tsunami-balances-fact-versus-fiction/1100-6460128/>. Acesso em 05 jan. 2024.

<sup>272</sup> Vide anexo 3.

<sup>273</sup> Não há cenas evidenciando todos os guerreiros em detalhes neste ponto do jogo, o que impede a precisão desta afirmativa.

<sup>274</sup> Algumas de suas armaduras se encontram disponíveis no anexo 5.

todos os extratos sociais (CONLAN, 2013, p. 41). Os ornamentos mais próximos desta característica no jogo são o chapéu de Tadayori (superior) e o elmo de Gosaku (superior).

No jogo, também são representados os porta-estandartes. Considerados os meios populares de identificação, resumiam-se a uma bandeira branca com o denominado *mon*<sup>275</sup>, utilizados para referenciar as famílias representantes dos exércitos (CONLAN, 2013, p. 20). As famílias se tornaram entidades distintas no século XIII e os mais antigos timbres datam desta época (CONLAN, 2013, p. 20), a mesma do jogo. A família de Sakai possui um círculo com dois triângulos apontados para cima em seu interior, representando duas montanhas encontradas nas propriedades dos Sakai<sup>276</sup>, embora o histórico clã Sakai tenha um *mōn* consideravelmente diferente do encontrado no jogo (anexo 1).

Os samurais eram habituados a atacarem à distância, utilizando-se de arcos (*yumi*) feitos de madeira laqueada (*kiyumi*) e de bambu (*fustake yumi*) (CONLAN, 2013, o. 51). Outra diferença era a posição do arco que os guerreiros se acostumaram a utilizar. Ao não segurar no centro do arco, mas na sua metade de baixo, eles faziam ângulos de 65°, resultando em disparos com mais potência (CONLAN, 2013, p. 52). Fox tinha ciência disso, comentando que “os samurais da época possuíam outra arma que os definia bem, o arco e flecha, na arquearia a cavalo. Então procuramos colocar isso no jogo também.”<sup>277</sup>. Considerando a motivação da Sucker Punch em retratar os samurais com base em filmes que aludiam a tempos posteriores, eles mantiveram os guerreiros com foco em suas espadas.

A espada do protagonista é descrita no jogo como uma *katana*<sup>278</sup>. Porém, “antes do século XV, os guerreiros usavam *tachi*<sup>279</sup> com o fio da lâmina voltado para baixo e penduradas em suas armaduras” (CONLAN, 2013, p. 72). Além de utilizar uma espada que tem sua origem em um período posterior ao de Kamakura, a espada de Jin se encontra presa em seus cintos, hábito dos guerreiros de baixa patente à época histórica do jogo.

---

<sup>275</sup> Do *kanji* 紋, traduzido como “crista”. Também denominado *monshō* (紋章, “brasão”), *mondokoro* (紋所, “local da crista”) e *kamon* (家紋, “brasão da casa”). São emblemas japoneses utilizados na decoração e/ou identificação de uma pessoa e sua família. Atualmente também são incluídas instituições e empresas.

<sup>276</sup> No final do jogo, após os créditos, Jin examina um estandarte com o brasão dos Sakai (em seu novo abrigo) e comenta sobre as montanhas gêmeas de seu clã.

<sup>277</sup> Depoimento disponível no material adicional da versão do diretor, denominada “Comentários do Diretor”, no intervalo de 14:10-14:19.

<sup>278</sup> Disponível no anexo 9.

<sup>279</sup> Do *kanji* 太刀, um tipo de espada maior e com o fio do lado contrário se comparada com a *katana*. Na localização (serviço que traduz diálogos e textos para outros países) japonesa, os diálogos não se referem à *katana*, mas sim à *tachi*. Ainda que visualmente a espada não seja caracterizada como tal, a localização se aproximou historicamente ao referenciar a espada tal qual ela seria.

As espadas não eram fabricadas para serem tão resistentes e efetivas quanto em momentos posteriores ao Período Kamakura. Estatisticamente, 73% dos guerreiros faleciam em virtude de projéteis, enquanto apenas 25% das mortes resultavam de espadas e os 2% restantes eram alvejados por lanças (CONLAN, 2013, p. 56-57). Isso se dava pelo fato de as espadas desta época ainda não apresentarem características letais, embora tivessem sido frequentemente produzidas no século XIII. (CONLAN, 2013, p. 69).

As espadas dos séculos XII e XIII não seriam tão fortes para derrubar oponentes, as bainhas ainda não eram comumente utilizadas (CONLAN, 2013, p. 71). Os guerreiros geralmente as seguravam nos ombros, impedindo empunhá-las a cavalo (CONLAN, 2013, p. 71). Sem o fio da espada afiado, a maior parte dos golpes consistia em perfurações ou golpes visando quebrar os ossos de seus adversários ou de sua montaria (CONLAN, 2013, p. 72).

O avanço dos guerreiros contra os mongóis na praia de Komoda, no jogo, encontra dificuldades com os projéteis, não apenas representados por flechas. De fato, os mongóis contavam com outros recursos, inclusive baseados em pólvora. O *emaki* de Suenaga curiosamente teve a representação de um dos mongóis utilizando arco e flecha contra os japoneses adulterada para projéteis à pólvora (CONLAN, 2001, p. 73) em versões posteriores à original, como intenção de demonstrar via documentos que eles já existiam na época, ainda que a sofisticação destes instrumentos possa ser colocada em debate (CONLAN, 2001, p. 11-15).

### Comparativo do *emaki* original de Suenaga e sua alteração posterior



Fonte: <http://digital.princeton.edu/annotatedscrolls/index.php?a=scroll>

Na sequência de eventos, ainda em Komoda, se apresenta o grande inimigo dos japoneses no jogo, bem como o comandante das forças mongóis. Khotun Khan, no jogo, é primo de Kublai Khan, neto de Genghis Khan. Historicamente, o parentesco de Kublai com Genghis existe.

Khotun, em contrapartida, é um personagem fruto da liberdade poética de *Ghost of Tsushima*, já que sequer este nome consta em parentes da família de Genghis Kahn.

Aparentemente ele se baseia no próprio Kublai Khan<sup>280</sup>, embora ele não tenha participado presencialmente das invasões mongóis. Ian Jun Wei Chiew, líder de arte conceitual da Sucker Punch, comenta que ele é um comandante inteligente e implacável, cuja força aterrorizante e ameaçadora contrasta com os *samurai*<sup>281</sup>.

Sua apresentação é atrasada, já que ele teve oportunidade de se introduzir junto ao líder Adachi Harunobu. Porém, após Harunobu descrever seu nome e sua linhagem, ele é recebido em silêncio por um guerreiro que lhe joga uma bebida, posteriormente lhe ateando fogo. Em chamas, tem sua cabeça cortada pelo mesmo inimigo que o incendiou.

Esta cinematográfica justifica o avanço dos exércitos contra o inimigo enquanto apresenta outra mensagem implícita. Os guerreiros de Tsushima se deparam com um inimigo que não partilha os mesmos costumes de batalha, como se apresentar pelo nome e descendentes antes de buscar a morte do inimigo. Desta forma, tanto no jogo quanto na história, estes guerreiros japoneses foram desafiados por um modelo militar diferente de suas raízes, o que afetou diretamente sua capacidade inicial de defender seu território.

Diferente do comportamento do exército mongol registrado na história, no jogo, Khotun pretende incorporar alguns guerreiros japoneses em seu exército, exigindo que eles se entreguem. Esta proposta é rejeitada tanto por Sakai Jin quanto pelo seu tio, lorde Shimura<sup>282</sup> – ação que demonstra o compromisso dos guerreiros com a honra. Por fim, a batalha de Komoda se encerra com Jin distante do campo de batalha.

Recobrando a consciência, Jin terá o apoio de Yuna<sup>283</sup>, uma ladra que busca sobreviver na nova configuração de uma Tsushima invadida e dominada por mongóis. Entre o intervalo onde Jin recupera sua espada e avança contra Khotun na ponte, se desembaraça um ponto importante da trama, em que a noção de honra do guerreiro é contrastada pelo método de sobrevivência de Yuna. Para sobreviver até reaver sua espada, ele é obrigado a ignorar

---

<sup>280</sup> Não foram encontradas entrevistas ou demais fontes que confirmassem esta influência.

<sup>281</sup> Segundo artigo do próprio Ian Chiew ao blog da PlayStation. Ver mais em: <https://blog.playstation.com/2020/10/26/from-brush-to-blade-the-concept-art-process-behind-ghost-of-tsushima/>. Acesso em: 05 jan. 2024.

<sup>282</sup> O jogo não informa um nome de família para este personagem, sequer cita outros parentes dele além da irmã, mãe de Jin (Chiyoko, já apresentada com o sobrenome Sakai). Apenas o cita com o título de autoridade feudal “lorde” antes de seu nome. Igualmente, o título honorífico japonês utilizado na dublagem japonesa é Shimura-dono, onde *-dono* (殿), equivalente a “lorde” ou “mestre” na época dos samurais.

<sup>283</sup> Assim como Shimura, não possui nome de família.



camponeses sendo assassinados e se esgueira entre pontos cegos dos mongóis – caso contrário, anunciaria um combate cuja desvantagem lhe traria a morte.

Já com sua espada, ele se reserva a atacar de frente seus inimigos, contra a sugestão de Yuna de se manter sorrateiro. Caracterizada por garantir seus interesses, ela revela que salvou a vida de Jin para que ele pudesse auxiliá-la no resgate do irmão. Jin, porém, se vê no objetivo inicial de salvar seu tio.

Como esperado de um samurai, ele se apresenta na porta da frente onde Khotun e seu tio se encontram – o castelo Kaneda, que realmente existiu e hoje tem suas ruínas disponíveis ao público, sobretudo os turistas. Sem sucesso em sua investida, ele passa pouco a pouco a absorver os hábitos sorrateiros dos ladrões como parte de sua sobrevivência frente à vantagem numérica de seus adversários.

A história do jogo segue o desenvolvimento de Jin enquanto um guerreiro misto das técnicas/código samurai com as ações típicas dos ladrões, como entrar em uma ocupação mongol sorrateiramente e matar os soldados por trás, sem ser percebido. Igualmente, cresce o conflito interno de Jin sobre sua nova conduta. Os diálogos com seu tio também impulsionam a diferença de perspectiva.

Shimura deixa claro que este comportamento de Jin, que vai se popularizando pela ilha como o “fantasma”, seria repreendido pelo *shōgun* com sua morte. Ao perceber que Jin insistiria em ser o fantasma de Tsushima, Shimura o deserda (queimando uma carta de reconhecimento) e o prende. Isso se dá pelo fato de Shimura aludir ao respeito máximo às condutas do samurai, mesmo que isso implicasse sacrificar a si mesmo e seu povo (e até seu sobrinho, a quem ele tem como um filho).

Por outro lado, Jin sacrifica a si mesmo e a seu código para garantir a sobrevivência do povo de Tsushima. A troco de sua honra e de sua imagem, ele age por meios que são considerados covardes, como envenenar a bebida de seus inimigos. Shimura define esta postura como atos de terror que mancham a imagem do *samurai*. A condução da história apresentada pelo jogo sugere que Jin agiu de forma coerente com a situação. Ao atacar sorrateiramente antes de seu tio, o protagonista teria evitado um ataque suicida. Em um diálogo com Ryuzo, um guerreiro japonês renegado, Khotun sugere que sua vitória contra os samurais se deve à sua percepção sobre como eles pensam, antecipando e prevendo seus movimentos. Ao agir de forma

diferente, Jin cria uma lacuna como vantagem contra seus inimigos, incapazes de anteciparem um *samurai* agindo de forma desonrosa.

No quesito histórico, a vantagem numérica e a estratégia de grupo dos exércitos mongóis contribuíram para sua vitória contra os japoneses. Porém, conforme elaborado no primeiro capítulo deste trabalho, a resistência dos guerreiros foi fundamental para que a ocupação não continuasse após algumas vitórias dos invasores. Nisso, a história de *Ghost of Tsushima* não segue o caminho histórico.

Historicamente, os *samurai* continuaram sendo os guerreiros que eram antes e depois da invasão mongol, ainda que seu comportamento em batalha tenha uma característica diferente do código de conduta conhecido como *bushidō*. No século XIII, o *samurai* era uma espada contratada. Os *gokenin*, guerreiros mais próximos à imagem que se tem do *samurai* dos séculos XVI e XVII, tinham mais interesse no que fosse digno de recompensa (CONLAN, 2013, p. 19).

Suenaga, na primeira invasão, chegou a ter seu cavalo abatido ao ignorar a ordem de seus superiores para esperar por reforços (CONLAN, 2013, p. 19-20). Mesmo desobedecendo, ele clamou por suas recompensas ao ser o primeiro a atacar, inclusive recebendo-as (CONLAN, 2013, p. 20). Caso um *gokenin* morresse, “suas terras seriam confiscadas, o que tornava sua sobrevivência mais importante do que sua reputação” (CONLAN, 2013, p. 7), diferente da vivência pós *hagakure* (escrito por volta de 1710), onde “a disposição para morrer servia [...] para distinguir os samurais do restante da sociedade” (CONLAN, 2013, p. 7).

E ao caminhar para o final do jogo, ainda que Shimura e Jin tenham o mesmo objetivo, cada um tem seu modo de fazê-lo. Com a vitória do protagonista sobre Khotun, ele entra em contato com seu tio, que o informa da decisão do *bakufu* em dissolver o clã Sakai (embora na realidade do jogo Jin seja o único integrante) e rebaixar o status de *samurai* de Jin. Historicamente, o protagonista seria mais bem caracterizado como um *gokenin*, já que ele possuía uma posição social abastada e terras.

Por outro lado, na batalha de Komoda, Jin não comandou os guerreiros, sugerindo que ele não tinha seguidores. Pelo contrário, ele segue os comandos de Shimura. Unindo-se outros comportamentos já discutidos, Jin mescla *samurai* e *gokenin* ao longo de todo o jogo.

Como esperado de um *gokenin* morto em batalha ou que perdesse seu *status* no século XIII, Shimura informa a Jin que suas terras e propriedades foram tomadas. Historicamente, se valorizado que Jin teria abatido o grande general líder da invasão, possivelmente ele teria sido

recompensado – caso pudesse levar cabeças como provas ou houvesse testemunhas de seus feitos (CONLAN, 2001, p. 259-260). Esta hipótese considera que o *bakufu* analisava resultados e eficiência, não meios para vencer os inimigos, desconhecendo a organização e mobilização de seus exércitos (CONLAN, 2001, p. 259-260).

As testemunhas tinham por finalidade garantir à administração de Kamakura a conferência de baixas inimigas por um guerreiro. Muitas vezes, elas eram estranhas aos guerreiros, chegando ao caso de um *gokenin* não saber o primeiro nome de uma delas ao requerer recompensas por sua participação na guerra. Igualmente, muito se sabe sobre as duas invasões mongóis graças às petições de recompensa.

Ao final do jogo, Jin já era reconhecido como o fantasma de Tsushima, cuja fama era de lutar contra os mongóis sem se apresentar, algo que o tornou completamente desconhecido. Portanto, seria difícil imaginar o protagonista convencendo a administração central de seus feitos quase lendários.

O jogo, apesar do anúncio de que uma tempestade estaria chegando, não faz alusões ao *kamikaze*. Considerando que Jin aos poucos se transforma no fantasma, ele caracteriza a referência de tempestade no jogo, sobretudo ao considerar o aspecto chuvoso e tempestuoso que o clima evidencia quando o Jin opera sorrateiramente como o fantasma. Logo antes do embate final, Jin e Shimura têm contato com um camponês que lhes relata sobre um exército do fantasma de Tsushima que navegaria para as estepes mongóis com uma tempestade nas costas, evidenciando mais uma vez esta atribuição a Jin.

Neste aspecto, o jogo se relaciona com a vertente histórica que atribui a vitória não às manifestações da natureza, mas sim aos guerreiros. Porém, ainda que Khotun já se encontrasse vencido, pequenos grupos de soldados mongóis são encontrados por toda a ilha, levando tanto Shimura quanto Jin ao senso de obrigação de erradicá-los. Historicamente, os mongóis não permaneceram nos locais ocupados, em nenhuma das duas invasões – ou fugiram ou foram executados.

Chegando ao embate final, Jin é considerado pelo *shōgun* um criminoso e Shimura lhe comunica que lhe foi dada a ordem para executá-lo por desobedecer às ordens do *jitō* (seu tio). A preocupação residia na possibilidade de a população local preferir o fantasma em detrimento da administração central. Uma ordem desta natureza provavelmente viria do *shikken* ao invés do *shōgun*, bem como a desobediência militar era algo muito relativo antes de 1647, em que

“formações organizadas de tropas eram raras [, ...] classificar as forças de luta como exércitos seria uma denominação incorreta [... e] comando e controle era raros, uma vez que bandos de cavaleiros avançavam da forma que queriam” (CONLAN, 2013, p. 19), fora outros argumentos já comentados anteriormente.

O final de *Ghost of Tsushima* se dá com o embate entre Jin e seu tio. O desfecho é opcional, deixando ao jogador a decisão de executar ou poupar Shimura. Na opção de subjugar, a cena da execução lembra visualmente o auxílio feito por Nathan Algren em *The Last Samurai* (Edward Zwick, 2003). Algren, ajoelhado e relutante, utiliza a espada para finalizar a vida de Moritsugu Katsumoto a pedido dele. O mesmo ocorre com Jin e seu tio. O movimento de execução, em especial, é bastante similar, com ambos ajoelhados. A razão para a morte pode ser considerada a mesma: manter a honra que seria manchada caso não morresse naquele momento. Katsumoto pede que Algren o deixe morrer com sua honra. Já Shimura pede que Jin o honre com a morte de um guerreiro.

### Comparativo do final de *The Last Samurai* e *Ghost of Tsushima*



Fonte: Captura do filme – Captura do jogo

Na escolha de manter Shimura vivo, Jin argumenta que não tem honra, mas que não matará sua própria família. Shimura o alerta que o fantasma será perseguido até o fim de seus dias e seu sobrinho dá ciência sobre isso. Sem mais falas, Jin coloca sua máscara (característica do fantasma de Tsushima no jogo) e se afasta do tio, indo embora. Após os créditos, Jin passa a viver em outra localização (já que foi desapropriado de suas terras). A opção do jogador em relação à Shimura influencia tanto o nome quanto o local onde Jin passará a chamar de lar. Em sua simples casa, o jogador pode reavivar memórias do protagonista através de gatilhos –

objetos específicos que ele examina e relembra de pessoas que fizeram parte de sua vida e, em especial, desta trajetória de resistência à invasão de sua ilha.

Em um último encontro com Yuna, Jin confirma a continuidade no combate aos mongóis que permaneceram na ilha. Eles se despedem como se não fossem mais se encontrar, dividindo-se a fim de lutar contra os soldados invasores mais efetivamente. Apesar de não haver uma conclusão neste sentido (já que pequenos grupos de mongóis permanecem no jogo após a conclusão do modo história), Jin é bem-sucedido em reaver a ilha de Tsushima.

Historicamente, Jin teria morrido em Komoda, o que pode justificar o conceito de “fantasma” apresentado pelo jogo. Sua postura de lutar quase que sozinho contra um grande exército mescla o patriotismo japonês que resiste ao estrangeiro com o modelo dos filmes de ação dos anos 1980 que roteirizavam personagens solitários avançando contra o crime organizado ou grandes grupos armados.

O jogo tem delicadezas que muitas vezes passam despercebidas. Jin estende a mão para sentir a grama enquanto caminha (e a cavalo) e é possível perceber a aplicação da física sendo levada à sério em relação aos corpos e sangue sendo levados pela água. Algumas estatísticas de jogo foram disponibilizadas pela própria PlayStation em seu Twitter.

Dado o sucesso do jogo, os jogadores passaram 810 anos a cavalo, travaram 57,5 milhões de duelos e levaram quase 140 milhões de inimigos sucumbirem ao medo<sup>284</sup>. Estes são dados de apenas dez dias de jogo, partindo de seu lançamento. Além da possibilidade de reconstruir historicamente um determinado momento da história japonesa a partir de *Ghost of Tsushima*, este trabalho também valoriza uma consequência inesperada: a valorização do patrimônio histórico.

Fora a ascensão do Turismo em Tsushima e da valorização de um momento histórico, ganha destaque a restauração de um santuário real que foi retratado no jogo. Em setembro de 2020, o portal Torii do Santuário Watatsumi, que se encontra na ilha, foi devastado por um tufão e em novembro do mesmo ano se iniciou uma campanha de financiamento coletivo<sup>285</sup> para levantar os fundos necessários para a restauração da estrutura<sup>286</sup>. O sucesso internacional

---

<sup>284</sup> Ver mais em: <https://twitter.com/PlayStation/status/1289223064157163521>. Acesso em: 06 jan. 2024.

<sup>285</sup> Disposta no endereço <https://camp-fire.jp/projects/view/327825>. Acesso em 03 jan. 2024.

<sup>286</sup> De acordo com a publicação da revista The Enemy. Ver mais em: <https://www.theenemy.com.br/playstation/fas-de-ghost-of-tsushima-ajudam-a-financiar-reconstrucao-de-santuario-destruido>. Acesso em: 07 jan. 2024.

do jogo colaborou para o reconhecimento do patrimônio histórico da ilha (e sua conservação) e o resultado atingiu mais de 500% da meta inicial de cinco milhões de ienes<sup>287</sup>.

Em se tratando da ilha, Tsushima é resumida em torno de cem quilômetros de uma extremidade a outra<sup>288</sup>. Com base no google maps, do Farol Godsaki, ponto mais ao sul, até Kamitsushimamachi Waniura (ao extremo norte), são 105 quilômetros. Esta distância é calculada a partir de uma rota de carro, o que implicaria em uma distância menor se feita uma linha reta, mas apresenta um bom indicativo de proporção entre a extensão da ilha real em comparação àquela representada no jogo, cuja distância foi consideravelmente resumida: da Baía de Azamo ao Haiku de Jogako, são 14,1 quilômetros<sup>289</sup>.

---

<sup>287</sup> Ibid. No original, em *kanji*, 日本円 (nippon yen), ou iene japonês. Com um iene sendo o equivalente à 0,035 reais, o valor arredondado da meta de ¥5.000.000,00 seria por volta de R\$173.400,00. O quádruplo da meta alcançado é em torno de R\$867.000,00. Valores com base no câmbio de 04 jan. 2024.

<sup>288</sup> Tomando como base uma rota sugerida pelo Google Maps. Ver mais em: <https://www.google.com.br/maps/dir/34.7067426,129.449018/Farol+Godsaki,+Izuharamachi+Tsutsunaiin,+Tsushima,+Nagasaki+817-0152,+Jap%C3%A3o/@34.3917609,128.9854893,10z/data=!3m1!4b1!4m1!1m0!1m5!1m1!1s0x356bd1c31b05b851:0xae487099ea70928!2m2!1d129.2137127!2d34.0843814!2m3!6e0!7e2!8j1694003820?entry=ttu>. Acesso em 07 jan. 2024.

<sup>289</sup> A retratação visual do mapa de Tsushima também buscou se aproximar da realidade.

### Comparativo do mapa da ilha de Tsushima no jogo e no mapa real



Fontes: Captura do jogo –

[https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1qqlsLSkyEwiNblRznhYyqGL62Hs&hl=en\\_US&ll=34.34758727420585%2C129.4360567922501&z=10](https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1qqlsLSkyEwiNblRznhYyqGL62Hs&hl=en_US&ll=34.34758727420585%2C129.4360567922501&z=10)



A história do jogo já apresenta uma Tsushima pronta para a primeira batalha, na Praia de Komoda. Não há um contexto sobre a razão pela qual os mongóis iniciaram esta invasão a partir de uma cinemática explicativa ou das falas do inimigo nos primeiros momentos do jogo. De acordo com Kazuto, existem duas teorias para explicar a investida mongol sobre o arquipélago. A primeira razão seria para explorar o enxofre das minas japonesas para produção da pólvora que os mongóis já faziam uso<sup>290</sup>. A segunda teoria alude ao interesse mongol de subjugar o Japão em virtude de sua resistência à dominação geral que o império Yüan exerceu sob quase toda a região da Ásia.<sup>291</sup> Os japoneses receberam múltiplos pedidos dos mongóis para estabelecer iteração, sendo todos eles ignorados pela corte japonesa a pedido do *bakufu*.

Já antecedendo um conflito armado, a administração de Kamakura enviou documentos para que as regiões mais próximas ao continente se preparassem para uma possível invasão. Isto justifica historicamente (e no jogo) os guerreiros estarem preparados, armados e cientes da invasão mongol quando ela se inicia na praia de Komoda. Outra discussão que não é possível continuar a partir do jogo em si são as consequências das invasões.

Com seu território invadido duas vezes e na iminência de um terceiro evento até a morte de Kublai Khan em 1294, o *bakufu* enfrentou dificuldades pelos gastos e preparação. Os guerreiros que lutaram no conflito exigiram suas recompensas, o que gerou uma situação em que o governo central não soube resolver. A administração de Kamakura recompensava seus guerreiros, presenteando-os com terras dos adversários vencidos (que eram internos).

Ao operar com inimigos externos, não havia territórios conquistados para redistribuir. A maior parte dos guerreiros que deveria ser recompensada terminou sem recursos, com vários deles empobrecendo. Embora vitoriosa nos conflitos, parte do colapso da administração de Kamakura tem sua razão nas invasões mongóis e nos desfechos resultantes destes conflitos, levando ao seu fim no ano de 1333.

---

<sup>290</sup> Depoimento disponível no material adicional da versão do diretor, denominada “Comentários do Diretor”, no intervalo de 04:05-04:25.

<sup>291</sup> Ibid, no intervalo de 04:26-05:20.

### 3.6 – A dimensão propositiva materializada: os links para os vídeos do canal *Rekishidō*

O canal *Rekishidō* foi criado e desenvolvido a partir de todas as discussões realizadas nesse trabalho. Concluindo suas atividades iniciais, aqui são disponibilizados os *links* para acessar tanto o canal quanto os vídeos<sup>292</sup>. Com a perspectiva de facilitar o acompanhamento, os endereços foram organizados em playlists (ou listas de vídeo):

Canal *Rekishidō* no Youtube:

<http://www.youtube.com/@rekishido>

1 - Prólogo

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLhu-8PGmXnu3xJXCrSzwGFJDeckio2Cud>

2 - Pós-prólogo e Vendedor

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLhu-8PGmXnu1SNMpPGgNbhzmp7B1HiwbY>

3 - Em busca do Ferreiro

[https://www.youtube.com/playlist?list=PLhu-8PGmXnu0\\_X6opDRMUo9hjnfb\\_5ri2](https://www.youtube.com/playlist?list=PLhu-8PGmXnu0_X6opDRMUo9hjnfb_5ri2)

4 - Recrutando Ishikawa-sensei

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLhu-8PGmXnu0dw9auidAfTww2QiCmQlIN>

5 - Recrutando Masako-dono

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLhu-8PGmXnu3ZwiFGTgfU1TVcxlMyV1ZN>

---

<sup>292</sup> A fim de garantir e/ou facilitar o acesso do leitor, estes dados também se encontram separadamente disponibilizados em um apêndice neste trabalho.

5 - Recrutando Masako-dono [Continuação]

[https://www.youtube.com/playlist?list=PLhu-8PGmXnu2qr9THU9EAKs4peT\\_86u9R](https://www.youtube.com/playlist?list=PLhu-8PGmXnu2qr9THU9EAKs4peT_86u9R)

6 - Resgatando o Ferreiro Taka

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLhu-8PGmXnu2MfDUqJUnIccu8qzRbPwWU>

## CONCLUSÃO

Jogos eletrônicos possuem um vasto potencial para o ensino de história. *Ghost of Tsushima* é um título que evidencia isso de tantas maneiras que este trabalho se tornaria abissal, caso insistisse em relatar todos seus pormenores históricos. Outras áreas igualmente poderiam explorar a chance que os jogos eletrônicos oferecem no ensino e aprendizagem de saberes – algumas já o fazem. Porém, existem entraves à sua utilização, entre eles a resistência de um modelo tradicional de ensino, anacrônico à atualidade e ao uso das tecnologias de informação de comunicação.

O ensino de história é capaz de fazer uso de jogos eletrônicos para desenvolver as habilidades apresentadas na BNCC. Dados os assuntos e referências históricas abordadas em alguns títulos, os jogos permitem que o ensino de história dialogue com locais para além do currículo nacional de história. Esta é uma diferença ao se trabalhar com o jogo eletrônico *Ghost of Tsushima*, que estimula o conhecimento sobre Ásia em termos de história e cultura a partir de uma bela representação artística, com uma considerável profundidade que favorece as discussões e análises históricas.

Sendo um jogo voltado para o entretenimento, a ação do professor converge o “passa-tempo” em um entretenimento partícipe à aprendizagem. A proposta também sugere o estímulo do interesse e da consciência históricos a partir dos referenciais históricos passíveis de abordagem.

A história do Japão, em especial, conta com vários títulos que aludem ao passado, ora de forma fantasiosa, ora mais contextualizada. *Ghost of Tsushima* é apenas um em vários recursos dos jogos eletrônicos, bem como este trabalho é um entre múltiplas possibilidades de análise histórica. Neste trabalho, foi possível elencar os contextos históricos necessários ao entendimento do universo oferecido pelo jogo em questão, assim como apresentar uma visão mais elaborada sobre a figura do samurai e seu código de conduta. Ao trabalhar tais questões, foi possível dialogar com estereótipos veiculados em massa e discernir suas origens, principalmente a partir das próprias influências que estimularam a estética do jogo *Ghost of Tsushima*.

Os jogos eletrônicos e os audiovisuais têm muito a ensinar. O ensino de história pode aprender com os jogos para melhor ensinar dentro da realidade que os indivíduos sujeitos se

inserir na prática social do jogador. O “*gameplay* histórico”, dimensão propositiva a que se presta esta dissertação, busca esta ponte entre o saber e o entretenimento que gera saber para um amplo público. Igualmente, este trabalho conta com a contribuição da história pública em favor não de um “produto final”, mas sim de um “produto contínuo”, pelo qual a participação ativa dos espectadores se dá a partir dos comentários que favorecem a produção de um conhecimento para além do que é veiculado nos *walkthoughts*.

## REFERÊNCIAS

### *Livros, teses, dissertações, artigos e conteúdo da internet*

ABELA, Carmel. The Mythic Experience: The Audiovisual Spectacle of the Biwa Hoshi Narrative and Performance in *Ghost of Tsushima*. In: *Video Games as a Common Ground*, n. 3, ano 13. Zadar: SIC Journal of Literature, Culture and Literary Translation, 2023.

ADAMS, Ryon F. *Outfought and Outthought: Reassessing the Mongol Invasions of Japan*. Tese de Doutorado (Military History). Fort Leavenworth: U.S. Army Command and General Staff College, 2009.

ADOLPHSON, Mikael. *The Gates of Power – Monks, Courtiers, and Warriors in Premodern Japan*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 2000. <https://doi.org/10.1515/9780824864743>

AGUIAR, Michelle; BATTAIOLA, André. *Gameplay: uma definição consensual à luz da literatura*. In: *XV SBGames – Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital*. São Paulo: Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, 2016.

ALMEIDA, Douglas. A Importância das Invasões Mongóis ao Japão do Séc. XIII na Construção do Guerreiro Samurai. In: *XV Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e Práticas Científicas*. Rio de Janeiro: Anpuh-Rio, 2014.

ALMEIDA, Juniele; ROVAI, Marta (orgs.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ALMEIDA, Fabiana; SILVA, Felipe. Por outra BNCC de História: sobre políticas de memória e uma comunidade disciplinar. In: PINTO JÚNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe; CUNHA, André (org.). *A BNCC de História: Entre Prescrições e Práticas*. Recife: Universidade de Pernambuco, 2022.

ALVES, Afonso (org.). *Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa*. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

ALVES, Lynn; VIANA-TELLES, Helyom. Ensino de História e Videogame: Problematizando a Avaliação de Jogos Baseados em Representações do Passado. In: ALVES, Lynn;

COUTINHO, Isa (orgs.). *Jogos digitais e aprendizagem: Fundamentos para uma prática baseada em evidências*. Campinas: Cornacchia Livraria e Editora; Papirus Editora, 2016.

AMINO, Yoshihiko. *O que é Japão? - História do Japão 00*. Tokyo: Kodansha, 2000.

ANTHONY, Robert. Khubilai Khan's Lost Fleet in Search of a Legendary Armada (review). In: *China Review International*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 2020.

ARAKAWA, Hidetoshi. Bun'ei no eki no owari o tsugeta no wa taifu dewa nai. In: *Nihon no Rekishi*, no. 120. Tokyo: Nihon Rekishi-sha, 1958.

ARRUDA, Eucídio. *Jogos Digitais e Aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores?*. Tese de Doutorado (Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

ASSIS, Jesus de P. *Artes do Videogame: conceitos e técnicas*. São Paulo: Alameda, 2007.

BATISTA, Mônica; QUINTÃO, Patrícia; LIMA, Sérgio; CAMPOS, Luciana; BATISTA, Thiago. Um Estudo sobre a História dos Jogos Eletrônicos. In: *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*. N. 3.. Juiz de Fora: Faculdade Metodista Granbery, 2007.

BELLO, Robson. *O Videogame como representação histórica: Narrativa, Espaço e Jogabilidade em Assassin's Creed (2007-2015)*. Dissertação (Mestrado em Filosofia, Letras e Ciências Humanas) – Universidade de São Paulo, 2016.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. In: *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19. São Paulo: ANPUH, 1990.

BIRKNER, Thomas; DONK, André. Collective memory and social media: Fostering a new historical consciousness in the digital age?. In: *Memory Studies*, v. 13. New York, Sage Publications, 2020. <https://doi.org/10.1177/1750698017750012>

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. In: *Revista Brasileira de História*. v. 13, nº 25/26. São Paulo, ANPUH, 1993.

BLOCH, Marc. *Apologia da História, Ou, o Ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.

BOCHNER, Arthur. Criteria Against Ourselves. In: *Qualitative Inquiry*, v. 6. New York: SAGE Publications, 2000. <https://doi.org/10.1177/107780040000600209>

BOMTEMPO, Denise, O Próximo e o Distante: Japão e Modernidade – Mundo. In: *Revista FCT*. São Paulo, UNESP, 2002.

BONALDO, Rodrigo. O que é História Pública?. In: *Portal História Pública - Dedicado à multiplicação do conhecimento histórico para diversos públicos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 19. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BORDWELL, David. O cinema clássico hollywoodiano: normas e princípios narrativos. In: RAMOS, Fernão Pessoa (org.). *Teoria Contemporânea do Cinema – Volume II – Documentário e Narratividade Ficcional*. São Paulo: Senac, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *Outline of a theory of practice*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1977. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507>

\_\_\_\_\_. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BROWN, Delmer; ICHIRŌ, Ishida. *The Future and the Past: a translation and study of the Gukanshō, an interpretative history of Japan – written in 1219*. London, University of California Press, 1979. <https://doi.org/10.1525/9780520336896>

BUSE, Peter. Nintendo and Telos: Will You Ever Reach the End?. In: *Cultural Critique Journal* No. 34. Minnesota: University of Minnesota Press, 1996. <https://doi.org/10.2307/1354616>

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens*. Lisboa: Cotovia, 1990.



CAMBRIDGE. *The Cambridge History of Japan* – Volume 1: Ancient Japan. New York, Cambridge University Press, 2008A.

\_\_\_\_\_. *The Cambridge History of Japan* – Volume 2: Heian Japan. New York, Cambridge University Press, 2008B.

\_\_\_\_\_. *The Cambridge History of Japan* – Volume 3: Medieval Japan. New York, Cambridge University Press, 2008C.

\_\_\_\_\_. *The Cambridge History of Japan* – Volume 4: Early Modern Japan. New York, Cambridge University Press, 2008D.

\_\_\_\_\_. *The Cambridge History of Japan* – Volume 5: The Nineteenth Century. New York, Cambridge University Press, 2008E.

\_\_\_\_\_. *The Cambridge History of Japan* – Volume 6: The Twentieth Century. New York, Cambridge University Press, 2008F.

CANDAU, Vera (org.). *Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação “outra”?*. Rio de Janeiro: Letras, 2016.

CARVALHO, Juliana. Os games e o Cinema: Quem Influencia Quem. In: *Revista Educação Pública* – Desde 2001 a serviço da Educação. Rio de Janeiro: Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro, 2010.

CERQUEIRA, Marcello. *Cartas Constitucionais: Império, República & Autoritarismo* (ensaio, crítica e documentação). Rio de Janeiro: Renovar, 1997.

CHANG, Heewon. Autoethnography: Raising cultural consciousness of self and others. In: *Methodological developments in ethnography*, v. 12. Leeds: Emerald Publishing Limited, 2007.

COLUMBIA. *The Manyōshū: The Nippon Gakujutsu Shinkōkai Translation of One Thousand Poems*. New York: Columbia University Press, 1965.

CONLAN, Thomas. *Armas e Técnicas de Luta dos Guerreiros Samurai – Samurai montados, escaramuçadores e lanceiros*. São Paulo: Lafonte, 2013.

\_\_\_\_\_. *In Little Need of Divine Intervention – Takezaki Suenagas’s Scroll of the Mongol Invasions of Japan*. New York: Cornell University, 2001.

\_\_\_\_\_. *Samurai and the Warrior Culture of Japan, 471-1877 – A Sourcebook*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 2022.

COUCHOT, Edmond. Entre lo real y lo virtual: un arte de la hibridación. In: BERENGUER, Xavier; GIANNETTI, Claudia (orgs.). *Arte em la Era Electrónica – Perspectivas de una nueva estetica*. Barcelona: ACC L’ Anglot; Goethe Institut, 1997.

CUNHA, Celso. *Língua, Nação, Alienação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

DAIDŌJI, Yūsan. *Bushidō – O Código do Samurai*. São Paulo: Madras, 2005

DEAL, William. *Handbook to Life in Medieval & Early Modern Japan – Facts on file Library of World History*. New York: Infobase Publishing, 2006.

DELGADO, James. *Khubilai Khan’s Lost Fleet - In Search of a Legendary Armada*. Oakland: University of California Press, 2010.

DOMINGOS, Jailson. *Jogos didáticos e o desenvolvimento do raciocínio geométrico*. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/jogos-didaticos-e-o-desenvolvimento-do-raciocinio-geométrico/8488>. Acesso em: 16 jun. 2023.

FAGUNDES, Bruno. PROFHISTÓRIA, experimento sem prognóstico. In: *Revista PerCursos*, v. 18. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2017. <https://doi.org/10.5965/1984724618382017033>

FARRIS, William. *Heavenly Warriors – The Evolution of Japan’s Military, 500-1300*. Cambridge: Harvard University Press, 1995. <https://doi.org/10.1163/9781684172979>

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 14. ed. atual. e ampl., 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

FEBVRE, Lucien. *Contra o vento: manifesto dos novos annales*. In: NOVAIS, Fernando A. e Silva, Rogério F. da (org.). *Nova História em Perspectiva – Volume 1*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

FERREIRA, Alessandro. *Por um Lugar ao “Sol Nascente”*: Discursos e Representações sobre o Japonês como Imigrante Indesejável no Brasil (1908-1945) – Um Tema para Discutir Discriminação e Xenofobia em Sala de Aula. Dissertação de mestrado (Instituto de História). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

FERREIRA, Livia. *Intencionalidades e Influências das Avaliações em Larga Escala no Trabalho de Docentes de Duas Escolas da Rede Municipal de Uberlândia*. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Educação). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

FIGUEIREDO, Antônio. *Lutas que contam histórias: violência, samurais e bushido em Akira Kurosawa*. Tese de Doutorado (Humanidades, Artes e Ciências). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2019.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes, 2011.

FONSECA, Thaís. *Mídias e Divulgação do Conhecimento Histórico*. In: *Revista Aedos*, v.4. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

FRÉDÉRIC, Louis. *Japan Encyclopedia*. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

\_\_\_\_\_. *O Japão – Dicionário e Civilização*. São Paulo: Editora Globo, 2008.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos*. São Paulo: Global, 2013.

FRIDAY, Karl. *Hired Swords – The Rise of Private Warrior Power in Early Japan*. Stanford: Stanford University Press, 1992.

\_\_\_\_\_. *Samurai, Warfare and the State in Early Medieval Japan*. New York: Routledge, 2004.

\_\_\_\_\_. *The First Samurai – The Life and Legend of the Warrior Rebel Taira Masakado*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2008.

\_\_\_\_\_; SEKI, Humitake. *Legacies of the Sword – The Kashima-Shinryū and Samurai Martial Culture*. Mānoa: University of Hawai‘i Press, 1997.

FUCHS, Angela; FRANÇA, Maira; PINHEIRO, Maria. *Guia para Normalização de Publicações Técnico-científicas*. Uberlândia: EDUFU, 2013.

GABRIEL, Carmen. Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História. In: *Revista História Hoje*, v. 4, n. 8, p. 32-56. São Paulo: ANPUH, 2015. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i8.193>

\_\_\_\_\_. Nação, diferença e temporalidade: uma análise discursiva da BNCC de história. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação “outra”?*. Rio de Janeiro: Letras, 2016.

GABRIELE, Alvaro. Games, imersão e os coreanos. In: *CSGames TIDD - Computação, Semiótica e Games*. Carapicuíba: Faculdade de Tecnologia Centro Paula Souza, 2012.

GALLO, Sérgio. *Jogo como Elemento da Cultura: Aspectos Contemporâneos e as Modificações na Experiência do Jogar*. Tese de Doutorado (Comunicação e Semiótica). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

GARDNER, James; LAPAGLIA, Peter. Public History: Essays from the Field. In: *Public History Series*. Krieger Publishing Company. Malabar, Florida. 1999.

GONÇALVES, Edelson. Kitsune: A Mitologia das Raposas Japonesas nos Escritos De Lafcadio Hearn. In: *V Encontro Internacional UFES/Paris-Est – Seres Vivos: Representações, Narrativas e Histórias*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

\_\_\_\_\_. *O dever do sacrifício: uma reflexão sobre as motivações dos pilotos kamikaze na segunda guerra mundial*. Dissertação de mestrado (História Social das Relações Políticas). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

GREGOLIN, Maíra. O jogo eletrônico vai ao cinema: o Machinima. *VI ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*. Salvador: UFBA, 2008.

GRELE, Ronald. Whose Public? Whose History? What Is the Goal of a Public Historian?. In: *The Public Historian*, v. 3. California: University of California Press, 1981. <https://doi.org/10.2307/3377160>

GULARTE, Daniel. *Jogos eletrônicos: 50 anos de interação e diversão*. Teresópolis: Novas Ideias, 2010.

GUSMÃO, Emery. *Memórias de quem ensina História – Cultura e Identidade Docente*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. <https://doi.org/10.7476/9788539303229>

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. São Paulo: Autêntica, 2013.

HOBBSAWM, Eric. *A Era dos Extremos: O Breve Século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOOFD, Ingrid. Video games and the engaged citizen: On the ambiguity of digital play. In: GLAS, René; LAMMES, Sybille; LANGE, Michiel; RAESSENS, Joost; VRIES, Imar. *The Playful Citizen – Civic Engagement in a Mediatized Culture*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2019. <https://doi.org/10.1515/9789048535200-008>

ILES, Timothy. Are We There Yet? Travelling Toward the Self in Contemporary Japanese Cinema. In: *Electronic Journal of Contemporary Japanese Studies*, v. 7. Cardiff: Cardiff University, 2007. <https://doi.org/10.26812/pajls.v8i.1220>

ISHIBASHI, Isao. *Um Estudo Comparativo do Conteúdo Didático da Disciplina de História Geral do Ensino Médio Brasileiro e Japonês*. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

JANSEN, Marius. *The Making of Modern Japan*. Harvard: Cambridge, 2002. <https://doi.org/10.4159/9780674039100>

JENKINS, Henry. A Virtude do Videogame. In: *MIT Technology Review*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 2003.

JULLIEN, François. *O Diálogo entre as Culturas - Do Universal ao Multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

KAWAZOE, Shōji. Study of the Medieval History. In: *The Historical Society of Japan*, v. 93. Tokyo, 1983.

KEEGAN, John. *Uma História da Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KEENE, Donald. *Emperor of Japan: Meiji and his World – 1852-1912*. New York: Columbia, 2005.

KENTAROU, Hayashi. *Introdução à História - Nova Edição*. Tokyo: University of Tokyo Press, 1975.

KOELTZSCH, Grit. The body as site of academic consciousness. A methodological approach for embodied (auto)ethnography. In: *Academia Letters*. Art. 2819. San Salvador: Universidad Nacional de Jujuy, 2021. <https://doi.org/10.20935/AL3104>

KOUT, Yacine. *Breaking down the Enchantment: A Critical Autoethnography*. Tese de Doudorado (Philosophy). Greensboro: University of North Carolina, 2019.

LAGE, Mariana. *Do ritmo – Haikais de (não) amor & outras coisas*. Edição da autora, 2015.

LEÃO NETO, Valdemar. *A Crise da Imigração Japonesa no Brasil (1930-1934) – Contornos Diplomáticos*. Brasília: IPRI, 1990.

LEAVY, Patricia (org.). *Oxford Library of Psychology*. New York: Oxford university Press, 2014.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? O público e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele; ROVAI, Marta (orgs.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

LIMA, Hezrom. História Pública e Jogos Eletrônicos: Memória e Testemunhas. In: *Hypotheses - International Federation for Public History*. São Paulo: Rede Brasileira de História Pública (Universidade de São Paulo), 2019.

LOWENTHAL, David. Como Conhecemos o Passado. In: *Revista Projeto História*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

LUCCHESI, Fabiano; RIBEIRO, Bruno. *Conceituação de Jogos Digitais*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

MACEDO, Emiliano. *História do Japão: Uma Introdução*. San Bernardino: Amazon Independent Publishing, 2017.

MACEDO, Társio. *Games com Narrativa Histórica como Dispositivo Digital para Mediação de Experiências Formativas em Ensino de História: Uma Pesquisa com o Jogo "Game of Thrones - RPG"*. Dissertação de Mestrado (Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013.

MAIA, João. *A Violência e o Vídeo Game nos Estados Unidos: Diálogos entre Mídias e o Desenvolvimento Tecnológico em Doom (1993), Mortal Kombat (1992) e Night Trap (1992)*. Monografia. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

MAIA, Kenia; ZAMORA, Maria. O Brasil e a Lógica Racial: Do Branqueamento à Produção de Subjetividade do Racismo. In: *Periódicos Eletrônicos em Psicologia*, v. 30, n. 2. Rio de Janeiro, 2018.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 2017. <https://doi.org/10.1590/1806-93472017v37n74-06>

MANOVICH, Lev. *Novas mídias como tecnologia e ideia: dez definições*. In: LEAO, Lúcia (org.). *O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias*. São Paulo: SENAC-SP, 2005.

\_\_\_\_\_. *The language of new media*. Massachusetts: The MIT Press, 2000.

MAOR, Maya. Fighting Gender Stereotypes Women's Participation in the Martial Arts, Physical Feminism and Social Change. In: *Martial Arts Studies*, v. 7. Cardiff: Cardiff University Press, 2018. <https://doi.org/10.18573/mas.56>

MARTINS, Dayse; BOTTENTUIT JUNIOR, João. Gamificação no Ensino de História: O Jogo "Legend of Zelda" na Abordagem sobre Medievalismo. In: *Revista HOLOS*, a. 32, v. 7. São Luís do Maranhão: Universidade Federal do Maranhão, 2016. <https://doi.org/10.15628/holos.2016.1978>

MASS, Jeffrey. *Court and Bakufu in Japan – Essays in Kamakura History*. Stanford: Stanford University Press, 1985.

\_\_\_\_\_. *The Kamakura Bakufu – A Study in Documents*. Stanford: Stanford University Press, 1976.

\_\_\_\_\_. *The Origins of Japan's Medieval World – Courtiers, Clerics, Warriors and Peasants in the Fourteenth Century*. Stanford: Stanford University Press, 1997.

MAUAD, Ana; ALMEIDA, Juniele; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História Pública no Brasil: Sentidos e Itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

McCullough, Helen (trad.). *The Tale of the Heike*. Stanford: Stanford University Press, 1988.

MÉNDEZ-LÓPEZ, Mariza. Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. In: *Colombian Applied Linguistics Journal*, v. 15, n. 2. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2013.

MENDONÇA, Josimar. *Jogos Virtuais: Um Caminho para a Aprendizagem do Ensino de História*. Dissertação de Mestrado (Educação e Docência – PROMESTRE). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

MEYER, Milton. *Japan – A Concise History*. Lanham: Littlefield Adams Quality Paperbacks, 1993.

MICHIELINI, Roziane; SILVA, Fabiana. *Orientações para elaboração de trabalhos técnicos científicos conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)*. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Sistema Integrado de Bibliotecas, 2019.

MIRANDA, Camila. A autoetnografia como prática contra-hegemônica. In: *Dossiê Autoetnografias: (In)visibilidades, reflexividades e interações entre “Eus” e “Outros”*. Juiz de Fora: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2022.

MISHIMA, Yukio. *O Hagakure – A Ética dos Samurai e o Japão Moderno*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.



MIYAMOTO, Musashi. *O livro dos Cinco Anéis [Gorin No Sho]*. São Paulo: Conrad, 2010.

MORAIS, Hugo. *A Didática da História nos Videogames: "God of War" e suas Dimensões frente à Cultura Histórica*. Dissertação de Mestrado (História). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2017.

MUKAI, Yūki; SEKINO, Kyoko (orgs.). *Tópicos Gramaticais de Língua Japonesa: uso e contexto*. Campinas: Pontes, 2013.

\_\_\_\_\_; SUZUKI, Tae (orgs.) *Gramática da Língua Japonesa para Falantes do Português*. Campinas: Pontes, 2017.

MURASAKI, Shikibu. *The tale of Genji*. Toronto: Penguin Group, 2003.

NIEBER, Jacqueline; TOMANN, Juliane. Public and Applied History in Germany: Just Another Brick in the Wall of the Academic Ivory Tower?. In: *The Public Historian*, v. 40. California: University of California Press, 2018. <https://doi.org/10.1525/tpb.2018.40.4.11>

NIEBORG, David. Empower yourself, defend freedom! Playing games during times of war. In: *Digital Material: Tracing New Media in Everyday Life and Technology*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2009.

NITOBE, Inazo. *O Caminho do Samurai*. Cotia: Pé da Letra, 2019.

NOVAIS, Fernando; SILVA, Rogério (org.). *Nova História em Perspectiva – Volume 1*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NUNES, Gabriel Pinto. A contribuição do *bushidō* de Nitobe na criação do estado moderno japonês. In: *Kinesis - Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia*, v. IV, n. 7. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2012A.

\_\_\_\_\_. *O Bushidō como Instrumento de Divulgação da Cultura Japonesa no Ocidente*. In: *Estudos Japoneses*, n. 30. Maringá: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. *O Bushidō na visão de Nitobe: a construção de uma identidade nacional a partir de um sistema ético*. Dissertação de Mestrado (Letras). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012B.

NUNES, Guilherme. Jogos Eletrônicos e Ensino de História: History Games como possibilidade de construção do conhecimento histórico. In: *História & Democracia – precisamos falar sobre isso*. Guarulhos: UNIFESP, 2018.

OLIVEIRA, Inês. Utopias Praticadas: Justiça Cognitiva e Cidadania Horizontal na Escola Pública. In: *Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisa em Educação*, v. 15, n. 2. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

OLIVEIRA, Paulo. *Games no Ensino de História: Possibilidades para a utilização dos jogos digitais de temática histórica na Educação Básica*. Dissertação de Mestrado (Ensino de História – PROFHISTÓRIA). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2020.

PEREIRA, Jéssica. *A Influência do Gênero no Lazer: Ideologia e Práticas*. Dissertação de Mestrado (Instituto de Psicologia). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

PEREIRA, Ronan; SUZUKI, Tae. *O Japão no Caleidoscópio – Estudos da Sociedade e da História Japonesa*. Campinas: Pontes, 2014.

PEIXOTO, Artur. *Jogar com a História: Concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa*. Dissertação de Mestrado (História) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

PETROLINO, Eduardo Crott. *O Desenvolvimento dos Jogos Eletrônicos no Cenário Competitivo*. Trabalho de Conclusão de Curso (Instituto de Biociências). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2018.

PINTO JÚNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe e CUNHA, André (org.). *A BNCC de História: Entre Prescrições e Práticas*. Recife: Universidade de Pernambuco, 2022.

PRETTO, Ângelo. *Games na Sala de Aula: Formação Discente e Docente*. Dissertação de Mestrado (Ensino de História - ProfHist). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

PROST, Antoine. *Doze Lições sobre a História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

QUIGLEY, Haroldo. Constituições do Japão: 1890 e 1947. In *Revista de Direito Administrativo*, ed. 1947-10-11. Rio de Janeiro: Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas, 1947.

RALEJO, Adriana; MELLO, Rafaela; AMORIM, Mariana. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. In: *Educar em Revista - DOSSIÊ – Bases Nacionais e o Ensino de História: embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a formação de professores* v. 37. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056>

RAMALHO, Lucas. *Jogos Digital como Material Didático no Ensino de História: Análise da Produção Acadêmica*. Dissertação de Mestrado (História). Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo, 2019.

RAMOS, Anderson. “*Gamegrafia*” – Uma análise sobre a capacidade educacional dos games no ensino de História. Dissertação de Mestrado (Instituto de História). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

RAVINA, Mark. *The Last Samurai – The Life and Battles of Saigō Takamori*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2004.

\_\_\_\_\_. *To Stand with the Nations of the World – Japan’s Meiji Restoration in World History*. Agawam, Oxford University Press, 2017.

REED-DANAHAY, Deborah. *Auto/Ethnography: Rewriting the Self and the Social*. New York: Berg, 1997.

REIS, Fidélis; FARIA, João. *O problema migratório e seus aspectos étnicos na Câmara e fora da Câmara*. Rio de Janeiro: Revista dos Tribunais, 1924.

RIBEIRO, Vitor. *Ilustrando Clio: reflexões acerca da história entre as produções de informações pós-século XIX e a relação dessas produções com o papel do professor de história*. Artigo. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2022.

RICHARDSON, Laurel. Evaluating Ethnography. In: *Qualitative Inquiry*, v. 6. New York: SAGE Publications, 2000. <https://doi.org/10.1177/107780040000600207>

ROGERS, Scott. *Level UP: um guia para o design de grandes jogos*. São Paulo: Blucher, 2012.

ROSS, Leslie. *Art and Architecture of the World's Religions*. Santa Barbara: Greenwood Press, 2009.

ROUSE III, Richard. *Game Design: Theory and Practice*. Plano: Wordware Publishing, 2004.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica – Teoria da História: Os Fundamentos da Ciência Histórica*. Brasília, Universidade de Brasília, 2001.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. In: *Acta Scientiarum: Education*, v. 34. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2012. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.16989>

SAID, Edward. *Orientalismo – O Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2003.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Erik. *Regras do jogo: Fundamentos do design de jogos*, v. 3. São Paulo: Blucher, 2012.

SALVATI, Andre; BULLINGER, Jonathan. Selective Authenticity and the Playable Past. In: KAPPELL, Mathew; ELLIOT, Andrew (orgs). *Playing with the Past – Digital Games and the Simulation of History*. New York: Bloomsbury, 2013.

SANSOM, George. *A History of Japan to 1334*. Tokyo: Charles Tuttle & Co., 1990.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana; ALMEIDA, Juniele; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História Pública no Brasil: Sentidos e Itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SANTOS, Boaventura. Para Além do Pensamento Abissal. In: *Novos Estudos*. Ed. 79. São Paulo: Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, 2007.

SANTOS, Hélia. *A importância das regras e do gameplay no envolvimento do jogador de videogame*. Tese de Doutorado (Poéticas Visuais) São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

SANTOS, Silvio. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. In: *PLURAL* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, v. 24.1. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.

SARLO, Beatriz. *Tempo Passado: Cultura da Memória e Guinada Subjetiva*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

SASAKI, Randall. *The Origin of the Lost Fleet of the Mongol Empire*. Dissertação de Mestrado (Arts). College Station: Texas A&M University Press, 2015.

SATO, Adriana; CARDOSO, Marcos. Além do gênero: uma possibilidade para a classificação de jogos. In: *SBC – Proceedings of SBGames'08: Art & Design Track*. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2008.

SAYER, Faye. *Public History – A Practical Guide*. London: Bloomsbury, 2015.

SCHMIDT, Maria. Manuais de didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história no Brasil: 1935-1952. In: *Dossiê: História da Leitura e do Livro*, v. 30. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742011000200007>

\_\_\_\_\_; GARCIA, Tânia. A Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História. In: *Caderno CEDES*, v. 25, n. 67. Campinas: Unicamp, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300003>

SECO, Ana; AMARAL, Tania. Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira. In: *HistedBR – Navegando pela História Brasileira*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SEVERINO, Márcia. A função pública da didática da história: aproximações entre consciência histórica, didática da história e história pública na Alemanha e no Brasil. In: *Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura*, v. 17. São Cristóvão: Universidade Federal de Goiás, 2023.

SHUSTERMAN, Richard. *Consciência Corporal*. São Paulo: Realizações, 2012.

\_\_\_\_\_; ESTEVEZ, André; VELARDI, Marília. A Somaestética e a Filosofia Pragmatista de Richard Shusterman: Uma Entrevista. In: *Cognitio-Estudos Revista de Filosofia*, v. 15, n. 1.

São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. <https://doi.org/10.23925/1809-8428.2018v15i1p119-131>

SCHUYTEMA, Paul. *Design de games: uma abordagem prática*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA, Ione; PRATES, Tatiane; RIBEIRO, Lucineide. As novas tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. In: *Revista Em Debate*, v. 16. Florianópolis: UFSC, 2016.

SOARES, Kauan. *Jovens e Games: A Construção do Conhecimento em História no Ensino Fundamenta II com os Jogos “Call of Duty”*. Dissertação de Mestrado (Educação). Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2018.

SOUYRI, Pierre. *The World Turned Upside Down – Medieval Japanese Society*. New York: Columbia University Press, 2001.

SOUZA, Alice; GIORGI, Maria; ALMEIDA, Fabio. Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: Educação para o combate às discriminações?. In: *Cadernos de Letras da UFF*, v. 28, n. 57. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2018. <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.2018n57a616>

SOUZA, Raone. *Usos e Possibilidades do Podcast no Ensino de História*. Dissertação de mestrado (Ensino de História – PROFHISTÓRIA). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

TAKUAN, Sōhō. *The Unfettered Mind – Writings of the Zen Master to the Sword Master*. Tokyo: Kodansha International, 2003.

TAMIO, Tobe. *Yaoyorozu no kami – Nihon no shinrei-tachi no purofiru (Truth in Fantasy)*. Tokyo: Shinkigensha, 1997.

THEODORIDIS, Nicolas. História Pública: Origens e Disseminação no Brasil. In: BARBOSA, Frederico. *História: A Ciência do Passado no Presente*. Piracanjuba: Editora Conhecimento Livre, 2021. <https://doi.org/10.37423/211004948>

TRAUSCH, Tim. Martial Arts & Media Culture in the Information Era: Glocalization, Heterotopia, Hyperculture. In: *Martial Arts Studies*, v. 7. Cardiff: Cardiff University Press, 2018. <https://doi.org/10.18573/mas.78>

TSUKUSHI, Yutaka. *Genko Kigen*. Fukuoka: Fukuoka Kyodo Bunkakai, 1972.

TSUNETOMO, Yamamoto. *Hagakure – O Livro do Samurai*. São Paulo, Conrad, 2004.

TURNBULL, Stephen. *The Mongol Invasions of Japan – 1274 and 1281*. Oxford: Osprey Publishing, 2010.

\_\_\_\_\_. *The Samurai Sourcebook*. London: Cassell & Co, 1998.

TYLLER, Royall. *Before HEIKE and After – Hogen, Heiji, Jōkyūki*. Tennessee: Lightning Source, 2016.

TYLLER, Royall (trad.). *The Tale of the Heike*. New York, Penguin Books, 2012.

UESHIBA, Morihei. *A Arte da Paz*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

\_\_\_\_\_. *Kisshōmaru – O Espírito do Aikidô*. São Paulo: Cultrix, 1984.

VAINER, Carlos. Estado e migrações no Brasil: Anotações para um a história das políticas migratórias. In: *TRAVESSIA - revista do migrante*, v. 1, n. 36. São Paulo: Centro de Estudos Migratórios; J.B. Scalabrini, 2000. <https://doi.org/10.48213/travessia.i36.741>

VANNUCCHI, Hélia; PRADO, Gilberto. Discutindo o conceito de *Gameplay*. In: *Revista Texto Digital*, v. 5. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2009v5n2p130>

VAPORIS, Constantine. *Samurai – An encyclopedia of Japan’s cultured warriors*. Santa Barbara: ABC-CLIO, 2019. <https://doi.org/10.5040/9798216010791>

\_\_\_\_\_. *Samurai Revolution – The Dawn of Modern Japan Seen Through the Eyes of the Shōgun’s Last Samurai*. North Claredon: Tuttle Publishing, 2014.

\_\_\_\_\_. *Shinsengumi – The Shōgun’s Last Samurai Corps*. North Claredon: Tuttle Publishing, 2005.

\_\_\_\_\_. *The Samurai Encyclopedia – A Comprehensive Guide to Japan’s Elite Warrior Class*. North Claredon: Tuttle Publishing, 2022.

VASCONCELOS, Diego. *O Liberalismo na Constituição Brasileira de 1824*. Dissertação de Mestrado (Direito Constitucional). Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2008.

VIANA-TELLES, Helyom. *Empatia Histórica e Jogos Digitais: Uma Proposta para o Ensino de História*. Dissertação de mestrado (Ensino de História – PROFHISTÓRIA) Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2018.

VIEIRA, Marcelo; ALENCAR, Jorge. Chanbara: História e honra no cinema de samurai japonês. In: *Revista póz: – Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes*, v. 6, n. 12. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

VIGOTSKI, Lev. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VILLAVERDE, Leila. *Feminist Theories and Education*. New York: Peter Lang Primer, 2008.

VIRGENS, Alex. *Videogames no Brasil: mercado nacional, padrões técnicos, circularidade e recepção entre o público consumidor (1983-2002)*. Monografia (História). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

WADE, Geoff. The Pre-Modern East Asian Maritime Realm: An Overview of European-Language Studies. In: *Asia Research Institute - Working paper series*, v. 16. Singapura: Asia Research Institute, 2003.

WAH LAU, Jenny. Besides Fists and Blood: Hong Kong Comedy and its Master of the Eighties. In: *Society for Cinema & Media Studies*. College Station: Texas A&M University Press, 1998. <https://doi.org/10.2307/1225640>

WERT, Michael. *Samurai – A Concise History*. New York: Oxford University Press, 2019.



WILSON, William (trad.). *Hōgen Monogatari – Tale of the Disorder in Hōgen*. New York: Cornell University, 2010.

WOLF, Mark; BERNARD, Perron. *The Medium of the Video Game*. Austin: University of Texas, 2002. <https://doi.org/10.7560/791480-003>

YAGYŪ, Munenori. *A Espada que dá Vida – Ensinaamentos Secretos da Casa do Shōgun*. São Paulo: Cultrix, 2013.

YAMAGUCHI – Temporality in Manyōshū. In: *Lege Artis – Language yesterday, today, tomorrow*, v. 1, n. 2. Warsaw: De Gruyter Open, 2013. <https://doi.org/10.1515/lart-2016-0014>

YAMASHIRO, José. *Pequena História do Japão*. São Paulo, Herder, 1964.

YOSHIKAWA, Eiji. *Musashi – Volume I*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999A.

\_\_\_\_\_. *Musashi – Volume II*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999B.

YOUNG, Damon A. Bowing to your enemies: courtesy, budō and Japan. In: *Phylosophy East and West*, v. 59, n. 2. Honolulu: University of Hawai'i Press, 2009. <https://doi.org/10.1353/pew.0.0045>

ZANOLLA, Silvia. *Videogame, educação e cultura: pesquisas e análise crítica*. Campinas: Editora Alínea, 2010.

### *Decretos, Leis e Documentos*

BRASIL. *Decreto nº 20.291, de 12 de agosto de 1931*. Rio de Janeiro, RJ: Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, 12 ago. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20291-12-agosto-1931-514687-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 06 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 06 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. *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. Brasília, DF: Presidência da República, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso: 06 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. *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”. Brasília, DF: Presidência da República, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 06 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 06 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular: Proposta Preliminar, Segunda Versão Revista*. Brasília, DF: Ministério da Educação; CONSED; UNDIME Nacional, abr. 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e

respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Pleno (CP), 22 dez. 2017a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf). Acesso em: 13 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2017b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 13 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. *Emenda Constitucional N° 103, de 12 de novembro de 2019*. Brasília, DF: Presidência da República, 12 nov. 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc103.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc103.htm#art1). Acesso em: 06 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Histórico da BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MEC; INEP. *A Qualidade da Educação: conceitos e definições*. Discussão n° 24. Brasília, DF: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

INEP. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Apresentação*. Site eletrônico. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em 14 jul. 2023.

## **Ludografia**

ADVENTURE. *Atari*, 1980. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/11162/adventure/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

APE OUT. *Devolver*, 2019. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/119018/ape-out/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

ART OF FIGHTING. *SNK*, 1992. Franquia de jogos eletrônicos. Disponível em: <https://www.mobygames.com/group/5357/art-of-fighting-series/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

ASSASSIN'S CREED: Unity. *Ubisoft*, 2014. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/69689/assassins-creed-unity/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

BEYOND: Two Souls. *Quantic Dream*, 2013. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/62235/beyond-two-souls/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CALL OF DUTY 4: Modern Warfare. *Infinity Ward*, 2007. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/31074/call-of-duty-4-modern-warfare/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CASTLEVANIA: Harmony of Despair. *Konami Digital Entertainment*, 2010. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/47654/castlevania-harmony-of-despair/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CASTLEVANIA: Harmony of Despair – Chapter 07 – Beauty, Desire, Situation Dire. *Konami Digital Entertainment*, 2010. Conteúdo adicional (nível) de jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/141864/castlevania-harmony-of-despair-beauty-desire-situation-dire-map-/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CASTLEVANIA: Harmony of Despair – Chapter 08 – The One who is Many. *Konami Digital Entertainment*, 2010. Conteúdo adicional (nível) de jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/119505/castlevania-harmony-of-despair-extra-stage-the-one-who-is-many/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CASTLEVANIA: Harmony of Despair – Chapter 09 – Lord of the Flies. *Konami Digital Entertainment*, 2010. Conteúdo adicional (nível) de jogo eletrônico. Disponível em:

<https://www.mobygames.com/game/119525/castlevania-harmony-of-despair-extra-stage-lord-of-flies/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CASTLEVANIA: Harmony of Despair – Chapter 10 – Origins. *Konami Digital Entertainment*, 2010. Conteúdo adicional (nível) de jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/119520/castlevania-harmony-of-despair-extra-stage-origins/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CASTLEVANIA: Harmony of Despair – Chapter 11 – The Legend of Fuuma. *Konami Digital Entertainment*, 2010. Conteúdo adicional (nível) de jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/119523/castlevania-harmony-of-despair-extra-stage-the-legend-of-fuma/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

COLOSSAL CAVE ADVENTURE. *Mad Hatter, Eggbert, Software Tooworks*, 1976. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/30153/adventure/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

DETROID: BECOME HUMAN. *Quantic Dream*, 2018. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/105139/detroit-become-human/>. Acesso em: 13 jul, 2023.

DONKEY KONG COUNTRY. *Rare*, 1994. Franquia de jogos eletrônicos. Disponível em: <https://www.mobygames.com/group/8396/donkey-kong-country-series/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

DOOM. *Id Software*, 1993. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/1068/doom/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

DRAGON QUEST. *Chunsoft*, 1986. Franquia de jogos eletrônicos. Disponível em: <https://www.mobygames.com/group/436/dragon-warrior-dragon-quest-series/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

DRAGONSTOMPER. *Starpath*, 1982. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/18206/dragonstomper/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

DRIVECLUB. *Evolution Studios*, 2014. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/68879/driveclub/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

E.T. – The Extra-Terrestrial. *Atari*, 1982. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/8874/et-the-extra-terrestrial/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

ENDURO. *Activision*, 1983. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/11588/enduro/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

FINAL FANTASY. *Square*, 1987. Franquia de jogos eletrônicos. Disponível em: <https://www.mobygames.com/group/4847/final-fantasy-series/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

GAROU DENSETSU. *SNK*, 1991. Franquia de jogos eletrônicos. Disponível em: <https://www.mobygames.com/group/554/fatal-fury-series/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

GENPEI TŌMA DEN. *Namco*, 1986. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/39571/genpei-toma-den/>. Acesso em: 19 out. 2023.

GENIUS. *Estrela*, 1980. Jogo eletrônico. Disponível em: [https://www.estrela.com.br/genius?\\_q=genius&map=ft](https://www.estrela.com.br/genius?_q=genius&map=ft)

GETSUFŪMADEN. *Konami*, 1987. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/13471/getsufuma-den/>. Acesso em: 19 out. 2023.

GETSUFŪMADEN: Undying Moon. *Konami*, 2021. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/164404/getsufumaden-undying-moon/>. Acesso em: 19 out. 2023.

GHOST OF TSUSHIMA. *Sucker Punch*, 2020. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/146988/ghost-of-tsushima/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

GHOST OF TSUSHIMA – Director’s Cut. *Sucker Punch*, 2021. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/146988/ghost-of-tsushima/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

GHOST OF TSUSHIMA – Bonus Content. *Sucker Punch*, 2021. Jogo eletrônico<sup>293</sup>. Disponível em: [https://store.playstation.com/pt-br/product/UP9000-CUSA18331\\_00-GHOSTBONUS000001](https://store.playstation.com/pt-br/product/UP9000-CUSA18331_00-GHOSTBONUS000001). Acesso em: 02 jan. 2024.

---

<sup>293</sup> Apesar de consistir apenas em conteúdos adicionais (comentários do diretor e minilivro de arte digital), foi lançado como um título separado na PlayStation Store (serviço de distribuição digital de jogos eletrônicos para usuários dos consoles da PlayStation através da PlayStation Network). Ao não constar dentro da versão do diretor,

GHOST OF TSUSHIMA – Legends. *Sucker Punch*, 2020. Conteúdo adicional (expansão – modo cooperativo *online*) de jogo eletrônico. Disponível em: [https://store.playstation.com/pt-br/product/UP9000-CUSA11456\\_00-GHOSTSHIP0000001](https://store.playstation.com/pt-br/product/UP9000-CUSA11456_00-GHOSTSHIP0000001). Acesso em: 02 jan. 2024.

GHOST OF TSUSHIMA – Legends. *Sucker Punch*, 2021<sup>294</sup>. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/151664/ghost-of-tsushima-legends/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

GRAND THEFT AUTO III. *DMA Design Limited*, 2001. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/5189/grand-theft-auto-iii/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

HALF-LIFE: Counter-Strike. *Valve*, 2000. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/2726/half-life-counter-strike/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

HAPPY COLOR. *X-Flow*, 2018. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/145733/happy-color/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

HEAVY RAIN. *Quantic Dream*, 2010. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/45449/heavy-rain/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

INFAMOUS. *Sucker Punch*, 2009. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/41369/infamous/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

INFAMOUS 2. *Sucker Punch*, 2011. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/65194/infamous-2/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

INFAMOUS: Festival of Blood. *Sucker Punch*, 2011. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/65691/infamous-festival-of-blood/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

---

foi aqui considerado um “jogo” separado.

<sup>294</sup> No site oficial da Sony, a data de lançamento de Legends foi erroneamente associada à de *Ghost of Tsushima*. Embora o lançamento do conteúdo adicional seja de 2020, Legends passou a ser vendido em 2021 sem a necessidade de adquirir quaisquer versões de *Ghost of Tsushima* (Standard ou Director’s Cut, seja no PlayStation 4 ou 5), não constando neste título a campanha (ou modo história), sendo assim categorizado como um jogo. Ver mais em: <https://www.comboinfinito.com.br/principal/sucker-punch-revela-que-sera-possivel-comprar-ghost-of-tsushima-legends-separadamente-entenda/>. Acesso em: 02 jan 2024.

INFAMOUS: Second Son. *Sucker Punch*, 2014. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/64694/infamous-second-son/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

INFAMOUS: First Light. *Sucker Punch*, 2014. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/68538/infamous-first-light/> Acesso em: 02 jan. 2024.

KING OF FIGHTERS. *SNK*, 1994. Franquia de jogos eletrônicos. Disponível em: <https://www.mobygames.com/group/478/king-of-fighters-series/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

LIMBO. *Playdead*, 2010. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/47457/limbo/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MARIO KART 64. *Nintendo EAD*, 1996. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/3535/mario-kart-64/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MEGA MAN X. *Capcom*, 1993. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/1334/mega-man-x/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MEGA MAN X2. *Capcom*, 1994. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/6580/mega-man-x2/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MEGA MAN X3. *Capcom*, 1995. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/3368/mega-man-x3/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

METAL GEAR SOLID. *Konami*, 1998. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/2511/metal-gear-solid/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MISSILE COMMAND. *Atari*, 1980. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/9177/missile-command/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MORTAL KOMBAT. *Midway*, 1992. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/599/mortal-kombat/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MORTAL KOMBAT 4. *Midway*, 1997. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/1128/mortal-kombat-4/>. Acesso em: 13 jul. 2023.



NEED FOR SPEED. *Electronic Arts*, 1994. Franquia de jogos eletrônicos. Disponível em: <https://www.mobygames.com/group/93/need-for-speed-series/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

NIOH. *Team Ninja*, 2017. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/83462/nioh/>. Acesso em: 19 out. 2023.

NIOH 2. *Team Ninja*, 2020. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/141524/nioh-2/>. Acesso em: 19 out. 2023.

PHANTASY STAR. *SEGA Enterprises*, 1987. Franquia de jogos eletrônicos. Disponível em: <https://www.mobygames.com/group/955/phantasy-star-games/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

PRINCE OF PERSIA. *Brøderbund, Arsys*, 1989. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/196/prince-of-persia/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

PUPPETEER. *Sony*, 2013. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/68118/puppeteer/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

RED DEAD REDEMPTION II. *Rockstar*, 2018. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/115902/red-dead-redemption-ii/>. Acesso em 26 dez. 2023.

ROCKET: Robot on Wheels. *Sucker Punch*, 1999. Jogo Eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/3789/rocket-robot-on-wheels/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

ROLLERCOASTER TYCOON. *Chris Sawyer*, 1999. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/288/rollercoaster-tycoon/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SAMURAI-GHOST. *Namco*, 1992. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/29447/samurai-ghost/>. Acesso em: 19 out. 2023.

SHŌGUN: Total War. *Creative Assembly*, 2000. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/1692/shōgun-total-war/>. Acesso em: 19 out. 2023.

SHŌGUN: Total War - The Mongol Invasion. *Creative Assembly*, 2001. Conteúdo para download (nível) de jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/16799/shōgun-total-war-the-mongol-invasion/>. Acesso em: 19 out. 2023.

SIM CITY. *Maxis*, 1989. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/848/simcity/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SIM FARM. *Leaping Lizard*, 1993. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/1845/sim-farm/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SIM TOWER: The Vertical Empire. *OPeNBooK*, 1994. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/312/simtower-the-vertical-empire/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SIMON. *Milton Bradley*, 1978. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://instructions.hasbro.com/pt-br/all-instructions?search=simon-game-for-kids-ages-8-and-up>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SIMS. *Maxis*, 1989. Franquia de jogos eletrônicos. Disponível em: <https://www.mobygames.com/group/48/maxis-sim-series/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SLY COOPER AND THE THIEVIUS RACCOONUS. *Sucker Punch*, 2002. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/7647/sly-cooper-and-the-thievius-raccoonus/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

SLY 2: Band of Thieves. *Sucker Punch*, 2004. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/16197/sly-2-band-of-thieves/>. Acesso em 28 dez. 2023.

SLY 3: Honor Among Thieves. *Sucker Punch*, 2005. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/20207/sly-3-honor-among-thieves/>. Acesso em 28 dez. 2023.

SONIC THE HEDGEHOG. *Sonic Team*, 1991. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/6579/sonic-the-hedgehog/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SONIC THE HEDGEHOG 2. *Sega Technical Institute, Sonic Team*, 1992. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/6611/sonic-the-hedgehog-2/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

STREET FIGHTER EX. *Arika*, 1996. Franquia de jogos eletrônicos. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/134968/street-fighter-ex/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

STREET FIGHTER II: Champion Edition. *Capcom*, 1992. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/8053/street-fighter-ii-champion-edition/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

STREET FIGHTER II: The World Warrior. *Capcom*, 1991. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/6239/street-fighter-ii-the-world-warrior/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

STUNTS. *Distinctive*, 1990. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/329/stunts/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SUPER MARIO BROS.. *Nintendo, Systems Research & Development, Nintendo EAD*, 1985. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/7298/super-mario-bros/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SUPER MARIO RPG: Legend of the Seven Stars. *Square*, 1996. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/6692/super-mario-rpg-legend-of-the-seven-stars/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SUPER MARIO WORLD. *Nintendo*, 1990. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/6591/super-mario-world/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SUPER METROID. *Intelligent Systems, Nintendo R&DI*, 1994. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/6627/super-metroid/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SUPER MISSILE ATTACK. *General Computer Corp.*, 1981 Jogo eletrônico. Disponível em: [https://www.arcade-museum.com/game\\_detail.php?game\\_id=9918](https://www.arcade-museum.com/game_detail.php?game_id=9918). Acesso em: 13 jul. 2023.

SUPER STREET FIGHTER II. *Capcom*, 1993. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/10119/super-street-fighter-ii/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

TAIHEIKI. *Tose*, 1991. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/57523/taiheiki/>. Acesso em: 19 out. 2023.

TENNIS PROGRAMMING / TENNIS FOR TWO / COMPUTER TENNIS. *William Higinbotham*, 1958. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/88305/tennis-for-two/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

THE LAST OF US: Part II. *Naughty Dog*, 2020. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/146798/the-last-of-us-part-ii/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

THE LEGEND OF ZELDA: A Link to the Past. *Nintendo EAD*, 1991. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/6608/the-legend-of-zelda-a-link-to-the-past/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

THE SIMS. *Maxis*, 2000. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/860/the-sims/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

THE SIMS 2. *Maxis*, 2004. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/14877/the-sims-2/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

TOM CLANCY'S THE DIVISION. *Massive Entertainment AB*, 2016. Franquia de jogos eletrônicos. Disponível em: <https://www.mobygames.com/group/11810/tom-clancys-the-division-series/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

TOM CLANCY'S THE DIVISION. *Massive Entertainment AB*, 2016. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/77526/tom-clancys-the-division/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

TOM CLANCY'S THE DIVISION: Expansion II - Survival. *Massive Entertainment AB*, 2016. Conteúdo para download (nível) de jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/123862/tom-clancys-the-division-expansion-ii-survival/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

TOP GEAR. *Gremlin Graphics*, 1992. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/18002/top-gear/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

TRANSPORT TYCOON. *Chris Sawyer*, 1994. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/2283/transport-tycoon/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

TYPE:RIDER. *Cosmografik, Agat Films*, 2013. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/65131/typerider/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

VIDEO CHESS. *Atari*, 1979. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/23401/video-chess/>. Acesso em: 05 dez. 2023.

WARLORD. *Lothlorien*, 1982. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/57309/warlord/>. Acesso em: 19 out. 2023.

YAKUZA. *Amusement Vision*: 2005. Franquia de jogos eletrônicos. Disponível em: <https://www.mobygames.com/group/8208/ryu-ga-gotoku-like-a-dragon-yakuza-series/>. Acesso em: 08 jan. 2024.

ZOO TYCOON. *Blue Fang*, 2001. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/5524/zoo-tycoon/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

**Filmes, Séries, Anime e Tokusatsu**

AGE OF SAMURAI: Battle for Japan. *Netflix*: Stephen Scott, 2019. Série. Disponível em: [https://www.rottentomatoes.com/tv/age\\_of\\_samurai\\_battle\\_for\\_japan](https://www.rottentomatoes.com/tv/age_of_samurai_battle_for_japan). Acesso em: 08 jan. 2024.

AKIRA. *Streamline Pictures*: Otomo Katsuhiro, 1988. *Anime* longa-metragem. Disponível em: <https://www.rottentomatoes.com/m/akira>. Acesso em: 06 dez. 2023.

ALIEN. *20<sup>th</sup> Century Fox*: Ridley Scott, 1979. Filme. Disponível em: <https://www.rottentomatoes.com/m/alien>. Acesso em 03 dez. 2023.

BLACK MIRROR: Bandersnatch. *Netflix*: David Slade, 2018. Filme. Disponível em: <https://www.netflix.com/title/80988062>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CITIZEN KANE. *RKO Radio Pictures*: Orson Welles, 1941. Filme. Disponível em: [https://www.rottentomatoes.com/m/citizen\\_kane](https://www.rottentomatoes.com/m/citizen_kane). Acesso em: 04 dez. 2023.

DOOM. *Universal Pictures*: Andrzej Bartkowiak, 2005. Filme. Disponível em: <https://www.rottentomatoes.com/m/doom>. Acesso em: 04 dez. 2023.

GLADIATOR. *Universal Pictures, DreamWorks SKG*: Ridley Scott, 2000. Filme. Disponível em: <https://www.rottentomatoes.com/m/gladiator>. Acesso em: 04 dez. 2023.

INDIANA JONES AND THE TEMPLE OF DOOM. *Paramount Pictures*: Steven Spielberg, 1984. Filme. Disponível em: [https://www.rottentomatoes.com/m/indiana\\_jones\\_and\\_the\\_temple\\_of\\_doom](https://www.rottentomatoes.com/m/indiana_jones_and_the_temple_of_doom). Acesso em: 04 dez. 2023.

JOHN WICK. *Lionsgate Films*: Chad Stahelski, 2014. Filme. Disponível em: [https://www.rottentomatoes.com/m/john\\_wick](https://www.rottentomatoes.com/m/john_wick). Acesso em: 04 dez. 2023.

JOHN WICK: Chapter 2. *Lionsgate Films*: Chad Stahelski, 2017. Filme. Disponível em: [https://www.rottentomatoes.com/m/john\\_wick\\_chapter\\_2](https://www.rottentomatoes.com/m/john_wick_chapter_2). Acesso em: 04 dez. 2023.

JOHN WICK: Chapter 3 - Parabellum. *Lionsgate Films*: Chad Stahelski, 2019. Filme. Disponível em: [https://www.rottentomatoes.com/m/john\\_wick\\_chapter\\_3\\_parabellum](https://www.rottentomatoes.com/m/john_wick_chapter_3_parabellum). Acesso em: 04 dez. 2023.

JOHN WICK: Chapter 4. *Lionsgate*: Chad Stahelski, 2023. Filme. Disponível em: [https://www.rottentomatoes.com/m/john\\_wick\\_chapter\\_4](https://www.rottentomatoes.com/m/john_wick_chapter_4). Acesso em: 04 dez. 2023.

KYOJŪ TOKUSŌ JASUPION. *Asahi; Toei*: Kobayashi Yoshiaki, 1985. Série *tokusatsu*. Disponível em: <https://archive.org/details/kyojuu-tokusou-juspion-megabeast-investigator-juspion-1985>. Acesso em: 24 set. 2023.

THE LAST SAMURAI. *Warner Bros. Pictures*: Edward Zwick, 2003. Filme. Disponível em: [https://www.rottentomatoes.com/m/last\\_samurai](https://www.rottentomatoes.com/m/last_samurai). Acesso em: 04 dez. 2023.

MORTAL KOMBAT. *New Line Cinema*: Paul Anderson, 1995. Filme. Disponível em: [https://www.rottentomatoes.com/m/mortal\\_kombat](https://www.rottentomatoes.com/m/mortal_kombat). Acesso em: 04 dez. 2023.

NAPOLEON. *Apple Original Films; Columbia Pictures*: Ridley Scott, 2023. Filme. Disponível em: [https://www.rottentomatoes.com/m/napoleon\\_2023](https://www.rottentomatoes.com/m/napoleon_2023). Acesso em: 04 dez. 2023.

PREDATOR. *20th Century Fox*: John McTiernan, 1987. Filme. Disponível em: <https://www.rottentomatoes.com/m/predator>. Acesso em: 04 dez. 2023.

SANJŪRŌ. *Madmen Entertainment*: Kurosawa Akira, 1962. Filme. Disponível em: <https://www.rottentomatoes.com/m/sanjuro>. Acesso em: 04 dez. 2023.

SHICHININ NO SAMURAI<sup>295</sup>. *Columbia Pictures*: Kurosawa Akira, 1954. Filme. Disponível em: [https://www.rottentomatoes.com/m/seven\\_samurai\\_1956](https://www.rottentomatoes.com/m/seven_samurai_1956). Acesso em: 08 jan. 2024.

STAR WARS: Episode I - The Phantom Menace. *20th Century Fox*: George Lucas, 1999. Filme. Disponível em: [https://www.rottentomatoes.com/m/star\\_wars\\_episode\\_i\\_the\\_phantom\\_menace](https://www.rottentomatoes.com/m/star_wars_episode_i_the_phantom_menace). Acesso em: 04 dez. 2023.

---

<sup>295</sup> No original, em *kanji* (e *hiragana*), 七人の侍 (“*Sete Samurais*”). Na versão em inglês, “*Samurai Seven*” e na edição brasileira “*Os Sete Samurais*”.

STAR WARS: Episode II - Attack of the Clones. *20th Century Fox*: George Lucas, 2002. Filme. Disponível em: [https://www.rottentomatoes.com/m/star\\_wars\\_episode\\_ii\\_attack\\_of\\_the\\_clones](https://www.rottentomatoes.com/m/star_wars_episode_ii_attack_of_the_clones). Acesso em: 04 dez. 2023.

STAR WARS: Episode III - Revenge of the Sith. *20th Century Fox*: George Lucas, 2005. Filme. Disponível em: [https://www.rottentomatoes.com/m/star\\_wars\\_episode\\_iii\\_revenge\\_of\\_the\\_sith](https://www.rottentomatoes.com/m/star_wars_episode_iii_revenge_of_the_sith). Acesso em: 04 dez. 2023.

STAR WARS: Episode IV - A New Hope. *Lucasfilm*: Richard Marquand, 1977. Filme. Disponível em: [https://www.rottentomatoes.com/m/star\\_wars\\_episode\\_iv\\_a\\_new\\_hope](https://www.rottentomatoes.com/m/star_wars_episode_iv_a_new_hope). Acesso em: 04 dez. 2023.

STAR WARS: Episode V - The Empire Strikes Back. *20th Century Fox*: Irvin Kershner, 1980. Filme. Disponível em: [https://www.rottentomatoes.com/m/star\\_wars\\_episode\\_v\\_the\\_empire\\_strikes\\_back](https://www.rottentomatoes.com/m/star_wars_episode_v_the_empire_strikes_back). Acesso em: 04 dez. 2023.

STAR WARS: Episode VI - Return of the Jedi. *20th Century Fox*: George Lucas, 1983. Filme. Disponível em: [https://www.rottentomatoes.com/m/star\\_wars\\_episode\\_vi\\_return\\_of\\_the\\_jedi](https://www.rottentomatoes.com/m/star_wars_episode_vi_return_of_the_jedi). Acesso em: 04 dez. 2023.

STREET FIGHTER. *Capcom; Edward R. Pressman Film Corp*: Steven Souza, 1994. Filme. Disponível em: [https://www.rottentomatoes.com/m/1058516-street\\_fighter](https://www.rottentomatoes.com/m/1058516-street_fighter). Acesso em: 04 dez. 2023.

STREET FIGHTER II: The Animated Movie. *Sakai Akio*: Sugii Gisaburō, 1995. *Anime* longa-metragem. Disponível em: [https://www.rottentomatoes.com/m/street\\_fighter\\_ii\\_the\\_animated\\_movie](https://www.rottentomatoes.com/m/street_fighter_ii_the_animated_movie). Acesso em: 04 dez. 2023.

SUPER MARIO BROS.. *Allied Filmmakers; Hollywood Pictures; Cinergi Pictures Entertainment*: Rocky Morton; Annabel Jankel, 1993. Filme. Disponível em: [https://www.rottentomatoes.com/m/super\\_mario\\_bros](https://www.rottentomatoes.com/m/super_mario_bros). Acesso em: 04 dez. 2023.

YOJIMBO. *Toho Company*: Kurosawa Akira, 1961. Filme. Disponível em: <https://www.rottentomatoes.com/m/yojimbo>. Acesso em: 04 dez. 2023.



### *Artes e Quadrinhos*

GOLDFARB, Andrew; CONNELL, Jason. *The Art of Ghost of Tsushima*. Arte em jogos eletrônicos. Milwaukee: Dark Horse Books, 2020.

KOIKE, Kazuo; KOJIMA, Gōseki. *Kodzure Ōkami*<sup>296</sup>. Tokyo: Futabasha Publishers, 1970.

OKAZAKI, Takashi. *Afro Samurai!*. Edição do autor<sup>297</sup>, 1998.

SAKAI, Stan. *Usagi Yojimbo*. Revista em quadrinhos. Seattle: Fantagraphics Books, 1986. Disponível em: <https://readallcomics.com/category/usagi-yojimbo/>. Acesso em: 24 nov. 2023.

---

<sup>296</sup> No original, em *kanji*, 子連れ狼 (“*Lobo Solitário e Filhote*”). Na publicação em inglês, foi dado o nome “*Lone Wolf and Cub*” e na edição brasileira se resumiu em “*Lobo Solitário*”.

<sup>297</sup> Na versão original japonesa, publicações independentes são denominadas *dōjinshi* (同人誌), expressão que tem *doujin* como “mesma pessoa” e *shi* como “publicação periódica”.

## Consoles

ATARI 2600 VIDEO COMPUTER SYSTEM (ATARI 2800)<sup>298</sup>. *Atari*, 1977. Console. Disponível em: <https://www.vgdb.com.br/consoles/atari-2600/>. Acesso em: 08 dez. 2023.

ODYSSEY 100. *Magnavox*, 1972/1975<sup>299</sup>. Console. Disponível em: <https://www.mobygames.com/game/86656/odyssey-100/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

NINTENDO 64. *Nintendo*, 1997. Disponível em: <https://www.vgdb.com.br/consoles/nintendo-64/>. Acesso em: 26 dez. 2023.

NINTENDO ENTERTAINMENT SYSTEM (FAMICOM<sup>300</sup>). *Nintendo*, 1983. Console. Disponível em: <https://www.vgdb.com.br/consoles/nes-nintendo-entertainment-system/>. Acesso em: 04 dez. 2023.

PLAYSTATION 2. *Sony*. 2000. Console. Disponível em: <https://www.vgdb.com.br/consoles/playstation-2/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PLAYSTATION 3. *Sony*. 2006. Console. Disponível em: <https://www.vgdb.com.br/consoles/playstation-3/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PLAYSTATION 4. *Sony*. 2013. Console. Disponível em: <https://www.vgdb.com.br/consoles/playstation-4/>. Acesso em: 26 out. 2023.

PLAYSTATION 5. *Sony*. 2020. Console. Disponível em: <https://www.vgdb.com.br/consoles/playstation-5/>. Acesso em: 26 out. 2023.

SUPER NINTENDO ENTERTAINMENT SYSTEM (SUPER FAMICOM). *Nintendo*, 1990. Disponível em: <https://www.vgdb.com.br/consoles/super-nintendo/>. Acesso em: 04 dez. 2023.

<sup>298</sup> No Japão, o nome pelo qual os consoles são conhecidos foram colocados entre parênteses.

<sup>299</sup> A discrepância entre as diferentes datas citadas nas referências de MobyGames e Batista et. al. é fruto das diferentes fabricações realizadas entre 1972 e 1975) para saber mais sobre as versões, ver <http://www.pong-story.com/odyssey.htm#P5>. Acesso em 14 jun. 2023.

<sup>300</sup> O nome japonês *Famicom* é uma abreviatura da expressão *Family Computer* (“computador de família”), em comparação ao termo japonês *pasokon* (do katakana パソコン, que significava *personal computer* – “computador pessoal”). Nos Estados Unidos, em meio à crise de superprodução que levou os jogos eletrônicos à crise, se converteu o nome para “sistema de entretenimento” como argumento que o console era mais que simplesmente uma estação de jogos, já que contava com seus recursos variados. Para saber mais sobre a origem dos nomes japonês e americano, ver em: <https://www.terra.com.br/gameon/plataformas-e-consoles/por-que-o-nes-se-chamava-famicom-no-japao,53f63e434e6b08f1006236323ebd0183fj10h19g.html>. Acesso em 08 dez. 2023.

## *Empresas*

NINTENDO. *Nintendo Co.*, 1889. Empresa. Disponível em: <https://www.mobygames.com/company/1891/nintendo-co-ltd/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

QUANTIC DREAM. *Quantic Dream SA*, 1997. Empresa. Disponível em: <https://www.mobygames.com/company/1242/quantic-dream-sa/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SEGA. *SEGA Corporation*, 1960. Empresa. Disponível em: <https://www.mobygames.com/company/12/sega-corporation/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SONY. *Sony Interactive Entertainment*, 1994. Empresa. Disponível em: <https://www.mobygames.com/company/2482/sony-interactive-entertainment-inc/>. Acesso em: 26 out. 2023.

SUCKER PUNCH. Sucker Punch Productions LLC, 1997. Empresa. Disponível em: <https://www.mobygames.com/company/2011/sucker-punch-productions-llc/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

## GLOSSÁRIO

**2D:** Abreviação de *two dimmensions*, traduzido como “duas dimensões”. Em jogos, o 2D representava a visão fixa de um personagem, visto de uma única posição (com a variação direita-esquerda), e do cenário.

**3D:** Abreviação de *three dimmensions* ou “três dimensões” na tradução. Nos jogos, significou a utilização de novos visuais, com movimentação variada ao longo do cenário.

**8mm:** Formato cinematográfico desenvolvido em 1932 e que teve grande adesão.

**Add-on:** Do inglês “adicionar”, melhor traduzido como “complemento”. Em hardware de jogos eletrônicos, são recursos que incrementam o desempenho de um console ou do controle. Também se encontra nos softwares, oferecendo recursos adicionais a um dado sistema.

**Anime:** Do *katakana* アニメ, que significa literalmente anime. A palavra faz referência às animações japonesas desenhadas à mão ou manuseadas por computação.

**Antagonista:** Numa narrativa, este é o inimigo do protagonista. Aquele que se coloca em uma perspectiva contrária à do personagem principal.

**Avatar:** Consiste na imagem que apresenta o jogador para outros que buscam seu perfil na PlayStation Network, uma rede social criada dentro dos consoles da Sony.

**Bakufu:** Em kanji, 幕府. É a palavra japonesa para shogunato, ou seja, a administração que acompanhava o *shōgun*. Alguns autores utilizam o termo japonês *bakufu*, enquanto outros mantiveram a versão internacionalmente conhecida (shogunato). Aqui se utilizou ambas, variando de acordo com a adesão das fontes utilizadas, já que a palavra shogunato foi amplamente utilizada e se tornou muito comum, inclusive em muitas obras não referenciando-a ao termo japonês (*bakufu*) apropriadamente.

**Bewusstsein:** Do alemão “consciência”.

**Blockbuster:** Palavra inglesa que significa literalmente “arrasa-quarteirão”, mas mais conhecida como “sucesso de bilheteria”. Consiste em megaproduções voltadas para altos índices de consumo.

**BPM:** Do inglês *beats per minute*, a sigla não muda quando se traduz literalmente como “batidas por minuto”. Na música, este conceito implica em tempo e cadência, medindo a velocidade com que os instrumentos a tocam.

**Bug:** Termo inglês com diferentes significados, como “bicho” ou “percevejo”. Em jogos eletrônicos, é traduzido como “erro” ou “defeito” e é fruto de erros na programação humana, gerando efeitos indesejados em variadas situações, como na movimentação do personagem, processamento das imagens, objetos que não são visualizados apropriadamente, jogador ou inimigos invencíveis, cenários inacessíveis, etc..

**Bushi:** também alude à palavra *senshi* (戦士), construída com o primeiro kanji da palavra guerra (*sensō* - 戦争). Também se associa às palavras “soldado” e “combatente”. Samurai tem em sua tradução atual o conceito de “guerreiro”, enquanto seu substantivo arcaico alude a “homem presente” (pessoa do alto escalão) e “serviçal”. Já *bushi* aceita traduções como “samurai” e “guerreiro” atualmente. Curiosamente, o kanji de *bushi* é 武士, composto pelo primeiro kanji de *budo* (武道) e o último de *heishi* (兵士).

**Carta de Juramento:** Em kanji, 五箇条の御誓文. Traduz-se literalmente como “Juramento em Cinco Artigos” e previa argumentos favoráveis a decisões conjuntas (e não centralizadas), bem como maior igualdade civil e seguir o ocidente rumo à “civilização avançada” (conforme registrado no *Dajokan Nisshi* – um jornal publicado pelo governo Meiji, o antecessor do “Diário Oficial” –, publicado em fevereiro de 1868). Autores como Keene consideram esta a primeira Constituição do país, outros (tal qual Quigley) a valorizam como um esboço da Constituição de 1890.

**Cartucho:** Do inglês *cartridge*, consiste no objeto isolado e utilizado para conectar jogos em consoles, a partir de um chip que acessa a placa-mãe. Antes dos jogos produzidos paralelamente, o console era lançado com um único jogo, sem a possibilidade de trocá-lo. O responsável por esta tecnologia foi Jerry Lawson (1940-2011).

**Cassete:** No inglês, *compact cassette*. É um tipo de mídia orientado por uma fita magnética compacta que reproduzia sons nela gravados.

**CG:** *Computer Graphics* são animações gráficas oriundas de processamento computacional e que passaram a ser utilizadas em cinemáticas nos jogos eletrônicos.

**Chanbara:** Gênero do cinema. Palavra que deriva da abreviatura de “*Chanchan Barabara*” (チャンチャンバラバラ em *katakana* e ちゃんちゃんばらばら no *hiragana*). É uma palavra de origem japonesa, sem kanji de referência, comumente representada no *katakana* (チャンバラ), embora também seja encontrado em *hiragana* (ちゃんばら). *Chanchan* é uma onomatopeia japonesa para os sons da lâmina da espada, enquanto *barabara*, também uma onomatopeia, significa “desconectado, disperso”, “em pedaços”, que leva o termo *Chanbara* a ser traduzido como “cortar [em referência à carne/corpo de] uns aos outros com uma lâmina branca (*hakujin*, do kanji 白刃, que significa “espada desembainhada”)” e é frequentemente usado no teatro, no cinema e na televisão. Também é chamada no Japão de *kengeki* (剣戟 – “luta de espadas”).

**Cheats:** Na língua inglesa, significa “trapaça”. Implica na ação de adquirir alguma vantagem que facilita a continuidade do jogo, sobretudo no que diz respeito à sua dificuldade. Podem ser oficiais, previstas dentro dos jogos por códigos divulgados pela desenvolvedora, mas podem ser resultado da manipulação de programas secundários (Cheat Engine, Mod Engine, Cronus, XIM, Save Wizard, Apollo, Bruteforce, etc.) ou de ações do jogador dentro do ambiente do jogo. Ambas as condições geram discussões sobre a ética em jogos digitais entre usuários.

**Conexão *dial-up*:** Do verbo inglês *dial up*, que significa “dispar”. Consistia na conexão à internet que se fazia pela linha telefônica. A internet ocupava a linha, impedindo ligação para outras pessoas com o número específico conectado à internet. O contínuo uso da internet em horário comercial, nestas configurações, levava a um padrão de consumo da conta telefônica consideravelmente alto, caracterizando a popularização doméstica de seu uso nos horários de pulso único (de segunda a sexta, de meia-noite às 06:00; sábados das 14:00 à meia-noite; durante todo o domingo e feriados nacionais/internacionais). Para maiores informações sobre os aspectos da conexão discada em relação à ADSL e à fibra ótica, ver em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/01/relembre-nove-coisas-que-todo-mundo-fazia-na-epoca-da-internet-discada.ghhtml>. Acesso em: 26 dez. 2023.

**Coop:** Abreviação de *cooperation* ou “cooperação” em português. Jogos que os jogadores formam equipes que colaboram entre si para avançar no jogo.

**Cross-over:** Obra que oferece uma interação entre personagens de duas ou mais produções realizadas por autores diferentes, que se juntam para realizá-la em conjunto.

**Cutscenes:** Nos jogos, são cenas em que o jogador não participa ou pouco influencia nelas. São parte da narrativa que se preocupa com o desenrolar da trama e que, ao impedir grande interferência do jogador, permitem a condução de um evento-chave, como a morte de um personagem secundário ou a derrota do protagonista em uma batalha.

**De facto:** Expressão em latim traduzida como “de fato”. Termo utilizado para referenciar, no caso, o poder que

**Deuteragonista:** Nas tragédias gregas, era o segundo ator. Deuteragonista é o personagem que acompanha o protagonista de um conto, ajudando-o ativamente.

**Disquete:** Mídia compatível com computadores dos anos 1980, 1990 e 2000. A capacidade destes discos variava entre 100KB (*kylobytes*) e 1.2MB (*megabytes*). Para uma comparação, o CD (*Compact Disk*) variava entre 700MB e 800MB. No sistema operacional de computadores Windows, estas mídias se encontravam mapeadas nos drives A:\ e B:\.

**DLC:** Do inglês *downloadable content*, traduzido como “conteúdo adicional”. São conteúdos variados no jogo (mapas, níveis, roupas, personagens, armas, etc.) que podem ser adquiridos ao se descarregar os arquivos da internet. São disponibilizados pela desenvolvedora do jogo, dentro da interface utilizada pelo usuário para acessá-lo e é disponibilizado gratuitamente ou pago.

**Doujinshi:** Na versão original japonesa, publicações independentes são denominadas *dōjinshi* (同人誌), expressão que tem *doujin* como “mesma pessoa” e *shi* como “publicação periódica”.

**Drifting:** Traduzido literalmente como “carro à deriva”, o nome em inglês se mantém como referência. *Drifting* é uma técnica de direção que tem por essência manter o controle do carro enquanto um ou mais pneus derrapam na pista, o que geralmente causa instabilidade no veículo, chegando a causar capotamento.

**Easter egg:** Na tradução literal, “ovo de Páscoa”. Expressão da língua inglesa para mensagens escondidas e piadas internas. Nos jogos eletrônicos, consiste em algo dentro da obra que não é facilmente acessível aos jogadores. Se resumem a informações, curiosidades ou piadas feitas pelos desenvolvedores do jogo.

**Emishi:** Enquanto o império Yamato dominou o oeste da ilha de Honshū, os Emishi resistiam à hegemonia deste clã e se mantinham dominantes na região leste da ilha, conhecida

hoje como Tohoku. Esta divisão justificaria a vivência diferenciada desta parte da ilha que, em contraste com o resto de Honshū, acompanham outras divisões na tabela do tempo histórico japonesa.

**Emulator:** Palavra originada do termo inglês *emulation*, que é traduzido como “imitação”. Nesse caso específico, os desenvolvedores de Enduro se utilizaram de recursos 2D para simular uma experiência visual em 3D. Embora a experiência do usuário continuasse em 2D, o jogo se abriu para uma perspectiva de visão muito além dos recursos que havia na época. Também serviu de base para outros jogos no mesmo estilo, até que finalmente os gráficos poligonais em 3D substituíssem essa emulação e se tornassem de fato 3D, permitindo que o usuário visualizasse todas as posições do carro.

**Escola dos Annales:** movimento que se distancia da visão positivista e toma um novo caminho com os acontecimentos de longa duração, com enfoque na civilização e nas mentalidades como parte da análise histórica. Também deu atenção às fontes históricas que não eram consideradas importantes para a reconstrução do passado, como as cotidianas e de sujeitos que não participavam ativamente da política de sua época.

**Finish Him!:** Do inglês “acabe com ele”, variando para a versão feminina “acabe com ela”. Expressão utilizada em vários títulos de Mortal Kombat ao final de uma luta.

**Flíper:** Do inglês *flipper*. São estágios encontrados no jogo, similares ao modelo de jogo Pinball (jogo baseado em alavancas controladas mecânica ou eletromecanicamente com a finalidade de redirecionar uma esfera no campo de jogo). No caso de Sonic, o personagem principal substituía a esfera. No Brasil, se habituou chamar de “fliperama” os locais que continham estas máquinas e os *arcade*. Na prática, fliperama seriam locais destinados exclusivamente aos jogos de flíper. Os arcade consistiam em jogos eletrônicos de gabinete, dotados de tubos de imagem, placa-mãe e o chip do jogo. Precursores dos consoles domésticos, os arcade comumente se encontravam em estabelecimentos públicos de entretenimento ou locais de acesso comum. Pelas suas próprias composições coletivas, tanto *arcade* quanto os *flippers* requeriam fichas para permitir que seus jogadores fizessem uso do jogo.

**FX:** Efeitos especiais (variando a terminologia em *SFX*, *F/X* ou *FX*) são técnicas visuais ou ilusionistas utilizadas em diferentes produções culturais que simulam eventos virtuais, que não podem ser captadas na realidade.

**Gaijin:** Do japonês 外人, significa “estrangeiro” na visão do japonês.



**Gato de Schrödinger:** Em referência à experiência mental desenvolvida por Erwin Schrödinger, que demonstrava a lógica da mecânica quântica (estando o gato vivo e morto ao mesmo tempo enquanto não se confirma a informação) e o contraste da interpretação humana (o gato estaria vivo ou morto no universo da suposição). O gato estar vivo e morto ao mesmo tempo seria paradoxal para o raciocínio humano, pois um ser não pode se encontrar nos dois estados (vivo e morto) simultaneamente, segundo as concepções humanas.

***Geschichte:*** Do alemão “história”.

***Geschichtsbewusstsein:*** Do alemão “consciência histórica”.

***Geschichtsdidaktik:*** Do alemão “didática da história”.

***Glitch:*** Em português, significa “falha”. São erros encontrados no jogo e que permitem o jogador explorar um recurso ou um local que não deveriam ser utilizados de tal forma.

***Habitus:*** Princípios que permitem a geração e estruturação de práticas e representações, os quais possibilitam a regulação desse meio, sem que sejam percebidos como imposições.

***Haiku:*** Do kanji 俳句. Esta modalidade de poesia curta conta com uma estrofe e três versos, compostos na sequência de redondilhas (menor, maior e menor), caracterizando-a como 5-7-5 (se refere ao número de sílabas para cada verso).

***Haitōrei:*** No original, 廃刀令 – Ordem de abolição da espada. Suas mudanças previam não somente a proibição do porte de espada, mas também impedir a vestimenta de samurai, abandonar o rabo de cavalo típico em prol do corte de cabelo ocidental, recrutamento universal ao exército que retirava a exclusividade samurai e o fim dos estipêndios hereditários. ***Hardware:*** O recurso físico da computação. Enquanto *software* alude a sistemas e programas, *hardware* são os computadores, periféricos e peças eletrônicas que caracterizam a capacidade de um produto dessa natureza ser capaz de executar apropriadamente o que nele é instalado.

***Hikitsukeshū:*** Consistia na presidência dos tribunais, os *hikitsuke*.

***Histoire:*** Do francês “história”.

***Honshū:*** Consiste na maior das ilhas do arquipélago japonês, sendo também a principal do ponto de vista político.

***HUD:*** Do inglês *heads-up display*, ou “tela de alerta” na tradução. Nos jogos eletrônicos, são as informações que auxiliam o jogador na tela, como sua vitalidade, munição,

recursos, itens disponíveis e mapa. Auxiliam nas estratégias que o usuário pode traçar e alguns desenvolvedores exploram graus de dificuldade em seus jogos ao diminuir progressivamente estas informações para os jogadores.

**Hyōjōshū:** Em japonês, 評定所. Literalmente traduzido como “agência de avaliação”, é frequentemente (e mais claramente) traduzido como “conselho de estado”.

**Iene:** No original, em *kanji*, 日本円 (*nippon yen*), ou iene japonês. Com um iene sendo o equivalente à 0,035 reais, o valor arredondado da meta de ¥5.000.000,00 seria por volta de R\$173.400,00. O quántuplo da meta alcançado é em torno de R\$867.000,00. Valores com base no câmbio de 04 jan. 2024.

***In little need:*** Traduzido literalmente como “com pouca necessidade”. Alguns autores como Almeida consideram esta tradução como “sem necessidade”. Na língua inglesa, quando usado para descrever uma pessoa ou coisa, “pequeno” (*little*) pode indicar que são insignificantes ou sem importância. Dado argumento que Conlan defende, este trabalho considera que “sem necessidade” faz mais sentido.

***Jidai:*** Do japonês 時代. Consiste em um intervalo de tempo.

***Jidaigeki:*** Em *kanji*, 時代劇. Traduzido literalmente como “drama de época” ou “drama histórico”. O termo japonês faz referência a um gênero de audiovisual (e de teatro) com base em um período histórico.

***Jitō:*** Em japonês, 地頭. Traduz-se literalmente como “cabeça da terra” e consistia em um adjetivo para o conceito de “local”. A palavra, quando associada a uma pessoa, fazia referência ao senhor que gerenciava terras (*shōen*), sendo uma autoridade local que coletava impostos em favor de manter a elite local. Estavam sujeitos ao *shōgun*. Se um *jitō* se tornasse muito poderoso, passava a ser denominado *daimyō*.

***Junshi:*** Prática do samurai, quando o suicídio é voluntário e tem por finalidade acompanhar seu senhor que morreu.

***Kaishaku/Kaishakunin:*** Do japonês 介錯, é a pessoa responsável por auxiliar o *seppuku* de outro. Sua função é diminuir o sofrimento do suicida, lhe cortando a cabeça tão logo o processo fosse iniciado (trespassar o ventre com a espada mais curta – a *tantō*).

**Kamikaze:** Em kanji, 神風. Traduz-se como “vento divino”, algumas versões sugerem “sopro divino”.

**Katana:** Um modelo de espada japonesa, considerada a mais famosa no Japão. Traduzida erroneamente como “espada japonesa” (日本刀 ou *nihontō*), seu *kanji* (刀) significa apenas “espada”.

**Khan:** Do mongol хаан ou хаган. Equivale ao conceito de “imperador”.

**Kondei:** Em japonês, eram reconhecidos “jovens robustos”. Oriundos do leste no século VIII, e suas habilidades – como técnicas de luta montada – provavelmente advinham do contínuo contato com seus inimigos, os Emishi.

**Koryō:** Dinastia vigente entre 918 e 1392. Também conhecida como Gorye, detinha a península coreana. Sofreu diversas invasões mongóis a partir dos anos 1230 que a levaram à condição de um estado vassalo dos mongóis a partir dos anos 1270.

**Kyūba no michi:** Dentre várias possibilidades de escrita em *kanji* (mesclado com *hiragana*), este trabalho considerou a seguinte descrição: きゅうばの道, traduzida como “caminho de arco e cavalo”.

**Local coop:** “Cooperação local”, na tradução. São jogos em que a cooperação entre jogadores, simultaneamente jogando o mesmo jogo, se dá presencialmente e não *online*.

**Looping:** Na tradução literal, “dar laços”. Expressão da língua inglesa que implica em retornar ao princípio de parte do caminho, ainda que o progresso não tenha sofrido interrupção. Nos jogos dos anos 1980, o *looping* implicava em um jogador chegar ao final de uma fase que se repetiria (totalmente idêntica ou com variações de cores ou obstáculos), comumente elevando a dificuldade progressivamente.

**Machinima:** Algutinação de três palavras em inglês: *machine* (“máquina”), *animation* (“animação”) e *cinema* (“cinema”). São produções audiovisuais criados a partir da captura da ação do jogo, ou seja, do *gameplay*. São geralmente referenciadas como *gameplays* capturados na finalidade de gerar outra narrativa, dialogando, sobretudo, com o cinema. Academicamente, o termo se associa aos *gameplays* comentados com a finalidade de discutir assuntos pertinentes ao conteúdo que se deseja trabalhar ao fazer uso do *gameplay*.

**Manga:** Em *kanji*, 漫画, significa “história em quadrinhos ou quadrinhos variados”. São as histórias em quadrinhos japoneses, cujos capítulos são lançados semanalmente ou mensalmente em uma única revista. Após um determinado título lançar vários capítulos, eles são compilados em volumes que dão origem ao *tankōbon* (単行本, traduzido como “capa dura” ou “livro/volume independente”). Este é o objeto que no Brasil é vendido erroneamente com o nome de manga.

**Manhwa:** Termo romanizado do coreano 만화 (em *hangul*) ou 漫畫 (em *hanja*). São as histórias em quadrinhos da Coreia do Sul.

**Man'yōshū:** Do japonês 万葉集, traduzido como “Coleção das Dez Mil Folhas”). No caso desta obra, a palavra kamikaze foi utilizada como *makurakotoba* (枕詞, “palavras de travesseiro”), ou seja, uma figura de linguagem utilizada na poesia *waka* em associação a palavras específicas. *Kamikaze* modifica o nome do local Ise (伊勢). Também referenciada como Isuzu (五十鈴), a localidade em questão é denominada Santuário de Ise (Ise Jingū – 伊勢神宮). Suas aplicações se encontram nas páginas 21 e 66 da edição traduzida pela Columbia, com o termo “*divine wind*”.

**Menu:** Palavra de origem francesa, também traduzida como “cardápio”. No jogo, refere-se às opções que o jogador acessa ao “pausar” (parar) o jogo, cuja ausência de um menu implica no congelamento da imagem (mantendo ou não a trilha sonora).

**MIDI:** *Musical Instrument Digital Interface*, a linguagem digital que oferece a interação entre instrumentos musicais, computadores e outros componentes. Até que o som destes instrumentos pudesse ser captado e processado nos jogos tal qual se ouve presencialmente, os jogos eletrônicos contaram com várias versões de *MIDI* para interpretar as composições musicais. Atualmente, o *MIDI* é um recurso que arremete a jogos antigos.

**Mídia virgem:** Termo utilizado para mídias no sentido de especificar que nelas nada havia sido gravado anteriormente. São, portanto, vazias de conteúdo.

**Miuchibito:** Em japonês, 御内人 (“servo”). Eram guerreiros particulares do chefe dos Hōjō, ou seja, o exército privado do *tokusō*.

**MMORPG:** *Multiple massive online role-playing game*, no inglês. Na tradução literal, “jogo online múltiplo e massivo de interpretação de papel”. Geralmente associado ao termo “jogo online”, tem por base a interpretação de um personagem pelo jogador, numa orientação

*online*. Neste modelo se desenvolve no jogador o hábito de atuar em parceria com outros jogadores conectados à seção do jogo, já que ele incentiva uma comunidade virtual e a dificuldade prevê que haja um grupo com diferentes especialidades para se passar um nível.

**Mod/Mods:** Abreviação do inglês *modifications*, ou “modificações” em português, também traduzido como “modificadores”. Refere-se às alterações realizadas em um jogo, com objetivos variados (alteração do cenário, dos personagens, das regras do jogo, da dificuldade, etc.). Podem ser lançados oficialmente pela desenvolvedora do jogo ou podem ser produções independentes, não autorizadas e feitas por hackers ou fãs.

**Mōko Shūrai ekotoba:** Em kanji, 蒙古襲来絵詞. Traduzido como “Relato Ilustrado da Invasão Mongol”. Consiste em dois pergaminhos ilustrados (os *emaki*) encomendados pelo gokenin Takezaki Suenaga (1246-1314).

**Mōn:** Do kanji 紋, traduzido como “crista”. Também denominado *monshō* (紋章, “brasão”), *mondokoro* (紋所, “local da crista”) e *kamon* (家紋, “brasão da casa”). São emblemas japoneses utilizados na decoração e/ou identificação de uma pessoa e sua família. Atualmente também são incluídas instituições e empresas.

**Motion Capture:** Na tradução literal, “captura de movimento”. Para os jogos eletrônicos, sensores capturavam a movimentação de atores na finalidade de transmitir sua movimentação para os protagonistas ou inimigos e, posteriormente, a evolução desta tecnologia passou a proporcionar a captação para cinematográficas, contando inclusive com as expressões faciais.

**Naginata:** Do kanji 薙刀. Consiste em um cabo de madeira ou metal com uma lâmina curva de um único gume, permitindo ao seu usuário um alcance longo.

**Nishiki-e:** No original, 錦絵 – sem tradução, embora o último kanji se refira a “foto”, são xilogravuras multi-coloridas muito utilizadas entre 1860-1880.

**Noir:** O estilo visual do *film noir*, “filme negro” em francês, é caracterizado pelas cenas em preto e branco com grande contraste e iluminação dramática. Esta perspectiva influenciou obras posteriores, mesmo após o advento do cinema em cores. *Neo noir* (“novo negro” em francês) é um movimento encontrado em filmes mais atuais que valorizam estas características.

**Non-serious games:** Do inglês “jogos não-sérios”.

**Nova História:** Outro nome pelo qual ficou conhecida a terceira geração da Escola dos Annales e valorizava toda atividade humana como parte da história, o que tornou a história livre para a interdisciplinaridade.

**Open World:** Com a tradução literal “mundo aberto”, são jogos caracterizados por não restringirem as ações do jogador, permitindo que ele vivencie uma experiência subjetiva e de escolhas sobre sua conduta no jogo.

**Panoptismo:** Termo de Foucault que se apresenta como um modelo de controle, castigo e recompensa, onde há vigilância intensa sob o indivíduo. Os colégios, nesse sentido, se assemelham aos presídios, cuja forma de monitoramento busca um ponto fixo de fácil acesso visual a todos os acessos do local (das grades das celas às portas das salas de aula).

**Pasokon:** Do *katakana* パソコン, que significa *personal computer* – “computador pessoal”).

**Pause:** Função comumente reservada a “congelar” os jogos, de maneira a permitir que o usuário pudesse interromper sua experiência com o jogo, travando a continuidade do jogo ou acessando um menu.

**PC:** Do inglês *personal computer* ou “computador pessoal” consiste em jogos de computador, variando entre diferentes sistemas operacionais (e suas diferentes versões) como Windows, MacOS e Linux.

**PIM:** “Política pública pioneira no Brasil, o Primeira Infância Melhor (PIM) é uma ação transversal de promoção do desenvolvimento integral na primeira infância”, segundo a Secretaria de Saúde do Rio Grande do Sul.

**Pixel:** A menor unidade de uma imagem digital, de aspecto quadriculado. É uma unidade relativa, que varia de acordo com a resolução do aparelho. Em 1986, a tela *VGA* (*Video Graphics Array* ou matriz gráfica para vídeo) contava com 640 pixels horizontais por 480 verticais, que totalizavam 307.200 pixels distribuídos. Em uma tela *4K* (*Ultra HD* ou ultra alta definição), de resolução equivalente a 4320x7680 pixels, encontram-se 33.177.600 pixels nela. Quanto mais *pixels*, mais definida é a imagem, enquanto a diminuição de *pixels* implica em imagens mais quadriculadas.

**Playability:** Do inglês *play* (“jogo”) e *ability* (“capacidade”). Embora o cognato “habilidade” seja aceito, aqui se evita a comparação com o termo *skill* (habilidade), que também

é utilizado entre os conceitos de jogos, embora aqui não tenha sido necessário problematizá-lo. A tradução da palavra completa se converteu em jogabilidade.

**PvE:** *Player vs Enemy* ou “jogador contra inimigos” na tradução. Jogos *online* cujo embate se dá entre humanos e inimigos controlados pelo jogo.

**PvP:** *Player vs Player* ou “jogador contra jogador” na tradução. Jogos *online* em que o combate é realizado entre humanos nas duas partes.

**Rede Manchete:** Também conhecida como TV Manchete, foi uma rede de televisão comercial brasileira fundada em 1983 que perdurou até 1999.

**Rensho:** Do kanji 連署. Traduz-se como “co-signatário”, na figura de assistente do *shikken* (inicialmente pareada ao *shikken*, posteriormente tornada coadjuvante deste cargo). Surgiu em 1224 e consistia em membros de fora da linha principal dos Hōjō, exceto por Hōjō Tokimune entre 1264 e 1268.

**Retrô:** Palavra derivada de “retrospectiva”. São jogos que buscam se assemelhar a um título que não faz parte da estética atual.

**RNG:** Abreviação de *Random Number Generator*, literalmente traduzido como “gerador de números aleatórios”. Jogos com esta característica exploram a probabilidade, levando jogadores a frequentemente buscar por recompensas cuja chance aleatória se assemelha a uma loteria.

**Rōnin:** Em kanji, 浪人, significa “homem onda”. Um guerreiro que, diferente do samurai, não possui um senhor para servir, configurando uma situação de “samurai errante”. Normalmente associado a uma pessoa (ou família) que saía do local inscrito no registro familiar, por isso perambulava pelo país (e até fora dele). Também é conhecido como vagabundo, no sentido de sem-teto (浮浪). Há também a expressão *rōhito* (牢人, lido como “preso” ou “prisioneiro”), que representava aqueles que perderam ou deixaram a família a quem serviam (consequentemente deixando de receber seu salário, sem um mestre e presos a uma vida sem honra ao perderem o direito ao *seppuku* apropriado – suicídio ritualístico que mantinha sua honra). Os *rōhito* estritamente se referiam aos samurai com relação servo-mestre do Período Muromachi ao Período Edo. Eles passaram a ser igualmente denominados *rōnin* por virtude do *kaieki* (改易, literalmente “melhoria”, melhor entendido como “reforma”), uma punição que retirava do samurai seu status e propriedades e que muito aumentou a quantidade de pessoas

“vagando” no país. Em sua aplicação contemporânea, utiliza-se *rōnin* em referência a pessoas presas a uma determinada situação, como estudantes reprovados em vários exames de ingresso ao ensino superior e desempregados/afastados de seus empregos.

**RPG:** Do inglês *role-playing game*, “jogo de interpretação de papel”. Consiste em um jogo cuja atuação do jogador sobre o personagem molda sua experiência no jogo, já que ele interpreta um papel dentro da trama e não apenas dá comandos de movimento àquele personagem. Já existia antes dos jogos eletrônicos e se tornou massivamente conhecido após o advento dos consoles domésticos.

**Samurai:** Em *kanji*, 侍. Literalmente, sua tradução é “aquele que serve”. Representa o guerreiro que servia a um senhor e que, por isso, recebia um pagamento. Este guerreiro japonês que esteve presente do Período Heian até o Período Meiji, variando sua função militar e participação social. Seu *kanji* advém da China e seu sinograma indica uma pessoa diante de um local de sacrifício, por ilação, “alguém que se sacrifica”. Os *kanjis* de *samurai* e *saburai* são idênticos.

**Sasoku:** do *kanji* 鎖国, traduzido como “país fechado”. Inicia-se em 1603, progressivamente se tornando mais fechada ao exterior até 1639, esta medida perdurou até 1853, com a pressão gerada pelo Comodoro Perry e sua esquadra, que levaram a tratados que reabriram o Japão ao exterior.

**Select:** Função reservada a opções variadas, atendendo necessidades auxiliares no sistema dos jogos. Raramente utilizada na função do comando start no controle.

**Seppuku:** Em *kanji*, 切腹. Traduz-se como “cortar o ventre” e é considerado o ritual que leva ao suicídio a partir desta prática. Também é conhecido pela expressão *harakiri* (腹切 ou 腹切り).

**Serious games:** Do inglês “jogos sérios”.

**Shared authority:** Do inglês “autoridade compartilhada” (sugerindo que ela não deveria se ater aos acadêmicos).

**Shikken:** No original, 執権. Traduzido literalmente como “autoridade”, alguns historiadores, como Mass, definem este cargo como “regente”. Na leitura onyomi, sua leitura combinada de *kanji* sugere “deter o poder e a autoridade”. Este cargo era exclusivo aos Hōjō.



**Shōen:** Em kanji, (莊園 ou 庄園 – ambos significando “mansão”). São as grandes propriedades ou casas senhoriais entre os séculos VIII e XV. Neste trabalho, faz referência à primeira concepção.

**Shōgun:** Abreviação de *sei-i-taishōgun*, traduzido do japonês literalmente como “general repressor de bárbaros”. Habitou-se, porém, a conversão em “generalíssimo”. Dizia respeito ao guerreiro de confiança do *tennō*, que dava a ele este título. Na prática, a autoridade do *shōgun* era suprema, apoiada pelo exército que ele mantinha.

**Shugodai:** Do japonês 守護代 – “deputados *shugo*”. Pela tradução do termo inglês utilizado (*deputy shugo*) eram nomeados como representantes na ausência dos *shugo* (governadores militares), já que estes se moviam para a capital e permaneciam por longos períodos ou eram nomeados para diversas províncias ao mesmo tempo.

**Shukurō:** No livro de Mass, *shukurō* (淑郎 – “conselho dos treze anciões”). No original, *jū san-ri no gōgi-sei* (十三人の合議制) ou “sistema de conselho de treze pessoas”. De acordo com Souyri, “conselho estadual de treze membros”.

**Side-quest:** Traduzido como “missões paralelas” ou mais frequentemente denominado como “missões secundárias”, são aquelas que não conduzem o jogador ao final do jogo. Embora não representem progresso na continuidade do enredo do jogo, contribuem para a profundidade do universo construído pelo jogo, assim como podem oferecer recursos e experiência valiosos ao jogador.

**Side-scroller:** Formalmente chamado de *side-scrolling*, e, na tradução, “rolagem lateral”. Técnica de orientação espacial no jogo que conta com um único ângulo, cujo cenário acompanha o jogador, “rolando lateralmente” o cenário enquanto se move o personagem.

**SNK:** Abreviação para a empresa Shin Nihon Kikaku.

**Soundtrack:** Traduzido literalmente como “trilha sonora”, parte da produção de um audiovisual que se preocupa com a composição das músicas originais, que muitas vezes interagem com o personagem ou o cenário e que favorece a caracterização que um jogo busca conceitualmente.

**Sprite:** Possui várias traduções (“elfo”, “fada”, “duende”, “espírito”). Nos jogos, não se seguiu uma tradução para *sprite* para o português, permanecendo seu termo original. Sua

tradução poderia ser convertida para a palavra “movimento”, já que arremete à sequência de imagens que dão animação aos personagens e cenários.

**Story mode:** Traduzido como “modo história” do inglês, refere-se ao segmento do jogo principal, que acompanha a narrativa da trama e leva o jogado ao desfecho dos acontecimentos. Vários títulos restringem o acesso do jogador (habilidades, localidades, recursos) enquanto ele não progredir na história do jogo.

**Streamer:** Jogadores que compartilham *online* e ao vivo sua experiência no jogo a partir de canais que permitem streaming (tecnologia de transmissão de dados simultânea, ou seja, não é necessário fazer o completo download do conteúdo para consumi-lo).

**Tabela de Classificação do Período da História Japonesa:** Em japonês, 日本史時代区分表 (Nipponshi Jjidai Kubun-hyō). Esta tabela apresenta variações na divisão do tempo histórico com base em diferentes regiões.

**Tachi:** Do *kanji* 太刀, um tipo de espada maior e com o fio do lado contrário se comparada com a *katana*.

**Takiguchi no bushi:** Em japonês, 滝口武者. Bushi também é lido como “musha” e “samurai”. Takiguchi eram os soldados que faziam a guarda noturna na residência do tennō em Kyoto.

**Tendência Rankeana:** A tendência rankeana é uma corrente cujo principal expoente foi Leopold Von Ranke, cuja reconstrução histórica tinha como base os registros políticos e militares. Valorizava o uso das fontes primárias e da história narrativa.

**Tennō:** Do japonês 天皇, literalmente traduzido como “comandante celestial” ou “soberano divino”. Consiste no conceito de imperador e o termo passa a ser utilizado a partir do século VII no Japão. Os imperadores do clã Yamato eram considerados descendentes diretos da deusa xintoísta Amaterasu, a deusa do Sol. Frequentemente se refere ao imperador japonês como “iluminado”.

**Tennō aposentado:** Do japonês insei (院政), traduzido como “governo de claustro”. Este termo alude à estratégia dos tennō desde o Período Heian de se aposentarem e viverem em reclusão, assim diminuindo a influência de outros clãs em suas administrações, em especial dos Fujiwara. Embora “aposentados”, eles mantinham seus poderes mesmo com a ascensão de

outros ao cargo oficial. No caso de Go-Toba, sua aposentadoria resultou da pressão de Yorimoto em 1198, mas sua atuação política permaneceu até o desfecho do conflito Jōkyū em 1221.

**Tokusō:** Do japonês 特捜, traduzido literalmente como “investigação especial”. Fazia referência ao chefe da família Hōjō. Algumas referências alegam que o nome derivou de *tokushu* (徳崇), nome budista de Yoshitoki (ele se tornou monge após deixar o cargo de *shikken*), mesmo que o primeiro tokusō tenha sido Tokimasa.

**Top-down:** Em tradução livre, “visão de cima para baixo”. Nos jogos, esta orientação faz com que os jogadores vejam seu personagem de cima para baixo, movimentando-os dessa forma. Diferente de uma rolagem exclusivamente lateral, esta também pode ser feita verticalmente.

**Torque:** No inglês, significa literalmente “giro”, mas se traduz como “momento de giro”. No universo automobilístico, a palavra se refere ao poder que um veículo tem para sair da inércia (capacidade do motor movimentar o carro e dos pneus não deslizarem).

**Trailer:** Vídeo que resume parte do filme como forma de anúncio ou promoção da obra. No Brasil, a palavra é usada no original, sem tradução.

**Tsuwamono:** O conceito de passou por várias interpretações. Inicialmente, era relacionado à guerra e pessoas que a travavam. No século IX, estava associada ao lutador, o soldado. No século X, passou a fazer referência ao guerreiro contratado.

**Vento reverso:** Uma manifestação da natureza onde um vento mais forte sopra na direção contrária à habitual. Este fenômeno ocorre em outros planetas e, na Terra, é responsável por avalanches e perturbações marinhas.

**VG:** *Video Graphics*, gráficos utilizados nos jogos eletrônicos para cinemáticas e que são baseados em vídeos como animações e filmagens reais.

**Vicem Gerere:** Do latim “fazer a vez de outrem”, “ocupar o lugar de outrem” ou “substituir outro”.

**Waka:** Um estilo de poesia japonesa (seu *kanji* 和歌 significa literalmente “poesia japonesa”) do Período Nara.

**Walkthrough:** Do inglês *walk* (“andar”) e *through* (“através”), que unidas significam “passo a passo”.

**Yojimbo:** Em *kanji*, no original, 用心棒. A tradução literal significa “guarda-costas”.

**Yoriai:** No japonês, 寄合 – sem tradução para o português. O primeiro *kanji*, porém, significa “visita”.

**Yüan:** Em Cambridge, se utiliza a expressão Ta Yüan. Outras leituras sugerem “Dà Yuán”. Advém do estilo chinês (元朝) e significa “grande Estado Yüan”). Foi uma dinastia caracterizada por imperadores de origem mongol. Estendeu-se de 1271 a 1368.

## APÊNDICE

### INFORMAÇÕES SOBRE O CANAL REKISHIDŌ E ENDEREÇOS DE REFERÊNCIA AOS VÍDEOS:

Canal Rekishidō no Youtube:

<http://www.youtube.com/@rekishido>

1 - Prólogo

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLhu-8PGmXnu3xJXCrSzwGFJDeckio2Cud>

2 - Pós-prólogo e Vendedor

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLhu-8PGmXnu1SNMpPGgNbhmp7B1HiwbY>

3 - Em busca do Ferreiro

[https://www.youtube.com/playlist?list=PLhu-8PGmXnu0\\_X6opDRMUo9hjnfb\\_5ri2](https://www.youtube.com/playlist?list=PLhu-8PGmXnu0_X6opDRMUo9hjnfb_5ri2)

4 - Recrutando Ishikawa-sensei

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLhu-8PGmXnu0dw9auidAfTww2QiCmQlIN>

5 - Recrutando Masako-dono

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLhu-8PGmXnu3ZwiFGTgfU1TVcxlMyV1ZN>

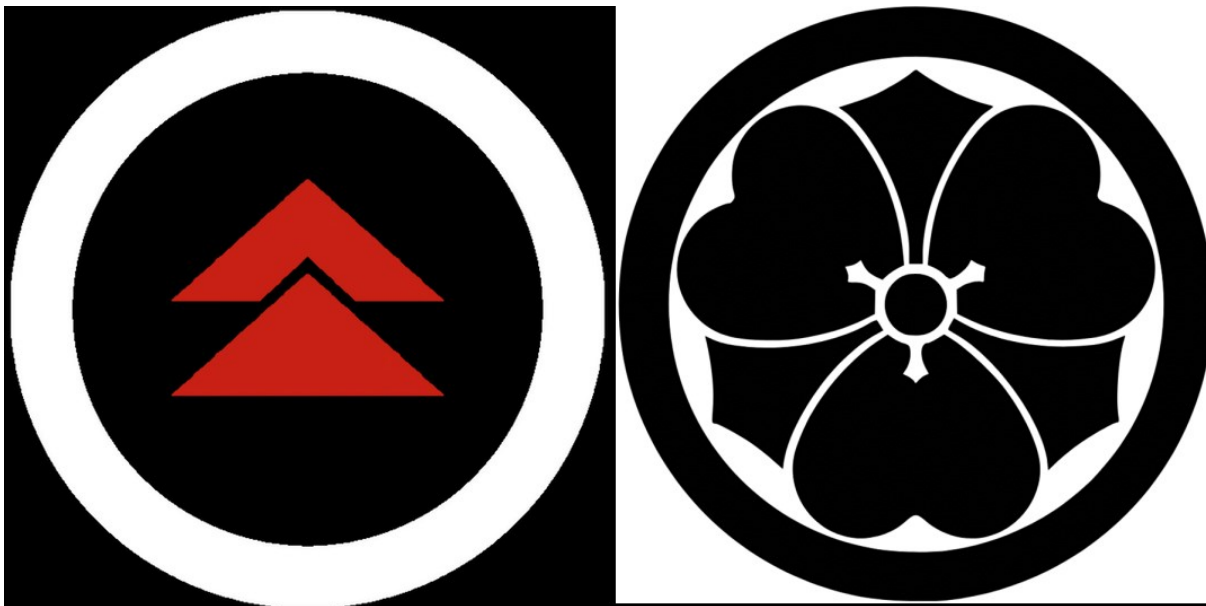
5 - Recrutando Masako-dono [Continuação]

[https://www.youtube.com/playlist?list=PLhu-8PGmXnu2qr9THU9EAKs4peT\\_86u9R](https://www.youtube.com/playlist?list=PLhu-8PGmXnu2qr9THU9EAKs4peT_86u9R)

6 - Resgatando o Ferreiro Taka

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLhu-8PGmXnu2MfDUqJUnIccu8qzRbPwWU>

## ANEXOS

Anexo 1 – *Mōn* do clã Sakai no jogo *Ghost of Tsushima* e na História

Fontes:

<https://static.wikia.nocookie.net/ghostoftsushima/images/b/bd/SakaiFlag.png/revision/latest?cb=20210110052402> - [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/76/Sakai\\_Kamon.svg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/76/Sakai_Kamon.svg)

## Anexo 2 – Comparativo de aspectos da ilha de Tsushima no jogo e na realidade



Fonte: <https://www.folhavoria.com.br/games/noticia/07/2023/confira-curiosidades-de-ghost-of-tsushima-que-completa-3-anos>



Anexo 3 – Formato em caixa das armaduras do século XIII e a utilização prioritária do arco e flecha (com base no *emaki* do século XIX)



Fonte: [digital.princeton.edu/annotatedscrolls/index.php?a=scroll](http://digital.princeton.edu/annotatedscrolls/index.php?a=scroll)

Anexo 4 – Comparativo da Armaduras de Jin (*Ghost of Tsushima*), Honda Tadakatsu e Ujio (*The Last Samurai*)



Fonte: Captura do jogo – <https://www.omachoalpha.com.br/2020/11/10/a-historia-por-tras-da-armadura-de-kazumasa-sakai/> – <https://br.pinterest.com/pin/689402655436800768/>

**Anexo 5 – Armadura de clã Samurai, Armadura de Gosaku e Armadura do clã Sakai**



**Fonte: Capturas do jogo**

Anexo 6 – Traje de *Rōnin*, Traje do Viajante e Armadura de Kensei



Fonte: Capturas do jogo



Anexo 7 – Elmos de clã Samurai – versões básica e excelente



Fonte: Capturas do jogo

**Anexo 8 – Elmos: Chapéu de Palha do Andarilho, Chapéu de Palha Ribeirinho, Chapéu de Palha Acinzentado e Elmo de Yharnam**



**Fonte: Capturas do jogo**

## Anexo 9 – Espada do clã Sakai

### KIT DE ESPADAS A TEMPESTADE DO CLÃ SAKAI

As relíquias do clã Sakai, a mão direita do jito.



Fonte: Captura do jogo