

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

FABIO FERREIRA PAULI

A HISTÓRIA ENTRE ZEROS E UNS:
Ensino de História e nativos digitais
(2000-2018)

Guarulhos

2020

FABIO FERREIRA PAULI

**A HISTÓRIA ENTRE ZEROS E UNS:
Ensino de História e nativos digitais
(2000-2018)**

Dissertação apresentada como requisito final
para obtenção do título de Mestre em Ensino de
História pela Universidade Federal de São
Paulo

Área de concentração: Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Fábio Franzini

Guarulhos

2020

Pauli, Fabio Ferreira

A História entre zeros e uns: Ensino de História e nativos digitais (2000-2018) / Fabio Ferreira Pauli. – Guarulhos, 2020.

153 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Franzini

Título em inglês: The History between zeroes and ones: Teaching History and Digital Natives (2000-2018).

1. História. 2. Educação. 3. Nativos Digitais

Fabio Ferreira Pauli

**A HISTÓRIA ENTRE ZEROS E UNS: Ensino de História e nativos digitais
(2000-2018)**

Dissertação apresentada como requisito final
para obtenção do título de Mestre em Ensino de
História pela Universidade Federal de São
Paulo

História: Ensino de História

Aprovado em: ___/___/___

Prof. Dr. Fábio Franzini

Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Antônio Simplício de Almeida Neto

Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Mateus Henrique de Faria Pereira

Universidade Federal de Ouro Preto

Ao meu avô Emílio José

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria possível sem que um enorme grupo de pessoas e instituições se mobilizassem para que todo o trabalho de pesquisa, acesso a livros, horas de leitura, análise e redação fossem levados a cabo. Gostaria de agradecer a todos os envolvidos que, direta ou indiretamente, colaboraram para que eu obtivesse instrumentos, informação e tempo para a execução deste trabalho.

Primeiro, ao meu orientador Prof. Dr. Fábio Franzini que, além do primeiro nome, compartilhou minhas angústias quanto ao futuro do nosso país e me orientou, além do trabalho acadêmico, na observação crítica dos eventos que tantas vezes oprimiram não somente o meu espírito, mas o de todas as pessoas que vivenciam estes tempos.

Agradeço a toda equipe de professores coordenada pelo Prof. Dr. Antônio Simplicio de Almeida Neto, nosso querido Toninho, que com maestria guiaram a mim e aos meus colegas por todo o percurso até este momento de realização e conquista.

Assim como a todos os meus colegas, que partilharam alegrias e tristezas ao longo destes dois anos, gostaria de agradecer em especial ao Cláudio Eduardo Silva pelas conversas extremamente estimulantes sobre o andar da nossa sociedade e pela disposição em auxiliar todos os demais mestrandos sempre que possível, e a Janaina Franzoni pela amizade e por ter sido a ponte entre a minha pesquisa e a escola onde leciona.

Agradeço enormemente a Escola Estadual Major Arcy, ao Colégio Municipal Prof. Carlos Alberto de Siqueira e ao Colégio Hélio de Souza, aos seus diretores, coordenadores, professores e especialmente aos alunos e alunas sem os quais esta pesquisa perderia a maior parte de sua relevância. Agradeço também a UNIFESP, que disponibilizou todos os aparatos e oportunidades para a realização deste trabalho.

Agradeço a minha esposa, Juliana Freitas, minha amiga e companheira que esteve ao meu lado durante todo o caminho, oferecendo o suporte que eu precisei durante todos os percalços que ocorreram durante este período.

Por fim, agradeço ao meu avô, Emílio José, por ter sido não somente um pai, mas um mentor na jornada que faço neste mundo. Devo a você o homem e o professor que sou. Muito obrigado.

RESUMO

Diferentes das gerações que os precederam, os nativos digitais nasceram e cresceram em um ambiente dual governado por duas esferas, uma real e uma digital. Portadores de um acesso instantâneo e quase irrestrito à informação, são atores em um processo de ensino-aprendizagem em constante conflito com estratégias pedagógicas, instituições e profissionais que não partilham e não compreendem suas características únicas. Esta pesquisa identificou as características peculiares no processo de aprendizagem do conhecimento histórico escolar nos nativos digitais, estudantes do ensino médio nascidos a partir de 2000, e estabeleceu critérios que auxiliem na elaboração de propostas e projetos pedagógicos em consonância com as novas necessidades educacionais dos alunos e alunas nativos digitais. A pesquisa se baseia no estudo de duas linhas bibliográficas distintas, sobre o ensino de história e sobre os nativos digitais, e no levantamento de dados censitários de organizações governamentais e privadas, de âmbito nacional e internacional, estabelecendo relações entre os diferentes campos de estudo e as problemáticas levantadas pela bibliografia específica sobre os estudantes na sua dinâmica escolar, visando identificar os pontos de tensão e possibilidades educacionais entre a escola e os nativos digitais.

Palavras-chave: História. Ensino de História. ProfHistória. Educação. Nativos Digitais.

ABSTRACT

Unlike the generations that preceded them, digital natives were born and raised in a dual environment governed by two spheres, one real and one digital. With instant and almost unrestricted access to information, they are actors in a teaching-learning process in constant conflict with pedagogical strategies, institutions and professionals who do not share and do not understand their unique characteristics. This research identified the peculiar characteristics in the learning process of the school historical knowledge in digital natives, high school students born in 2000, and established criteria to assist in the elaboration of pedagogical proposals and projects in line with the new educational needs of the students digital natives. The research is based on the study of two different bibliographic lines, on the teaching of history and on digital natives, and on the survey of census data from governmental and private organizations, of national and international scope, establishing relations between the different fields of study and the problems raised by the specific bibliography on students in their school dynamics, aiming to identify the points of tension and educational possibilities between the school and digital natives.

Keywords: History. History teaching. ProfHistória. Education. Digital natives.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

3D	Tridimensional
3G	Internet móvel de terceira geração
4G	Internet móvel de quarta geração
ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
ARPA	Advanced Research Projects Agency
ARPANET	Advanced Research Projects Agency Network
BBC	British Broadcasting Corporation
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BITNET	Because It's There Network
CD	Compact Disk
CSNET	Computer Science Network
DVD	Digital Versatile Disc
EMBRATEL	Empresa Brasileira de Telecomunicações
ENIAC	Electronic Numerical Integrator and Computer
ERA	Entertainment Retailers Association
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FERMILAB	Fermi National Accelerator Laboratory
Freemium	Aglutinação das palavras “Free” e “Premium”
GPS	Global Positioning System
HTTP	Hypertext Transfer Protocol
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM	International Business Machines
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IP	Internet Protocol
ISWC	International Symposium on Wearable Computing

LNCC	Laboratório Nacional de Computação Científica
MMORPG	Massive Multiplayer Online Role-playing Game
MOBA	Multiplayer Online Battle Arena
NANE	Escola Novo Ângulo Novo Esquema
NASA	National Aeronautics and Space Administration
NSF	National Science Foundation
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
RNP	Rede Nacional de Pesquisa
RPG	Role-playing game
SRI	Stanford Research Institute
UCLA	Universidade da Califórnia em Los Angeles
UCSB	Universidade da Califórnia em Santa Bárbara
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USENET	Unix User Network
UUCP	Unix-to-Unix Copy
VCR	Video Cassette Recording
Vlog	Abreviação de videolog

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Mais um período de mudanças.....	14
A escola e o meio digital.....	16
Sobre o método.....	17
Sobre os capítulos.....	20
CAPÍTULO 1 - O MUNDO DIGITAL E OS NATIVOS DIGITAIS.....	22
Historicizar um mundo virtual.....	22
Computadores: da guerra à residência.....	24
O surgimento das redes não-hierárquicas.....	27
Videogames: o primeiro computador residencial.....	28
Smartphone: o meio digital na palma da mão.....	35
O surgimento dos nativos digitais.....	38
O acesso e a exclusão digital no Brasil.....	41
CAPÍTULO 2 - IDENTIDADES DIGITAIS.....	46
As interações entre o indivíduo e a máquina.....	46
Vivências em redes digitais.....	49
Múltiplas Identidades.....	52
Mudanças na construção identitária.....	58
Confiança e reciprocidade no meio digital.....	60
Memórias individuais e coletivas na formação da identidade social.....	61
Lugares virtuais de memória.....	65
Perigos do meio digital para a formação identitária dos nativos digitais.....	68

CAPÍTULO 3 - A CULTURA ESCOLAR E A CULTURA MIDIÁTICA DIGITAL.....	75
Sobre o conceito de cultura.....	75
A cultura escolar.....	76
As resistências dentro da cultura escolar.....	79
A Forma e a Cultura escolares.....	81
Finalidades da Escola.....	84
Cultura midiática digital.....	87
Pedagogia e socialização digitais.....	90
As fronteiras entre a escola, a história e o meio digital.....	93
Os nativos digitais entre a escola e o meio digital.....	96
CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA HISTÓRICA NO MEIO DIGITAL.....	98
A disciplina História e o conhecimento histórico escolar no Brasil.....	99
O aprendizado do conhecimento histórico escolar.....	102
História multilinear.....	105
Presente e Passado na era digital.....	107
Videogames e vivência histórica digital.....	110
Os nativos digitais e o contato com a História em diversas mídias.....	114
História pública digital.....	116
CAPÍTULO 5 - UM CONHECIMENTO HISTÓRICO CONSTRUÍDO POR ESTUDANTES-JOGADORES.....	121

CONCLUSÃO.....	127
Os nativos digitais em São Paulo.....	127
O meio digital.....	130
A “crise” da escola.....	131
Educação em tempos reclusos.....	132
Ensinando História.....	134
REFERÊNCIAS.....	136
ANEXO I.....	144
ANEXO II.....	149

INTRODUÇÃO

Virar o disco, rebobinar a fita, ir à videolocadora, sintonizar o rádio, programar o aparelho de videocassete e mexer na antena da televisão. Se você nunca ouviu ou não compreende bem o significado dessas frases, provavelmente estas linhas são sobre você.

Se estes termos lhe são familiares, você já deve ter percebido, provavelmente com alguma inquietação, que os mais jovens por vezes desconhecem os processos e tarefas básicas com as quais estávamos há muito habituados, mas que agora fazem parte da nossa rotina de maneira esporádica, ou mesmo apenas através de um sentimento nostálgico. Aqueles, como eu, nascidos na década de 80, devem se lembrar com saudades das fitas K7 que levavam em suas mochilas para compartilhar com os amigos da escola as músicas que haviam gravado do rádio em seus grandes aparelhos de som residenciais. Escutavam as mesmas músicas diversas vezes no intervalo da escola utilizando seus *walkmans* e gastando dezenas de pilhas, muitas das quais iriam parar nos congeladores presentes nas cozinhas na tentativa de recarregá-las, como eu tantas vezes fiz.

É com alguma surpresa que percebemos que muitos jovens nunca manusearam uma enciclopédia, mesmo quando o termo está amplamente disseminado por meio de sua contraparte digital, a *Wiki*. Nunca precisaram localizar um endereço nos mapas que acompanhavam as Páginas Amarelas, ou mesmo estabelecer uma lógica de anotação em um pedaço de papel para saber em quais ruas deveriam entrar, se deveriam virar à esquerda ou à direita, ou quais pontos de referência deveriam utilizar.

Estas tarefas são raramente lembradas ou estão completamente esquecidas por aqueles que nasceram em um mundo conectado a outra esfera, mais efêmera e de proporções muito maiores do que o universo ao qual estávamos habituados a perceber. O rádio deu lugar aos serviços de streaming, os jornais "twittam" as notícias do último segundo e as bibliotecas passaram a ser uma fonte de consulta relegada a uma posição secundária frente a inimaginável quantidade de informações presentes na internet. Diferente da minha vivência, em que estes elementos foram apresentados gradualmente e com ares de empolgante avanço tecnológico, dignos das ficções científicas que adorava na minha infância, os nativos digitais, segundo Palfrey e Gasser (2011, p. 14), não tiveram a chance de experienciar as mudanças às quais seus pais e, eventualmente, avós foram expostos, despertando em um mundo no qual a internet e suas ferramentas são tão mundanos como a água.

O termo *nativo digital*, cunhado por Marc Prensky, pretende caracterizar esta geração de crianças que nasceram em um mundo conectado à internet e determinar as

diferenças que as destacam das gerações anteriores nascidas nas décadas de 1970, 1980 e 1990. A ênfase desta distinção reside em estabelecer quais são os fatores que influenciaram o desenvolvimento destas crianças em um meio que divide a realidade em duas esferas, uma real e outra virtual, e as consequências deste crescimento para o aprendizado.

Apesar de Prensky desenvolver uma defesa apaixonada pelo modo como os nativos digitais aprendem de maneira autônoma e propor mudanças radicais nas estruturas de ensino, outros autores, como Palfrey e Gasser, nos alertam sobre os perigos de deixarmos os nativos digitais desbravarem este novo mundo virtual sozinhos. Apesar de digitais, os nativos desta nova era informacional ainda são crianças e adolescentes, atuando em um mundo online com regras próprias, mas que essencialmente é um reflexo distorcido do mundo real, com os mesmos perigos e armadilhas, que agora encontram novas formas de atingir aqueles que não estão preparados para lidar com eles.

Outros termos para definir os nativos digitais surgem frequentemente na mídia com o propósito de ressaltar as habilidades tão valorizadas neste novo milênio e no novo tipo de economia de mercado proposto, em que o dinamismo de suas ações aproxima-se da velocidade da luz. Termos como *Geração Y*, *Geração Z*, *Millennials* e outros surgem e desaparecem constantemente nos meios de comunicação a fim de selecionar aqueles detentores de uma nova forma de percepção dual da realidade. A escolha do termo *nativo digital* para esta dissertação foi realizada através da análise de vários artigos publicados na área da Educação que citam os trabalhos de Prensky, Palfrey e Gasser, sendo estes as maiores referências sobre o desenvolvimento dos nascidos na era digital e nas relações que estes estabelecem com o universo que os cerca.

Mais um período de mudanças

Analisando rapidamente um quadro geral das mudanças enfrentadas pela humanidade e os períodos nos quais ocorreram, podemos estabelecer um parâmetro de comparação que leve à reflexão sobre como encaramos a mudança, não apenas como indivíduos isolados, mas como espécie em transformação. Durante o Período Paleolítico, as mais incríveis tecnologias se resumiam ao uso rudimentar da pedra lascada e dos ossos de animais para confecção de toscas ferramentas. Mais de dois milhões de anos seriam necessários para que os primeiros seres humanos construíssem ferramentas mais elaboradas, abandonassem o nomadismo e passassem pela Revolução Neolítica. Mudanças simples aos nossos olhos e que levaram milhões de anos para se tornarem possíveis e cotidianas. Este

tempo necessário à mudança se torna ainda mais relevante se observarmos o tempo que estas novas técnicas levaram para se disseminar pelas populações espalhadas pelo globo.

Ao observarmos as transformações econômicas e sociais causadas pela Primeira Revolução Industrial, percebemos uma mudança muito mais drástica nas técnicas, materiais, fontes de energia e hábitos desenvolvidos por uma classe burguesa em franca ascensão, transformando as relações de trabalho e rompendo com traços culturais seculares. Em poucos séculos, a indústria mudaria radicalmente diversas sociedades ao redor do mundo, tanto nos países que promoveram a colonização quanto nas colônias além-mar. Alguns veteranos da Grande Guerra assistiram estupefatos ao eclodir das bombas atômicas nas cidades de Hiroshima e Nagasaki nos seus aparelhos de TV. Depois das metralhadoras e gases tóxicos distribuírem a morte indiscriminadamente, a divisão do átomo se mostrou uma arma com possibilidades de extinção em escala planetária, apenas algumas décadas depois.

Podemos perceber como as transformações humanas, em especial as transformações técnicas, que por sua vez modificam radicalmente a forma como os seres humanos interagem com o mundo ao seu redor e com os indivíduos que os cercam, ocorrem em um ritmo cada vez mais acelerado. Mas será que somos tão diferentes assim dos primeiros polidores de pedras, chegando ao ponto em que nossos cérebros se desenvolveram para suportar mudanças tão rápidas? No sentido biológico, pouco mudamos nos últimos 300 mil anos. Mas as maneiras como aprendemos a sobreviver e a viver em um mundo em constante transformação se modificaram radicalmente ao longo desse tempo. E ainda mais importante, se modificam cada vez mais rápido.

Lidar com o acesso a novos conhecimentos e técnicas sempre levou ao enfrentamento daqueles que veem vantagens na sua apropriação e aqueles que se sentem mais seguros em fazer suas atividades da mesma forma que seus pais, avós e bisavós faziam. Galileu quase enfrentou as chamas inquisidoras que fustigaram os corpos e almas de alguns de seus antecessores, como Giordano Bruno. Estas mudanças raramente são tranquilas: frequentemente levam ao conflito das partes envolvidas, em alguns casos sendo confundidas com uma questão geracional.

As mudanças tecnológicas que ocorreram nos últimos cinquenta anos na área das telecomunicações, assim como outras que ocorreram concomitantemente, representam mais um destes pontos de tensão em que um conflito geracional se confunde com um conflito entre entusiastas de novas tecnologias e conservadores que questionam não apenas os usos, mas as consequências destas, para a vida que construíram em sociedade. Mais do que suas predecessoras, as mudanças técnicas nas telecomunicações atuam diretamente nas relações

que os indivíduos estabelecem entre si e com o mundo que os cerca, estabelecendo novos parâmetros de comportamento e consumo, quase sempre determinados por forças ligadas a grandes corporações e setores hegemônicos da sociedade, direcionados pela lógica capitalista do lucro e interessados na contenção e controle das massas. O exercício deste poder de transformação mediado pelas telecomunicações teve por seu maior exemplo a influência do Facebook nas eleições presidenciais americanas em 2016 (BBC, 2016), quando diversos órgãos de imprensa acusaram a rede social de influenciar diretamente seus usuários a votar no atual presidente Donald Trump. Menosprezar o poder de transformação presente nestas novas tecnologias é algo que não podemos fazer levemente.

A escola e o meio digital

Servindo como parte deste cenário de conflito, a escola encara novos desafios na tentativa de conciliar objetivos, estruturas, métodos e professores a novas demandas sociais que se originam fora dos seus muros. Se antes as bibliotecas, enciclopédias, livros didáticos e cadernos de anotação eram os únicos recursos físicos disponíveis aos alunos e alunas para o registro e organização de seus estudos, agora há computadores, celulares, gravações de áudio e vídeo, fotos tiradas da lousa, aplicativos de anotações, slides em PowerPoint, vídeo-aulas, hipertexto, exercícios online, entre outros tantos recursos digitais que permeiam a cultura escolar. Indo além dos usos de utensílios que servem a dinâmica escolar, a análise dos novos elementos que tangenciam, e por vezes invadem, o papel educacional atribuído aos professores, colabora para a criação de uma tensão, muitas vezes ignorada, entre os objetivos iniciais do projeto pedagógico, a expectativa da sociedade sobre a educação dos jovens e o desenvolvimento destes em uma cultura escolar permeada por novos elementos que estão além do seu controle direto.

Apesar de estar intrinsecamente ligada às outras esferas da sociedade, o que pressupõe um grau de adaptabilidade, a escola ainda possui contornos organizacionais quase seculares; sendo assim, as mudanças trazidas, senão impostas, pelo que vem de fora têm grande dificuldade em estabelecer um diálogo com a estrutura já consolidada – mais especificamente, com a *cultura escolar*. Segundo Dominique Julia (2001, p. 09), “a cultura escolar é o conjunto de práticas, regras e comportamentos que uma escola tenta inculcar a seus alunos de modo a reproduzir não apenas o conteúdo, mas a forma escolar”. Deste modo, a cultura escolar estabelece suas relações, dentro e fora do ambiente escolar, de forma a concretizar suas práticas, que acabam por assumir a qualidade de tradições apresentadas como

satisfatórias e aceitas como o modelo-padrão a ser seguido e replicado, o que poderia caracterizar a escola como uma instituição que atingiu, ou almeja atingir, um estado de perfeição estática na função a qual se propõe.

Mas Viñao-Frago (2007, p. 93) adverte que analisar a cultura escolar pode ser um perigo se observarmos apenas as permanências dentro deste sistema. É necessário direcionarmos o nosso olhar às mudanças que ocorrem na cultura escolar dentro de cada instituição e nos fatores externos que acabam por influenciar seus sujeitos e atores.

Compreender os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem em sala de aula exige uma série de conhecimentos interligados em diversas áreas que se complementam. Ilustração perfeita e sintética disto é a afirmação de Flávia Caimi (2009, p. 71), que diz que, “para ensinar História a João, é preciso entender de ensinar, de História e de João”. Ou seja, a prática do ensino escolar depende de dominar a área de conhecimentos que se pretende ensinar, os processos pelos quais este conhecimento é transmitido através de exposições, de materiais didáticos e um conhecimento sobre quem aprende.

Nas últimas décadas, a revolução tecnológica dos meios de comunicação alterou profundamente o modo como as pessoas se relacionam com o conhecimento. A disponibilidade, o acesso e a utilização das informações ocorrem por meios mais dinâmicos, rápidos e por vezes dispensando a necessidade de mediações humanas, em uma velocidade e intensidade nunca antes experimentadas pela sociedade. Retomando a ideia de Caimi, isso faz com que o “João” que aprende História hoje não seja o mesmo “João” de épocas e situações anteriores – o que demanda, de saída, uma breve (e, por isso mesmo, genérica) caracterização das últimas gerações de nossa sociedade.

Sobre o método

Esta dissertação se propõe a investigar como os novos elementos tecnológicos e suas derivações sociais e culturais interferem ou potencializam a construção e percepção do conhecimento histórico dos nativos digitais. Através das contribuições bibliográficas sobre cada elemento específico presente na dinâmica estabelecida entre os nativos digitais, o meio digital e o conhecimento histórico escolar; os dados estatísticos levantados por agências de pesquisa e a análise do discurso dos estudantes presentes nas salas de aula do município de São Paulo e seus arredores, pretendo identificar paralelos e meridianos que orientem a discussão sobre o aprendizado de História na era digital.

O estudo dos dados levantados pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) e pelo Digital Report 2019 desenvolvido pela agência internacional We Are Social, em comparação com os dados levantados pelos censos demográficos empreendidos pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000 e 2010, possibilitaram a análise do crescimento do meio digital entre os nativos digitais e a compreensão deste fenômeno na cidade de São Paulo.

Dentro da recente e pontual bibliografia sobre os nativos digitais, as pesquisas de Palfrey e Gasser (2011) Prensky (2001), Curi (2006), Xavier (2011), Zanolla (2010), Moura (2013) e Cardoso (2016) contribuíram para o estabelecimento dos elementos que caracterizam esta geração. Embora sua colaboração seja de fundamental importância para a compreensão das relações entre os nativos digitais e os elementos de análise como o processo de letramento, as bibliotecas e os videogames, as pesquisas não identificam e relacionam diretamente as características dos nativos digitais e o processo de construção do conhecimento histórico escolar, elemento no qual dediquei meus esforços em desvelar.

As pesquisas de Bittencourt (2018), Moreira (2003), Schmidt (1999) e Viñao-Frago (2007) possibilitaram a análise dos alunos e alunas sobre as suas relações frente ao ensino e a cultura escolar e midiática, de modo a elucidar como estes jovens compreendem os processos de ensino-aprendizagem escolares. Elas não esclarecem, contudo, como tais relações são afetadas pela presença e interiorização do meio digital e suas repercussões em meio aos novos e diversos outros disseminadores do conhecimento histórico.

A pesquisa de campo teve como objetivo compilar os discursos dos alunos e alunas do Ensino Médio sobre suas atividades, expectativas e dificuldades nas relações estabelecidas entre seu cotidiano escolar e digital na busca, aquisição e compreensão dos conhecimentos históricos. O recorte realizado para a pesquisa de campo teve como objeto de estudo uma amostragem de estudantes do 2º ano do Ensino Médio, considerados nativos digitais, pois este recorte possibilitou evitar as variáveis decorrentes de estudantes em fase de adaptação a um novo contexto escolar, no caso dos estudantes do 1º ano, e de estudantes envolvidos no processo de encerramento da vida escolar, concluintes do 3º ano. Desta forma, os estudantes do 2º ano do Ensino Médio possibilitaram uma amostragem adequada a análise pretendida.

Foram selecionadas para a pesquisa três escolas localizadas na cidade de São Paulo e nas suas imediações: o Colégio Hélio de Souza, uma escola particular localizada no bairro residencial Jardim Brasil; a Escola Estadual Major Arcy, localizada no bairro Vila

Mariana e considerada “modelo” pelos pais dos alunos e alunas que afirmam acreditar que a qualidade do ensino ofertado é superior as demais escolas públicas da região; e o Colégio Municipal Prof. Carlos Alberto de Siqueira, localizado no município de Santana do Parnaíba, região periférica à zona metropolitana de São Paulo. Estas escolas foram selecionadas com o propósito de especificar como perfis escolares diversos estabelecem critérios sociais e econômicos que influenciam o acesso e a utilização dos instrumentos digitais no cotidiano escolar e nas relações que os estudantes estabelecem entre o aprendizado e o meio digital.

Deste modo, foi possível desvelar as tensões, diferenças e pontos de contato entre tais estudantes e as culturas escolares nas quais estão inseridos. Em visitas realizadas às salas de aula dessas escolas, tive a oportunidade de conversar com os alunos e as alunas, reunidos em grupos, sobre seus hábitos digitais e escolares, perceber como o meio digital fazia parte da vida particular e escolar, suas expectativas e frustrações na conciliação de uma vida escolar permeada pelo meio digital e quais eram suas ideias sobre o possível, e talvez inevitável, entrelaçamento entre a cultura escolar e a cultura midiática digital.

Sobre os capítulos

Devido à natureza ampla das possibilidades de pesquisa sobre um tema ainda pouco explorado, estabeleci um recorte que pretende esclarecer, e não esgotar, os pontos que, a meu ver, determinam as maiores influências sobre o ensino dos conhecimentos históricos escolares aos nativos digitais.

No Capítulo 1, tracei um breve histórico dos desenvolvimentos tecnológicos necessários para o surgimento dos nativos digitais, destacando os avanços nas telecomunicações, a miniaturização dos componentes e os processos de introdução destas tecnologias para as massas. Destaco os papéis preponderantes dos computadores, videogames e smartphones, pois estes são os principais veículos de inserção e interação dos nativos digitais com o meio virtual e suas dinâmicas de produção, venda e disseminação, influenciando enormemente o padrão de atuação e consumo dos nativos digitais. Após construir um rascunho sobre o cenário no qual surgem, procurei determinar as origens dos chamados nativos digitais, a origem deste termo, as principais características apresentadas pelos seus principais pesquisadores e apontar as principais zonas de tensão entre os estudantes nascidos na era da informação e a instituição escolar.

O Capítulo 2 é composto por uma delimitação das diferenças na construção identitária dos nativos digitais em contraste com as gerações anteriores, destacando principalmente a relação de multiplicidade que o meio digital estabelece com a construção identitária dos nativos digitais e a construção de coletivos identitários, propiciados pelas redes sociais que de outra forma não iriam dispor de meios para a sua existência. Essa construção dialoga com a construção dos lugares de memória propostos por Pierre Nora – neste caso, na construção de um coletivo de memórias armazenadas e celebradas em um lugar fora do espaço físico, mas em um lugar virtual de memória. Ao final do capítulo, alerto para as possibilidades negativas desta construção de narrativas memoriais por grupos interessados na manutenção de uma hegemonia vigente e na justificação de um *status quo* que, dispensando o papel dos historiadores acadêmicos, acarretam o engano de tornar a memória e a História uma massa indistinta na qual apenas o interesse individual prevalece na construção do discurso.

No Capítulo 3 descrevo como as relações entre a cultura escolar e a cultura midiática estabelecem dinâmicas próprias para a construção de hábitos de aprendizado e consumo, moldando os nativos digitais conforme interesses contraditórios. A intersecção destes elementos e as dinâmicas que estabelecem interferem diretamente com o aprendizado dos conhecimentos históricos escolares, sobrepondo as fronteiras da escola e do meio digital

em uma zona não denominada onde os nativos digitais, pais e professores têm dificuldades em se orientar.

O Capítulo 4 estabelece quais foram as principais propostas educacionais para o ensino de História em São Paulo e como algumas propostas recentes, principalmente o ensino através de conceitos históricos, se adequam as perspectivas de ensino dos nativos digitais e podem, se devidamente interligadas a uma proposta pedagógica adequada às características específicas dos nativos digitais, se tornar uma forte ferramenta em favor da construção de uma aprendizagem dos conhecimentos históricos escolares em sintonia com os objetivos propostos pela Lei nº 9.394 de 1996. Ao término do capítulo, procuro identificar as características de uma nova forma de produto historiográfico, os jogos eletrônicos, e as possibilidades pedagógicas de sua aplicação ao ensino de História, desde que sua construção seja orientada por dois objetivos específicos: a construção de conceitos históricos adequados à sua proposta e a interatividade entre conhecimento histórico e o jogador para além da mera apresentação estática.

No Capítulo 5, descrevo como foi executado o Projeto Game Design na Escola e os seus principais percalços. Este projeto teve por objetivo a construção de um jogo eletrônico educativo pelos estudantes, com o intuito de exemplificar de forma interativa alguns conceitos históricos selecionados por eles. O desenvolvimento do projeto ocorreu durante o ano de 2019 e apresentou uma série de empecilhos a sua conclusão. A descrição deste percurso visa exemplificar como uma ferramenta de construção historiográfica pode ser utilizada em sala de aula e alguns dos desafios que se apresentam ao longo do caminho.

Espero com este trabalho auxiliar os pais e professores que, assim como eu, encontram dificuldades crescentes em lidar com os jovens nativos digitais e suas características únicas, no sentido de aumentar a nossa compreensão sobre estas diferenças e suas dinâmicas próprias. A partir destas novas informações, poderemos nos adaptar às necessidades educacionais mais prementes destes jovens e elaborar novas estratégias pedagógicas, para que possamos nos aproximar deles e auxiliá-los a compreender o mundo digital e evitar as suas armadilhas. Mas, para tanto, devemos nós mesmos desbravar este território desconhecido.

CAPÍTULO 1

O MUNDO DIGITAL E OS NATIVOS DIGITAIS

Historicizar um mundo virtual

Muito se discute sobre a natureza do meio digital e suas consequências para a sociedade, principalmente sobre as nossas crianças e jovens, sem, no entanto, questionarmos como este ambiente virtual se constituiu e quais são as premissas de sua construção e dinâmicas próprias. Tomando estas questões como importantes para a natureza deste estudo, os parágrafos a seguir não visam a esgotar o tema, mas apresentar uma introdução aos eventos que levaram à criação e popularização do meio digital nos seus contextos mundial e, especificamente, brasileiro.

Produzir uma história sobre o surgimento e o desenvolvimento do meio digital que tanto utilizamos hoje pode causar a ilusão de um desenvolvimento movido exclusivamente pela necessidade de novos produtos, serviços e suas potenciais aplicações no cotidiano. Esta ilusão se faz ainda mais presente quando analisamos o nosso próprio contexto de produção de aplicativos e dispositivos digitais, no qual a modernização e atualização constantes parecem uma resposta a um axioma da vida moderna. Longe de ser um axioma em si, essa evolução dos meios de telecomunicação é o produto de um processo histórico que teve no seu cerne o desenrolar da Guerra Fria e o contexto econômico que levou à amplificação do consumo de eletrônicos nas décadas que se seguiram, culminando com a popularização da World Wide Web no início do novo milênio.

Partindo dos textos de Peter Burke, Karen Abreu e Peter Denning que abordaram profundamente o desenvolvimento dos computadores e o surgimento das primeiras redes computacionais nas universidades norte-americanas, passei a reunir mais informações sobre os aparelhos eletrônicos que surgiram a partir destes primeiros computadores. Os consoles de videogames e os smartphones foram os mais importantes meios de acesso à tecnologia digital, pois se enquadram como os primeiros veículos de acesso ao meio digital para a maioria das residências e, posteriormente, dos indivíduos.

O levantamento de informações sobre o desenvolvimento dos consoles de videogames e jogos eletrônicos necessitou de uma ampla pesquisa, a qual foi realizada através dos meios digitais de divulgação de lançamentos, relatórios de vendas, aceitação do público e processos de consumo esperados e inesperados pelas empresas que os desenvolveram. A própria natureza do mercado de jogos eletrônicos fez com que cada vez mais sua divulgação,

propaganda e processos de disseminação abandonassem as antigas formas de mídia massificada, como a televisão e os jornais, para se dedicar cada vez mais ao meio digital do qual faz parte, e no qual estabeleceu uma dinâmica própria de produção, disseminação, consumo e participação do consumidor.

A pesquisa historiográfica sobre o smartphone se mostrou a mais desafiadora. Além do seu recente desenvolvimento e disseminação, ocorridos nas últimas duas décadas, a bibliografia sobre o tema é ainda mais escassa do que sobre os computadores e os videogames, e a profusão de aparelhos, serviços e produtos que orbitam a utilização deste dispositivo são de uma ordem muito superior a quaisquer outros produtos eletrônicos de consumo já vistos.

Peter Burke (2002, p. 163) destaca que, com o advento da radiodifusão, foram vendidos cerca de cem mil aparelhos de rádio em 1922 e, três anos mais tarde, o total mundial passou de 10 milhões. O primeiro Iphone atingiu a marca de um milhão de aparelhos vendidos em apenas três meses (OLHAR DIGITAL, 2017). Segundo a Gartner Research, empresa especializada em pesquisas financeiras, o total de smartphones vendidos apenas no ano de 2018 superou o total de 374 milhões de unidades (MUNDO CONECTADO, 2019).

Podemos afirmar que o smartphone foi o produto de consumo com a maior disseminação mundial em curto tempo, atingindo uma parcela considerável da população com uma eficácia muito maior do que o rádio, a televisão e o telefone de linha fixa. Em diversos lugares do mundo os smartphones, principalmente os modelos mais baratos no mercado, foram o primeiro contato com o meio digital de diversos povos que, ou se encontram em locais muito isolados, ou são afligidos por carências econômicas e sociais extremamente severas.

Devido à escassa bibliografia sobre os videogames e smartphones, à grande profusão de propagandas no meio digital e à dificuldade em estabelecer critérios sobre a veracidade das informações em uma ampla gama de sites disponíveis na internet, foram utilizados primeiramente os sites oficiais das empresas produtoras de dispositivos eletrônicos como fontes de informação sobre lançamentos, números de aparelhos vendidos e alcance mundial. A seguir, foram utilizados sites de jornais com acervos digitais disponíveis para pesquisa, principalmente *O Estado de São Paulo* e a *Folha de São Paulo*. Utilizados com extrema cautela, os sites referentes a jogos e dispositivos eletrônicos com grande número de acessos, ligados aos maiores canais de divulgação sobre novidades neste nicho de consumo, foram consultados e levados em consideração nas análises realizadas quando suas afirmativas puderam ser confirmadas por meio de outras fontes.

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa não tem por objetivo esgotar o tema ou estabelecer verdades universais sobre a análise dos produtos, jogos e serviços apresentados. O objetivo é traçar um panorama que oriente o olhar sobre o desenvolvimento do meio digital a fim de compreender as suas principais dinâmicas e como estas afetaram o desenvolvimento de diversas gerações que foram gradualmente apresentadas a um contato cada vez maior com um universo digital interconectado. Este universo virtual cresce e se desenvolve muito mais rápido do que a capacidade humana de acompanhar essas mudanças, e por vezes ameaça absorver e formatar o indivíduo, segundo suas próprias dinâmicas orientadas por uma cultura massificada e determinada pelas grandes corporações que dominam o espaço midiático digital.

Computadores: da guerra à residência

Apesar de os computadores não serem novidade na década de 1970, é somente nela que os primeiros computadores domésticos passam a ser comercializados. O desenvolvimento de computadores por universidades e iniciativas militares, remonta aos decifradores de códigos usados durante a Segunda Guerra Mundial. Segundo Burke (2002, p. 273), o ENIAC, desenvolvido pela Universidade da Pensilvânia na década de 1940, e o MLSSM, sua contraparte soviética, eram máquinas enormes e chegavam a ocupar dezenas de metros quadrados. Burke (2002, p. 273) afirma que a Ferranti Company “[...] havia construído e vendido os primeiros computadores a serem comercializados no mundo, dez Manchester Mark Is”, ainda na década de 1950.

Foi apenas no início da década de 1970, contudo, que a tecnologia de produção de *chips*, a substituição das válvulas pelos transístores e o desenvolvimento dos circuitos integrados possibilitou a miniaturização e a diminuição dos custos necessários para o comércio dos computadores ao público geral. Ainda segundo Burke (2002, p. 281), “a primeira loja de computadores foi aberta em Los Angeles, em julho de 1975; e a primeira revista especializada, *Byte*, apareceu um mês depois”. Mas os computadores por si só tinham pouco apelo para o público geral, já que sem os devidos programas eram apenas máquinas de escrever com alguns recursos extras e muito dispendiosas:

o computador pessoal foi tratado apenas como um item de uma série de variedades eletrônicas, e os gravadores de vídeo (VCRs) figuravam em primeiro lugar. Muitos aparelhos computadorizados foram inúmeras vezes desprezados como “parafernália de comunicações”. (BURKE, 2016, p. 280)

Apesar de ainda não despertarem o interesse do grande público, os computadores apresentavam grande potencial, caso adquirissem utilidades diversas daquelas apresentadas inicialmente. Digitar textos e montar bancos de dados simples podiam atrair a atenção de empresas interessadas em tornar os seus serviços de informação mais eficientes, mas eram de pouco interesse para os consumidores – que ainda tinham dificuldades em utilizar as funções mais elaboradas de um aparelho de videocassete, como programar a gravação automatizada de um programa exibido na televisão.

Diversas empresas de produção de software, grandes e pequenas, entraram na corrida por estabelecer os padrões e parâmetros de acesso entre o usuário e a máquina. Neste cenário, diversas linguagens de programação floresceram e com elas os apetrechos necessários a cada forma de utilização, como o *mouse*, o *modem* para a conexão através de linha telefônica e os diversos padrões de teclados.

A disseminação de computadores residenciais teve seu primeiro momento de crescimento significativo com o surgimento dos programas de entretenimento. Com eles, entrou no mercado em 1974 o primeiro videogame, chamado *Pong*, desenvolvido por Nicolas Bushnell, no qual dois jogadores controlavam retângulos em uma espécie de “jogo de tênis” a fim de marcar mais pontos em um determinado tempo. Dois anos depois, Steve Wozniak e Steven Jobs, dois empreendedores do Vale do Silício, lançam no mercado o Apple I e, meses mais tarde, sua versão aprimorada, o Apple II.

O consumo de computadores pessoais se manteve restrito a poucos entusiastas e à utilização profissional até o início da década de 1990. Durante a segunda metade da década anterior, o período de depressão econômica mundial, seguido pela quebra da Bolsa de Wall Street de 1987 descrito por Burke (2002, p. 284), conteve os esforços em desenvolvimento computacional e manteve o crescimento deste setor apenas nas previsões otimistas sobre um futuro de longo prazo.

Ainda nesse período, o desenvolvimento e crescimento do consumo de computadores enfrentava outro grande obstáculo. Cada companhia produzia equipamentos e programas incompatíveis com quaisquer outros computadores de outras empresas e até mesmo com computadores da mesma empresa, mas de linhas de produtos diferentes. A produção de dezenas de tipos de plugues diferentes para os elementos periféricos dos computadores, como teclados e mouses, tamanhos variados de disquetes que armazenavam informações por meio de sistemas específicos de leitura e quaisquer outros produtos desenvolvidos sob premissas de design específicas de uma única máquina tornavam o

consumo, a utilização e o aprimoramento de um computador uma tarefa extremamente dispendiosa. A incompatibilidade entre os computadores e suas linguagens de programação conferiu um caráter exclusivo e restritivo à sua utilização na vida cotidiana. Um computador utilizado por um banqueiro no seu ambiente de trabalho tinha pouca ou nenhuma utilidade fora de quaisquer outras demandas que não fossem acessar ou alterar os dados de um cliente em um banco de dados da instituição.

A padronização necessária a uma disseminação em larga escala do uso de computadores e, principalmente, a necessária conexão entre eles, teve início na década de 1990 com a entrada no mercado do novo produto da Microsoft Corporation, o sistema operacional *Windows*. Fundada em 1975 por Bill Gates e Paul G. Allen, inicialmente produzindo sistemas operacionais para a International Business Machines Corporation (IBM), a Microsoft se “transformou no maior fornecedor do ramo” segundo Burke e Briggs (2002, p. 284). Apesar do sucesso de sistemas operacionais anteriores, como o Windows 3, o produto que possibilitou a compatibilidade total entre computadores, ofereceu um modelo de interface mais acessível ao usuário e atingiu um grau de disseminação mundial foi o Windows 95 (NEOWIN, 2012).

Integrado a este sistema operacional, um novo programa iria apresentar pela primeira vez a um público nunca alcançado até então, a possibilidade de se conectar em rede a diversos outros computadores espalhados pelo mundo. Apesar de não ser o primeiro navegador, pois *Netscape Navigator* e *Mosaic* já estavam em produção segundo Burke e Briggs (2002, p. 284), o *Internet Explorer* da Microsoft se tornou o primeiro contato da imensa maioria da população com a internet.

O surgimento das redes não-hierárquicas

As origens do que chamamos hoje de “rede mundial de computadores” remontam às preocupações do governo norte-americano em enfrentar sua antagonista durante a Guerra Fria nas décadas de 1950 e 1960. Abreu (2009, p. 2) esclarece que, com o lançamento e funcionamento do satélite Sputnik em 1957, o governo norte-americano criou em outubro do mesmo ano a *Advanced Research Project Agency* (ARPA) com o intuito de organizar projetos referentes ao desenvolvimento de satélites espaciais. A subsequente criação da *National Aeronautics & Space Administration* (NASA), em 1958, liberou a ARPA de suas responsabilidades quanto ao desenvolvimento de tecnologias aeroespaciais e possibilitou sua dedicação exclusiva ao planejamento e desenvolvimento de infraestruturas de comunicação voltadas ao contexto da Guerra Fria.

O paradigma dos sistemas de comunicação até então era a constante ameaça de um ataque ao topo da hierarquia de comunicação, desabilitando todo o sistema de uma só vez, como demonstrava a fragilidade da rede telefônica norte-americana na época. Um único ataque localizado poderia silenciar todas as comunicações entre diversos pontos distantes. A proposta da ARPA, sob a tutela e financiamento do Pentágono, era criar um sistema de comunicações “em rede” organizado de maneira não-hierárquica, possibilitando que o sistema se mantivesse seguro e funcional, mesmo que um ou vários pontos de distribuição fossem destruídos. Outro fator importante para a ARPA, segundo Burke (2002, p. 301) era a entrega de mensagens completas entre dois pontos, mesmo que parte da rede fosse destruída. A solução para este problema foi idealizada ainda na década de 1960 pelo norte-americano Paul Baran e pelo inglês Donald Davies através da “comutação por pacotes”, em que a mensagem seria fragmentada, codificada e enviada por diversos caminhos até o endereço correto onde o computador receptor iria reuni-los e decodificá-los.

No dia 1 de dezembro de 1969 foi criada a primeira rede de computadores ligando a Universidade da Califórnia-Los Angeles (UCLA), Universidade da Califórnia-Santa Bárbara (UCSB), o Instituto de Pesquisa de Stanford (SRI) e a Universidade de Utah. Nomeada ARPANET, esta rede de computadores tinha por principal objetivo, segundo Burke (2002, p. 301), a troca de emails entre as instituições de pesquisa e era controlada e financiada pelo Pentágono. Em 1972, estes quatro pontos iniciais foram ampliados para trinta, seguindo sob controle militar até 1975, quando a *National Science Foundation* (NSF) decidiu criar uma rede separada e autônoma da rede militar com fins especificamente acadêmicos, denominada *Computer Science Network* (CSNET). Na década que se seguiu, diversas outras redes foram

criadas, principalmente nos Estados Unidos e na Europa por meio de financiamentos diversos como a UUCP, USENET e BITNET, entre outras.

No Brasil, o primeiro estabelecimento de conexão ocorreu com a parceria entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e o Fermilab, um laboratório especializado na pesquisa de partículas atômicas localizado em Illinois (AGÊNCIA FAPESP, 2018). Conectados por um cabo de cobre submarino, a ligação permitia apenas a troca de mensagens entre pesquisadores. A criação da Rede Nacional de Pesquisa (RNP) em 1990 conectou a FAPESP ao Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC) e dois anos depois, 11 capitais brasileiras já estavam conectadas à rede.

Com a ampla disseminação das redes de telecomunicações digitais nos meios acadêmicos, não demorou para que esta tecnologia encontrasse utilidades comerciais. Com o surgimento do Protocolo HTTP desenvolvido por Timothy Berners-Lee em 1990, a criação de “páginas” na internet se tornou possível e com elas as possibilidades comerciais vieram à tona. Em 1994, a Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL) estabeleceu a primeira bateria de testes para o acesso público nacional à internet e no ano seguinte o Ministério das Comunicações regulamentava a comercialização dos serviços de acesso.

Videogames: o primeiro computador residencial

Apesar do uso profissional dos computadores na década de 1980, sua entrada nas residências ocorreu principalmente com os videogames, que nada mais eram do que computadores que executavam programas carregados em “fitas” e que traziam uma grande similaridade física com o produto tecnológico mais consumido pelos cidadãos: os aparelhos de videocassetes (VCRs). As “fitas” dos videogames, na verdade, não possuíam nenhum tipo de fita magnética interna como as fitas cassetes, mas sim uma placa de circuito onde estavam os programas que o console deveria executar. Burke e Briggs (2002, p. 282) afirmam que, em 1983, “os videogames estavam nas telas de televisão de 15 milhões de lares norte-americanos, sendo que somente um em cada 15 deles possuía computador pessoal”.

Conforme a capacidade de processamento dos videogames evoluiu ao longo das décadas entre 1970 e 2010, podemos identificar um desenvolvimento gradativo nas suas configurações e produtos que interferem diretamente com os conceitos desenvolvidos sobre os jogos apresentados e como estes se relacionam com o seu público-alvo.

A primeira empresa a entrar no ramo de videogames foi a Atari, com o já citado Pong, em 1975. Conforme as vendas deste produto diminuiriam com o passar do tempo, a

empresa lançou o Atari 2600, um videogame com capacidade de processamento de 8 bits e uma entrada para cartuchos de jogos diversos. Os primeiros jogos do Atari eram pouco elaborados, com uma paleta de cores restrita e geralmente se resumiam a atividades cujo desafio se repete de maneira constante. A dificuldade do jogo aumentava conforme o desafio se repetia mais rapidamente, até o jogador cometer um erro; o jogo então se encerrava e mostrava o total de pontos marcados durante a partida. Jogos de corrida, como o famoso *Enduro*, jogos de combate de aviões, como *River Raid*, e várias versões de tênis marcaram essa geração de jogos eletrônicos.

Apesar de existirem outros modelos de videogames como o NeoGeo, SuperFamicon e muitos outros dos quais não tratarei neste trabalho, o recorte que estabeleço a seguir diz respeito às empresas e produtos que dominaram as maiores parcelas do mercado de jogos eletrônicos, principalmente no mercado brasileiro.

Ainda no que podemos considerar a “Geração 8 bits”, surgiram outras duas empresas que utilizaram consoles com configurações similares, mas desenvolveram novas propostas de jogos. A *Nintendo Company*, com sede em Quioto, desenvolveu um novo tipo de jogo que abandonou o sistema de repetição em velocidades variadas para adotar o sistema de fases, em que um personagem se desloca por um percurso cheio de inimigos, armadilhas, obstáculos e outros elementos que possam ser representados em um ambiente composto por duas dimensões. O personagem do jogador também passou a ter diversas possibilidades de interação com o jogo, como pulos, socos, disparos, pegar e utilizar objetos, entre outras possibilidades. Os jogos passaram a ser divididos em “fases” que visavam estabelecer uma jornada do personagem principal do início do jogo até o desafio final, quando então a história se concluía.

Até aquele momento, os jogos eletrônicos não se preocupavam em estabelecer uma narrativa coerente, sendo apenas desafios as habilidades motoras do jogador. Com o novo modelo de jogos inaugurado pela Nintendo, uma narrativa poderia ser desenvolvida durante o jogo, no qual o jogador assumia o papel do protagonista. O primeiro jogo de videogame a explorar essa possibilidade foi *Super Mario Bros*, de Shigeru Miyamoto, para o Nintendo Entertainment System, console lançado em 1983 no Japão (NINTENDO, 2019). Seguindo a receita de sucesso da Nintendo, a concorrente *Sega*, sediada em Tóquio, lançou o seu console 8 bits, o *Master System* com jogos similares três anos depois (BRITANNICA, 2019).

Nintendo e Sega dominaram o mercado de consoles domésticos nas décadas de 1980 e 1990, promovendo comerciais televisivos para divulgar os seus jogos e lançando

versões mais potentes de seus consoles. O *Sega Genesis* (apresentado em alguns países, incluindo o Brasil, como *Mega Drive*), lançado em 1988, e o *Super Nintendo*, lançado em 1990, foram os consoles da “Geração 16 bits” com sistemas de áudio, paleta de cores superiores e capacidade para inserir uma gama maior de interações do jogador com o jogo. Apesar de todos os avanços gráficos, ambos os consoles repetiram a mesma fórmula para os jogos apresentados, com fases sequenciais e um enredo simples sobre a jornada do protagonista.

É interessante levantarmos quais eram os enredos apresentados por estes primeiros jogos eletrônicos. *Super Mario Bros* nos apresenta a jornada do encanador Mario para salvar a Princesa Peach e derrotar o vilão que a sequestrou. Em *Final Fight*, Cody tinha que percorrer a cidade derrotando membros de gangues para resgatar sua namorada. *Ghosts n' Goblins* mostrava as desventuras de Arthur, um cavaleiro meio atrapalhado, no intuito de também salvar uma princesa. Dentre muitos outros semelhantes, destaco o jogo *Double Dragon*, muito similar ao *Final Fight*, com a peculiar diferença de que, caso dois jogadores derrotassem o vilão do jogo, poderiam lutar entre si para ver quem ficaria com a garota sequestrada no final.

Estes são alguns exemplos de centenas de jogos com enredos semelhantes, excetuando os tradicionais jogos de corrida e de esportes. Apesar de apresentarem um contexto cultural sexista, em que a imensa maioria dos protagonistas era do gênero masculino e de atribuir o papel de fragilidade a uma parcela enorme das personagens femininas, devemos tomar o cuidado de perceber que este contexto não é evidente apenas nos videogames das décadas de 1980 e 1990, mas em toda a indústria do entretenimento, com destaque para a indústria do cinema hollywoodiano, na qual diversos jogos eletrônicos buscaram suas influências diretas. Este cenário sexista nos jogos eletrônicos iria sofrer transformações com o passar dos anos, principalmente nas gerações de videogames posteriores.

Após algumas tentativas de implementar acessórios que potencializavam a capacidade de processamento dos consoles de 16 para 32 bits sem muito sucesso comercial (GAMEPRO.COM, 2007), a indústria dos jogos eletrônicos se voltou para o mercado de jogos para computador. Com a popularização dos computadores operando com o Windows 95, um sistema operacional que permitia uma ampla compatibilidade, diversas empresas de software se voltaram para a produção de jogos eletrônicos exclusivos para computadores pessoais (PCs). Possuindo capacidade de processamento muito superior aos consoles, os computadores agregaram às suas já estendidas funções, uma plataforma de jogos com grande

variedade e qualidade muito superior às empresas presentes no mercado dos consoles de videogames.

Esta capacidade de processamento superior permitiu o surgimento dos primeiros jogos em três dimensões. Um dos primeiros desta nova categoria de jogos eletrônicos, segundo Burke (2016, p. 282) foi *Doom*, no qual um fuzileiro naval elimina demônios em uma base espacial localizada em Marte. Os novos jogos procuravam explorar as capacidades gráficas disponíveis para criar cenários 3D cada vez mais elaborados. Ainda assim, os polígonos (as “arestas” visíveis onde deveriam existir curvas) eram muito evidentes. Com a evolução proporcionada nas últimas duas décadas, passamos a contemplar níveis cada vez maiores de realismo virtual, sendo possível observar os poros na face dos personagens apresentados nos jogos eletrônicos mais recentes.

As interações entre o jogador e o jogo, também chamadas pelos jogadores de videogame como “jogabilidade”, sofreram transformações radicais, pois os jogadores passaram a interagir não mais com um cenário em duas dimensões, mas em três. Isso gerou uma série de tentativas, algumas fracassadas, de interagir com um “universo virtual em três dimensões” através das ferramentas que eram adequadas apenas para duas dimensões. Os joysticks (controles de videogames) ganharam botões extras e dois eixos direcionais, um para controlar o deslocamento no espaço e outro para controlar a visão do protagonista no ambiente. A instrumentalização do indivíduo na operação da interface em três dimensões tornou os processos de interação entre ambiente virtual e usuário muito mais complexos do ponto de vista geoespacial e cognitivo, tornando as possibilidades de novas interações muito mais vastas.

Quando o mercado de videogames entrou em declínio devido à popularização dos computadores e dos jogos eletrônicos para esta plataforma, Nintendo e Sega lançaram consoles que objetivavam concorrer neste novo cenário. Foram lançados o *Nintendo 64* em 1996 (NINTENDO, 2019) e o *Dreamcast* em 1998 (BRITANNICA, 2019). Ambos eram consoles com potência de processamento de 64 bits e com a imensa maioria de seus jogos abandonando a antiga fórmula 2D e explorando novas tecnologias em jogos ambientados em três dimensões.

Desta vez, porém, Sega e Nintendo não estariam mais no topo do mercado mundial de videogames. Duas grandes empresas com alcance global, muitos recursos para pesquisa e desenvolvimento, e uma gama variada de produtos estabelecidos no mercado, entraram na disputa pelo mercado de jogos eletrônicos. A Sony Interactive Entertainment lançou o PlayStation no final de 1994 e o PlayStation 2 em 2000 (SONY, 2019), enquanto a

Microsoft, com o seu console Xbox, entrou no mercado somente em 2001. Entre 1994 e 2001, apesar do relativo sucesso dos consoles da Nintendo e Sega, a Sony conseguiu atingir a marca de mais de 157 milhões de consoles vendidos apenas com o PlayStation 2.

Este sucesso de vendas possui alguns fatores de destaque e que facilitaram sua disseminação mundial. Ao conseguir a licença de diversos jogos de computador famosos, a Sony tentava arrebatá-lo um público consumidor que desejava os produtos voltados para os computadores, mas não possuía o poder aquisitivo para obtê-los. O PlayStation era um console mais barato que um computador e com a mesma capacidade de processamento de dados. Ao abandonar o uso de cartuchos e substituí-los pelos Compact Discs (CDs), o custo de produção da parte física dos jogos foi reduzido e permitiu a um público consumidor com menores condições econômicas o acesso a uma gama muito maior de jogos com preços reduzidos, mas esta nova forma possibilitou uma mudança muito peculiar no mercado.

Os jogos em CDs também facilitaram enormemente a proliferação da pirataria, o que acabou possibilitando uma ampla venda de consoles em países economicamente fragilizados, onde os consumidores adquiriram o console e reproduziam ilegalmente os jogos. Os CDs deram lugar aos Digital Versatile Discs (DVDs) e estes, por sua vez, deram lugar ao Blu-ray. Ainda hoje podemos observar um mercado de jogos piratas nos grandes centros das nossas cidades. Apesar da Sony, e posteriormente outras empresas, sempre se declararem vítimas da cópia ilegal de seus jogos, é evidente que o número de vendas dos consoles obteve um crescimento e alcance jamais atingido por nenhum aparelho de videogame anterior (FOLHA, 2002). Apesar de combatida, a pirataria de jogos eletrônicos teve papel de destaque na disseminação destes pelo globo, principalmente nos países economicamente fragilizados.

A geração de jogos em três dimensões também possibilitou uma modificação drástica na forma como as narrativas eram apresentadas. Apesar de alguns jogos ainda manterem a fórmula de fases consecutivas, diversos outros começaram a experimentar formas narrativas diferenciadas, se aproximando cada vez mais de uma linguagem similar a cinematográfica. Com um ambiente em três dimensões a ser explorado, jogos como *Resident Evil* passaram a contar histórias dentro de ambientes tridimensionais, como uma mansão infestada de zumbis, onde o jogador deveria solucionar os enigmas apresentados e explorar a mansão para conseguir escapar. Com *Great Thief Auto 3*, o ambiente em 3D passou a abranger cidades inteiras, onde o jogador pode explorar vários locais diferentes, cada qual repleto de atividades com as quais é possível interagir livremente. O uso de personagens secundários na trama, com os quais o jogador pode interagir, e que podem mesmo apresentar diversos padrões de comportamento dependendo das ações do jogador dentro do jogo,

também serviu para a derrocada dos “mocinhos salvadores de princesas em apuros” e a ascensão de personagens mais profundos, envolvidos não apenas em combates e desafios, mas com interações complexas e multifacetadas com personagens secundários em tramas que se tornaram cada vez mais intrincadas.

Este amadurecimento das narrativas apresentadas trouxe um novo público para o consumo deste tipo de entretenimento e possibilitou que empresas de desenvolvimento de jogos investissem em produtos que rivalizassem com obras cinematográficas, como *Last of Us*, a jornada de um homem amargurado pela perda de sua filha na desolação de uma terra pós-apocalíptica e o encontro com uma jovem adolescente com a qual desenvolve uma relação paterna ao longo da trama. A nova miríade de possibilidades narrativas permitiu ao mercado amadurecer e apresentar novos conceitos, menos sexistas e maniqueístas, a um público cada vez mais exigente. Diversas personagens femininas se tornaram protagonistas fortes, com qualidades que as distanciam cada vez mais do perfil frágil e apático apresentado anteriormente, como a já mencionada Lara Croft, Claire Redfield de *Resident Evil 2*, Aloy de *Horizon Zero Dawn* e tantas outras apresentadas nos jogos produzidos nos últimos 20 anos.

No início da década de 2000, a Sega anunciou oficialmente que estaria se dedicando ao desenvolvimento de jogos para outros consoles e o Dreamcast foi oficialmente descontinuado em 2003 nos EUA e em 2007 no Japão, deixando a concorrência para as gigantes da indústria, Sony e Microsoft. A Nintendo, antes uma das maiores do mercado, agora estava relegada a uma posição de segundo escalão no mercado mundial, com produtos que, apesar de manterem um grupo de consumidores fiéis, não se equivaliam à capacidade de processamento dos produtos das duas empresas que lideravam o ramo.

Apesar do PlayStation 2 e do Xbox já possuírem tecnologia para estabelecer conexões com a internet, foi apenas na geração seguinte, com o lançamento do *PlayStation 3* em 2006 e do *Xbox 360* em 2005, que as grandes empresas conseguiram uma migração dos jogadores de videogame para plataformas digitais conectadas em larga escala. A *PSN Plus* e a *Xbox Live* se tornaram, respectivamente, as plataformas online da Sony e da Microsoft, nas quais os jogadores ainda hoje acessam a internet, jogam online, interagem com outros jogadores espalhados pelo globo e acessam outros serviços como filmes e músicas. As mesmas estratégias de desenvolvimento e manutenção dos projetos de negócio das empresas de videogames vêm se mantendo desde então com os lançamentos do PlayStation 4 e do Xbox One em 2013, que compõem ainda hoje os dois consoles com a maior fatia do mercado de jogos eletrônicos.

Hoje, os números da indústria dos videogames impressionam como nunca. Segundo o site do jornal *O Globo*, os videogames são a maior fatia do mercado do entretenimento no Reino Unido “sendo mais lucrativo que os segmentos de música e vídeo combinados, revela relatório da Entertainment Retailers Association (ERA)” (O GLOBO, 2019), responsável por 3,9 bilhões de libras dos 7,5 bilhões que a indústria do entretenimento arrecadou no Reino Unido segundo a ERA.

Apesar das dificuldades que a maioria da população brasileira encontra no acesso a novas tecnologias, durante as décadas de 1980 e 1990 os consoles da Sega e da Nintendo chegaram ao Brasil através de empresas nacionais, respectivamente a TecToy e a Gradiente, com atrasos entre os lançamentos nos países de origem e o seu lançamento nacional da ordem de anos. No caso dos primeiros consoles da Sony e Microsoft comercializados no Brasil, era muito comum a importação, muitas vezes realizada por meios ilícitos como o contrabando. Hoje, ambas as empresas possuem suas filiais estabelecidas no país e o lançamento dos novos consoles e jogos ocorrem simultaneamente ao redor do mundo, apesar de ainda serem produtos voltados a uma elite econômica e de difícil acesso para a população mais carente.

Ainda assim, a indústria dos videogames no Brasil movimentou um total de 1,3 bilhão de reais em 2017 e 1,5 bilhão em 2018, apesar da crise econômica do período segundo pesquisa realizada pela Newzoo e apresentada no site da revista Exame (EXAME, 2019). Segundo a revista, o país representa a liderança do mercado na América Latina e o 13º lugar no ranking mundial do consumo de jogos eletrônicos. Não restritos ao consumo, os brasileiros passaram por um aumento no número de empresas que desenvolvem jogos no país. Entre julho de 2016 e julho de 2018 o número de empresas desenvolvedoras de jogos eletrônicos no Brasil subiu de 142 para 375, lançando um total de 1718 jogos dos quais 43% foram desenvolvidos para dispositivos móveis (smartphones), segundo o 2º Censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais, apresentado pela Secretaria Especial da Cultura.

É evidente que esta pequena sinopse não abrange a totalidade do mercado de videogames e sua história, mas é de fundamental importância para a compreensão de como este mercado se desenvolveu em sincronia a um público consumidor que adquire cada vez mais acesso a produtos e serviços. Esta dinâmica, mediada por novas possibilidades de interação com a máquina, em específico um ambiente em três dimensões cada vez mais dinâmico e realista, apresenta ao usuário uma gama de possibilidades de interação cada vez mais complexas e que começam a permear e ultrapassar as fronteiras entre o digital e o real.

Estas interações dinâmicas, cada vez mais rápidas e eficientes em uma lógica de mercado capitalista, possibilitam uma reflexão sobre como os indivíduos estão desenvolvendo

as suas relações entre si, com as máquinas e com o conhecimento. Estas relações mediadas pela máquina priorizam determinadas formas de interação, em específico as digitais, segundo critérios estabelecidos não pela lógica do crescimento ou satisfação pessoal, mas sim pela lógica da economia de tempo, do isolacionismo e da otimização do lucro.

Smartphone: o meio digital na palma da mão

Seria de pouca relevância para este trabalho descrever toda a história dos aparelhos de telefonia celular desde 1947, com o primeiro modelo fabricado pela Bell Labs, e seguindo a longa lista de produtos lançados que utilizavam a tecnologia de antenas “células” para realizar a comunicação via rádio entre aparelhos diferentes. Vou me ater aqui apenas ao desenvolvimento dos aparelhos celulares que passaram a acumular múltiplas funções, os chamados smartphones.

Lançado no mercado em 2004, o Motorola V3 já acumulava outras funções além das tradicionais ligações e serviços de troca de mensagens eletrônicas (SMS) e atingiu, segundo Dutra (2016, p. 107) a marca de 130 milhões de unidades vendidas, caracterizando-o como um dos aparelhos celulares mais vendidos da história. Com o lançamento do Blackberry, em 2007, esta geração de aparelhos celulares combinava múltiplas funções, como e-mails e reprodução de músicas, mas ainda apresentavam desafios ao usuário por serem difíceis de serem operados e suas funções, apesar de variadas, ainda eram restritas pela linguagem de programação do próprio aparelho.

Somente em 2007, com o lançamento do iPhone pela empresa Apple, houve o surgimento de um aparelho celular que não se limitava a funções preestabelecidas, mas poderia adquirir novas funcionalidades através da instalação de novos aplicativos, mesmo que estes fossem desenvolvidos muito tempo depois do lançamento do aparelho adquirido. De acordo com Dutra (2016, p. 107), “até então, os smartphones combinavam e-mails e Internet, mas eram difíceis de serem usados, sendo até mesmo complicado para alguns”. O sistema operacional do aparelho funcionava de maneira muito similar aos computadores, servindo de base para instalação de programas desenvolvidos por terceiros, visando às mais diversas funcionalidades. Durante quatro anos o aparelho da Apple se destacou no mercado de telefones celulares, tornando-se um símbolo de poder aquisitivo, prestígio social e objeto de desejo de uma grande parcela da população, apesar do seu valor de mercado crescer a cada lançamento.

Apenas em 2011 a Samsung conseguiu lançar um aparelho capaz de competir com o iPhone em termos de funcionalidades, adaptabilidade a novos aplicativos, design do aparelho e, principalmente, um preço muito mais acessível à maioria da população. A empresa sul-coreana visava um público mais abrangente com seu primeiro smartphone, o Galaxy Nexus, e seu novo sistema operacional chamado Android. Comprado pela Google em julho de 2005 (ÉPOCA, 2008), este sistema serviu de base não apenas para os celulares da Samsung, mas passou a ser utilizado como principal sistema operacional de diversos fabricantes de celulares ao redor do mundo. Sendo utilizado por tablets, aparelhos de TV, notebooks, smartwatches (relógios de pulso eletrônicos, com as mesmas funcionalidades de um smartphone) e diversos outros aparelhos, o sistema Android visava a total compatibilidade entre aparelhos diversos.

Segundo pesquisa realizada por Aaron Smith (2013, p. 2) para a Pew Research Center em 2013, 91% da população norte-americana adulta possuía algum tipo de telefone celular e apenas um terço deste total possuía um aparelho celular que não é considerado um smartphone. A mesma pesquisa também demonstra que nos Estados Unidos, apesar da renda e educação serem fatores fundamentais para o acesso aos smartphones, os grupos étnicos afro-americano e hispânico formavam uma porcentagem maior de proprietários de smartphones do que o grupo étnico caucasiano. Aqui podemos ver a diferença no acesso aos produtos. Uma classe social com menor poder aquisitivo, obteve rápido acesso a um produto considerado símbolo da elite, pois, apenas dois anos depois do lançamento dos smartphones com sistema operacional Android, 28% dos proprietários de celulares norte-americanos afirmavam ter um celular Android contra 25% dos proprietários de iPhones. Esta superação do até então monopólio da Apple e o crescimento rápido deste mercado, principalmente na parcela da população com menor poder aquisitivo, permite vislumbrar o grande crescimento do acesso aos smartphones, tornando-os o produto de consumo mais importante das últimas duas décadas.

Durante o 5th International Symposium on Wearable Computing (ISWC) ocorrido em 2001, diversos protótipos de computadores pessoais que pudessem ser transportados ou vestidos pelo usuário foram apresentados ao público. Os diversos aparelhos tinham o mesmo objetivo, transformar os computadores em objetos de uso pessoal que estivessem sempre à disposição de seus donos. Oliver Amft e Paul Lukowics (2009, p. 8) afirmam que, no ISWC de 2008, nem um único protótipo de computador pessoal foi apresentado.

Amft e Lukowics traçam um panorama sobre o passado, o presente e o futuro dos dispositivos computacionais pessoais e destacam a importância da redução do tamanho, do consumo energético e do peso dos aparelhos, fatores que foram fundamentais para o desenvolvimento deste tipo de computador entre as décadas de 1980 e 2000, em particular o IBM Linux Watch, apresentado em 2000. Na época em que escreveram o artigo, os autores argumentavam que o surgimento dos smartphones havia desestimulado os projetos de computadores pessoais “vestidos” pelo indivíduo (wearable computers), mas que, apesar de seu crescimento assombroso, ainda lhes faltavam diversos sensores – rastreadores de movimento, localizadores, sensores de batimentos cardíacos, entre outros – para que ameaçassem o futuro do desenvolvimento dos wearable computers.

Dez anos depois do trabalho de Amft e Lukowics, podemos observar que não apenas os smartphones adquiriram múltiplos sensores, como giroscópios e GPS, mas também integraram diversas outras funções e recursos utilizando sua conexão a uma rede muito maior de computadores. Hoje, podemos afirmar que o smartphone não é apenas um computador pessoal em si, mas uma pequena parte de um sistema de computadores e dispositivos integrados em escala global. Ligado às redes de computadores, à internet e a um número cada vez maior de dispositivos individuais que compõem o cotidiano de uma grande parcela da população mundial, ele se tornou um objeto não apenas de distinção social, mas uma ferramenta importante da participação do indivíduo na sociedade onde está inserido, principalmente nos grandes centros urbanos, possibilitando uma multiconectividade jamais experimentada.

Numa primeira aproximação aos sujeitos estudados por este trabalho, é possível constatar que, entre os estudantes de São Paulo, a posse do smartphone é quase uma constante. Apenas um dos cem estudantes participantes da pesquisa de campo, estudante da escola considerada periférica, não possuía um aparelho assim. A quase totalidade dos aparelhos dos alunos e alunas é capaz de realizar as funções mais básicas voltadas ao cumprimento ou facilitação das suas atividades cotidianas, em especial as atividades escolares. Acessar a internet, ver vídeos e filmes, escrever textos, tirar fotos da lousa ou do caderno de colegas são funções presentes nos smartphones de todos os estudantes proprietários de um aparelho eletrônico deste tipo.

As diferenças encontradas entre os estudantes da periferia e os estudantes da escola particular quanto ao tipo de aparelho utilizado refletem muito mais um caráter social e estético do que propriamente funcional. Apesar de executarem as mesmas funções que os aparelhos dos estudantes das escolas públicas, os estudantes da escola particular têm acesso a

uma gama maior de modelos e marcas de smartphones, com especificações técnicas superiores, mas que pouco diferem dos aparelhos dos estudantes mais carentes no tocante às funcionalidades práticas. As diferenças entre os aparelhos denotam uma questão quase exclusivamente referente ao *status* proporcionado por determinada marca ou modelo.

Já o acesso à internet móvel é uma questão muito dispar entre as classes econômicas dos estudantes. Enquanto os alunos e alunas da escola particular gozam de utilização quase ilimitada dos pacotes de dados disponíveis em planos de telefonia celular, abrangendo mais de 90% dos estudantes, seus pares das escolas públicas, com destaque para a escola periférica, delimitam seu uso a funções consideradas necessárias para a sua prática cotidiana. Os estudantes da escola pública utilizam seus poucos pacotes de dados 3G ou 4G em troca de mensagens eletrônicas e redes sociais, evitando sua utilização em pesquisas na internet ou outras aplicações. Mesmo o uso em prol de tarefas escolares é limitado, fazendo com que os estudantes procurem estações públicas de Wi-Fi, como praças e shopping centers, já que 25% dos alunos e alunas da escola periférica afirmaram não possuir internet residencial de nenhum tipo. O acesso à conectividade se prova um desafio muito maior do que o acesso aos aparelhos em si.

O surgimento dos nativos digitais

A primeira vez em que a palavra “nativo” foi usada no contexto de diferenciação entre aqueles que não haviam se apropriado das tecnologias digitais e aqueles que haviam nascido em um mundo interconectado aconteceu em 1996, na *Declaration of the Independence of Cyberspace* (BARLOW, 1996), um manifesto escrito por John Perry Barlow, ativista político em favor do ciberliberalismo. Este manifesto tinha por objetivo criticar as ações tomadas pelo governo norte-americano no *Telecommunications Act* de 1996 e defender, com exacerbada paixão, uma proposta de liberdade digital que superasse a organização política das nações atuais. Nas primeiras linhas da Declaração, Barlow avisa:

Governments of the Industrial World, you weary giants of flesh and steel, I come from Cyberspace, the new home of Mind. On behalf of the future, I ask you of the past to leave us alone. You are not welcome among us. You have no sovereignty where we gather. (BARLOW, 1996)

Apesar do discurso apaixonado e um tanto agressivo, Barlow utiliza o termo “nativo” ao afirmar que “vocês têm pavor de seus próprios filhos, pois eles são nativos em um

mundo onde vocês sempre serão imigrantes.”,¹ deixando clara a distinção que fazia entre pais, assustados em um mundo onde são apenas imigrantes, e seus filhos, nativos de um mundo que permeia, e é permeado, pelo ciberespaço. É necessário estabelecer aqui uma distinção no uso do termo “nativo”, que pode ser compreendido como um adjetivo pejorativo que simbolize uma relação entre dominantes e dominados pela ótica das colonizações do século XIX, visão que deturpa o sentido aplicado por Barlow. Na *Declaration of the Independence of Cyberspace*, esta relação se inverte, sendo os “nativos” aqueles que nasceram plenamente adaptados a um novo contexto tecnológico, destinados a exercer o domínio do mundo que os cerca através de sua integração com o ciberespaço; do outro lado, os “imigrantes” são aqueles que serão suplantados pelas novas técnicas.

Podemos compreender o uso do termo “nativo” por Barlow desarticulado de uma relação com o espaço e vinculado a uma estreita relação com o tempo, separando as pessoas em duas eras, distintas pela apropriação das tecnologias digitais, com destaque para as tecnologias de telecomunicações. Os nativos digitais não pertencem a um lugar específico no espaço, mas sim a um novo tempo. Neste, as transformações empreendidas pelas mudanças técnicas das telecomunicações estabelecerão, ou já estabeleceram, novos parâmetros sociais e culturais e farão, ou fazem, com que aqueles que dominam a técnica tenham preponderância sobre os demais. Compreendidos neste contexto, os “nativos” representam para Barlow a primeira geração de seres humanos naturalmente integrados ao ciberespaço.

Posteriormente, o consultor educacional Marc Prensky cunhou o termo “nativo digital” em seu artigo intitulado “Digital Natives, Digital Immigrants”, publicado em 2001. Prensky (2001, p.1) afirma que uma “grande descontinuidade”² separou os alunos e alunas do início do século XXI das gerações anteriores, separação causada pela rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas. Diversamente de Barlow, Prensky (2001, p. 1) utiliza o termo “nativo digital” como uma referência ao aprendizado de uma nova linguagem, a digital, em contraposição à aquisição de um segundo idioma. Os nativos digitais são aqueles que aprenderam a comunicação digital como sua língua materna, enquanto os “imigrantes digitais”, segundo Prensky (2001, p. 2), são aqueles que tiveram que se adaptar a um novo contexto tecnológico diverso de sua formação original. Segundo Prensky (2001, p. 2), “as pessoas mais velhas de hoje foram “socializadas” de maneira diferente de seus filhos, e agora

¹ “You are terrified of your own children, since they are natives in a world where you will always be immigrants.” (BARLOW, 1996).

² “big discontinuity” (PRENSKY, 2001, p. 1)

estão em um processo para aprender um novo idioma. E um idioma aprendido mais tarde na vida, dizem os cientistas, entra em uma parte diferente do cérebro”.³

Mais direcionada ao contexto da educação, a crítica de Prensky procura demonstrar a zona de tensão criada por professores imigrantes digitais, que tentam educar utilizando uma linguagem antiquada aos olhos dos estudantes nativos digitais. Para o autor, os alunos e alunas de hoje pensam e processam as informações de maneira diversa das gerações que os antecederam. Esta afirmação é reforçada por Antônio Carlos Xavier (2009, p. 227), que destaca o surgimento de “novas práticas lecto escritas internacionais efetuadas em ambiente digital com intenso uso de hipertextos *on* e *off-line*”. Xavier (2011, p. 7) ainda defende que os nativos digitais têm as suas atividades mentais intensificadas devido à imensa quantidade de informações com as quais trabalham ao desenvolver manifestações escritas, já que estas lidam com a “mixagem de linguagens”, envolvendo escrita, imagens e hipertexto. Enquanto os imigrantes digitais aprendem de maneira sequencial – um passo de cada vez, em um ritmo lento e constante –, os nativos digitais aprendem diversos conteúdos simultaneamente e de maneira mais rápida, preferindo sistemas de aprendizado multi-ramificados, como o hipertexto, e que disponham de recompensas instantâneas e frequentes.

John Palfrey e Urs Gasser escreveram um dos poucos trabalhos inteiramente dedicados aos nativos digitais, focados principalmente em identificar as características relevantes desta população, como se relacionam com as múltiplas facetas da tecnologia digital e quais são os perigos presentes que ameaçam os jovens neste mundo virtual onde as fronteiras não são claras. Afirmam, assim como Prensky, que os nativos digitais nasceram inseridos em um contexto técnico e social diverso das gerações anteriores, mas destacam as formas como os nativos digitais interagem com as sociedades que os cercam, reais e virtuais.

Palfrey e Gasser (2011, p.17) chamam atenção para a quantidade excessiva de tempo gasto pelos mais jovens nos meios digitais e como estes se tornaram os principais suportes de mediação social, distanciando-os das gerações anteriores que dominavam métodos diversos de interação. Em seu livro, *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*, os autores se estendem na compreensão das características formadoras desta população indo desde a formação de suas identidades até suas relações com a segurança, privacidade e aprendizado.

³ “Today’s older folk were “socialized” differently from their kids, and are now in the process of learning a new language. And a language learned later in life, scientists tell us, goes into a different part of the brain.” (PRENSKY, 2001, p. 2)

Apesar de todos os elementos citados acima, que podem ser facilmente identificados nos nossos jovens, é importante destacar que uma parcela significativa da população brasileira ainda não dispõe dos recursos para ingressar efetivamente nas redes de telecomunicações digitais. Isso demonstra que a tensão entre gerações não é o único aspecto a ser considerado nas discussões entre nativos e imigrantes digitais, mas devem englobar acessibilidade digital como direito, tal como previsto no Artigo 4º da Lei nº 12.965 de 2014, que determina o direito de acesso à internet para todos. Não é a idade, portanto, que delimita aqueles que são ou não nativos digitais, mas sim a precocidade no acesso ao meio digital e os processos pelos quais esta nova esfera da comunicação se insere na formação do indivíduo.

O acesso e a exclusão digital no Brasil

Além de compreender os processos de aprimoramento das tecnologias de comunicação no mundo, é necessário traçar os parâmetros que descrevem o seu crescimento e disseminação no âmbito nacional. Além de apenas delinear um perfil generalista dos nativos digitais, devemos compreender melhor como os estudantes, em específico os estudantes do Ensino Médio, têm contato e acesso ao meio digital, quais tipos de aparelhos utilizam, quais as condições desse acesso e quais são os fatores que determinam a exclusão digital de alguns dos nossos jovens. Para estabelecer parâmetros de crescimento e disseminação do acesso ao meio digital, foram utilizados os dados obtidos por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) empreendida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre os anos de 2005 e 2018 e os dados internacionais da agência We Are Social (2019), compilados na publicação online Digital 2019.

Os dados obtidos pelo PNAD refletem a realidade de brasileiros com 10 anos ou mais, o que abrange os alunos e alunas que participaram da pesquisa e campo. Infelizmente não foram encontrados dados sobre parcelas de menor faixa etária, o que permitiria traçar um quadro mais preciso sobre o primeiro contato com o meio digital empreendido pelos nativos digitais. Durante a pesquisa de campo foi possível perceber que os estudantes provenientes de uma classe social mais abastada tiveram seu primeiro contato com a internet e aparelhos digitais mais tardiamente e com mais supervisão de adultos, já nas classes mais economicamente vulneráveis os alunos e alunas relataram que o contato com dispositivos eletrônicos aconteceu em média aos 5 anos de idade e com pouca ou nenhuma supervisão de adultos.

Essencialmente a primeira forma de contato com a internet dos imigrantes digitais, o microcomputador doméstico só passou a fazer parte da realidade da maioria dos domicílios brasileiros tardiamente em relação ao mercado consumidor norte-americano. De acordo com a PNAD (2005) apenas 18,6% das residências possuíam um computador, sendo que apenas 13,7% do total dos domicílios conseguiam se conectar a internet. Estes percentuais obtiveram um avanço considerável, passando em 2018 para 41,7% do total das residências possuindo um computador que acessa a rede. Pode parecer um avanço pouco significativo, dada a natureza muito mais disseminada do acesso à internet hoje, mas dois fatores pesam contra o crescimento do número de computadores residenciais nos últimos 15 anos: o surgimento dos smartphones e a mobilidade de acesso crescente.

Já a porcentagem de pessoas com acesso à internet, por outro lado, cresceu vertiginosamente. Segundo as PNADs, em 2005 o computador era a forma predominante de acesso e possibilitava que apenas 21,0% dos brasileiros utilizassem o meio digital. Este cenário se alterou radicalmente em 2018 com a queda dos custos e a maior variedade dos aparelhos eletrônicos, permitindo que 79,1% da população obtivesse alguma forma de acesso à internet. As condições da realização deste acesso ao meio digital também sofreram grandes transformações que, em grande parte, foram responsáveis pela facilitação do acesso digital às classes mais pobres. Em 2005, 52,2% da população acessava a internet através de uma conexão discada, onde o *modem* presente no computador se conectava a rede por meio de uma linha telefônica. O serviço de banda larga ainda era muito restrito devido à rede de cabos de distribuição existente que abrangia apenas alguns bairros selecionados, e os altos custos envolvidos, fazendo com que 41,1% dos acessos fossem derivados desta fonte, o que representava apenas 8,6% da população total.

O acesso à internet através de banda larga atendia 75,9% da população com acesso à internet segundo a PNAD (2018), relegando a utilização de conexões discadas a 0,2% de todos os acessos. Isso ocorreu devido à queda nos custos dos serviços de banda larga, a ampliação de sua rede de cabos de fibra ótica, a necessidade deste tipo de banda para o acesso a diversos serviços que seriam impossibilitados pelo uso e restrições da internet discada, como os serviços de *streaming* e a participação em jogos online, e por fim a possibilidade da utilização de roteadores *wi-fi*. Estes possibilitaram que o acesso de múltiplos dispositivos eletrônicos a internet ocorresse sem a necessidade de fios, aumentando a dispersão e a mobilidade do acesso ao meio digital dentro das residências.

A questão da mobilidade do acesso possibilita outro olhar sobre o desenvolvimento das PNADs ao longo do tempo e reflete a inserção do smartphone e sua

importância. Os dados sobre o local onde o acesso à internet acontecia em 2005 refletiam a natureza imóvel deste, pois os critérios remetiam ao acesso realizado no domicílio, no trabalho, na escola e em locais onde este acesso era gratuito. A PNAD (2018) estabelece outros critérios, como a abrangência e qualidade do sinal de banda larga móvel (3G e 4G) demonstrando que a mobilidade transformou as relações dos indivíduos com o acesso. Se antes este estava vinculado a um lugar, agora é considerado como incorporado ao indivíduo independente de sua localização. Ainda maior do que o acesso realizado por banda larga fixa, o acesso à banda larga móvel atinge 80,2% da população usuária do meio digital segundo a PNAD (2018).

Esta transformação do cenário do acesso se deve principalmente a entrada de um novo bem de consumo em uma fatia cada vez maior da população. Os telefones celulares com acesso à internet passam a aparecer nos dados da PNAD (2013), quando 53,6% da população que acessava a internet poderia fazê-lo através do celular. Estes números sobem vertiginosamente em dois anos, quando em 2015 passam para 92,1% e para 98,1% em 2018. Novamente, a queda nos preços e maior variedade de produtos possibilitou que uma parcela cada vez maior da população obtivesse acesso à internet pela aquisição dos smartphones, sendo estes muitas vezes o veículo para o primeiro contato com o meio digital. A portabilidade, mobilidade e baixo custo dos smartphones foi responsável por refrear o crescimento dos computadores como instrumento de acesso, destacando o aparelho portátil como a principal forma de acessar o meio digital para a ampla maioria da população.

Justamente a portabilidade e mobilidade deste pequeno aparelho vão ser responsáveis pelo crescimento do tempo dedicado ao meio digital. Quando o acesso à internet era realizado em um local fixo, as pessoas precisavam dedicar um tempo pré-estabelecido a permanência no meio digital e dedicar o restante do seu tempo as demais atividades. As políticas tarifárias das empresas de telefonia para o acesso para a internet discada em 2005 forçavam a maioria das pessoas a esperar o período da madrugada para iniciar seu acesso, pois os custos em “pulsos” telefônicos eram reduzidos. Com o acesso garantido em tempo integral onde estiver, o indivíduo passou a permanecer cada vez mais tempo “conectado” ao meio digital por meio do veículo maior de seu acesso: o smartphone.

Em 2005, a PNAD estabeleceu como critérios para a análise do tempo gasto a quantidade de acessos que um indivíduo realizava durante um determinado período de tempo. “Menos de uma vez por mês”, “uma vez por semana” e “uma vez por dia” eram os parâmetros utilizados para determinar a quantidade de tempo gasto na internet. Como vimos acima, em 2019 o brasileiro passou em média mais de nove horas por dia conectado. Uma

mudança radical na grandeza das transformações ocorridas e na natureza das relações que estes indivíduos estabelecem com a ferramenta de acesso e com o meio digital em si.

As finalidades que direcionaram o acesso à internet também sofreram grandes transformações em decorrência destes fatores. O PNAD (2005) estabelecia critérios específicos para determinar os objetivos das pessoas para adentrar na internet. Atividades de lazer, leitura de jornais e revistas, executar transações bancárias e interagir com organizações públicas eram alguns dos critérios estabelecidos, onde a comunicação com outras pessoas abrangia apenas 27,9% das finalidades de acesso dos usuários. Em 2018, este critério atingiu espantosos 95,7%, devido à facilidade e disponibilidade do acesso à comunicação em tempo integral. Os demais critérios abrangem conversar por áudio ou vídeo, assistir vídeos em serviços de *streaming* e enviar emails; critérios abrangentes, já que estabelecer a finalidade do acesso se torna cada vez mais difícil frente a natureza deste acesso.

Como podemos determinar a finalidade deste acesso ao meio digital se o final deste é indefinido? Os indivíduos não “acessam” a internet, mas ficam perpetuamente conectados, em uma constante existência dupla, real e virtual. A atualização constante é apenas um dentre centenas, senão milhares, de possibilidades a esta pergunta, o que determina que os critérios estabelecidos pelos PNADs tenham se tornado ao longo do tempo cada vez mais abrangentes.

Apesar de não ser o enfoque desta pesquisa, os excluídos digitais são um ponto de ruptura na ascensão constante do número de nativos digitais que adentram nossas escolas. Compreender o desenvolvimento da redução da exclusão digital não é apenas a constatação de um direito previsto no Artigo 4º da Lei nº 12.965 de 2014, promovendo o acesso à internet para todos, mas também uma ferramenta na compreensão dos processos que aprimoram o acesso digital a setores cada vez mais remotos e carentes da população e como este pode ser utilizado pelos órgãos governamentais como instrumento de participação e educação das comunidades mais carentes e remotas.

Os motivos para justificar a exclusão digital, levantados pela PNAD (2005) envolviam principalmente fatores econômicos como os principais responsáveis para o afastamento de 47,2% daqueles que afirmavam não acessar a internet, onde 37,2% afirmavam não possuir nenhum tipo de acesso a computadores, 9,1% consideravam caro possuir um computador e 1,2% consideravam caro o acesso aos serviços de acesso à internet. Já na PNAD (2018), o principal motivo de afastamento do meio digital foram fatores não relacionados ao custo. Aproximadamente $\frac{1}{4}$ da população acima de 10 anos não acessava a internet em 2018, sendo que 41,6% afirmaram não saber utilizar a internet e 34,6% não

tinham interesse nesta, totalizando 76,2% daqueles que não acessavam o meio digital. Os fatores geradores da exclusão digital passaram de uma esfera econômica para uma esfera relacionada às preferências pessoais ou dificuldades na operação dos dispositivos e softwares envolvidos no acesso digital.

Entre os anos de 2005 e 2018, este acesso passou de 21% para quase 80% a população total, sendo os maiores empecilhos ao crescimento desta inclusão, fatores não-econômicos. Apesar de promissor, este quadro revela que os desafios para o aprimoramento do acesso ao meio digital não passam apenas pelos desafios econômicos e sociais, mas também ela educação para o acesso ao meio digital, ainda pouco estruturada como política pública de apoio ao direito fundamental garantido na Lei nº 12.965 de 2014. Não basta apenas garantir as condições físicas para o acesso, mas devemos levantar os problemas enfrentados por aqueles que não estão preparados para coexistir em um mundo dividido em duas esferas e elaborarmos estratégias para a sua inserção em uma sociedade cada vez mais regida pelo algoritmo. Dentre os 100 alunos e alunas presentes na pesquisa de campo, apenas um não possuía smartphone. Os desafios aos quais será exposto são diferentes dos que seus colegas enfrentarão, mas são tão importantes quanto e, com certeza, muito maiores.

Com base no conhecimento mais aprofundado sobre a natureza e possibilidades do acesso ao meio digital, podemos nos dedicar mais a fundo sobre como estes elementos estabelecem dinâmicas próprias na formação dos nativos digitais. A exposição a esta existência dual entre o real e o virtual desde a infância, oferece novas problemáticas na construção identitária dos jovens, estabelecendo as diferenças entre a formação dos nativos digitais e seus predecessores, os processos que caracterizam esta formação e esclarecendo os perigos que esta formação multifacetada pode impor aos nossos jovens.

CAPÍTULO 2

IDENTIDADES DIGITAIS

As interações entre o indivíduo e a máquina

O estabelecimento da rede mundial de computadores e da internet como o seu principal veículo de disseminação possibilitou o surgimento de diversos tipos de interação entre os usuários e a máquina por meio dos programas de computador. Mais conhecidos como aplicativos, eles voltam-se as funções diversas como compras online, redes sociais, jogos, buscadores de informação, serviços de localização e rastreamento, entre outros, apresentados para o usuário através de milhares de opções. As formas como estes são utilizados quase sempre se resumem ao acesso pelo uso de computadores, videogames e smartphones, sendo este último o dispositivo preferido pela ampla maioria da população mundial, como aponta o relatório *Digital 2019*. Realizado pela agência americana We Are Social e apresentado em janeiro de 2019, o relatório demonstra que 52% da população mundial acessa a internet por meio de dispositivos considerados mobile (dispositivos móveis, em sua grande maioria, smartphones). Segundo Lemos (2010, p. 161), “dentre as tecnologias móveis, o telefone celular tem sido o dispositivo maior da convergência tecnológica”.

Analisada por Burke (2002, p. 266), a palavra “convergência” já havia sido utilizada de maneira excessiva para descrever a unificação das diversas tecnologias, com destaque para as telecomunicações, mas foi apenas na década de 1980 que “foi aplicada ao desenvolvimento tecnológico digital, à integração de texto, números, imagens, sons e a diversos elementos na mídia, que foram examinados em separado nos períodos anteriores da história”. Apesar de não analisar o smartphone em si, podemos enxergar na análise de Burke as sementes do que viria a ser o universo de possibilidades propiciadas pelo meio digital. É difícil imaginar que Briggs e Burke, um ano antes do lançamento do iPhone, tivessem idéia da amplitude de funções e alcance que os smartphones teriam junto à população mundial.

Os dados apresentados no relatório *Digital 2019*, nos auxiliam a quantificar este crescimento radical na utilização de serviços digitais no mundo e, em especial, no Brasil. A partir destes dados podemos estabelecer algumas discussões sobre a utilização destes serviços e como eles afetam não apenas o brasileiro, mas os nossos jovens nativos digitais.

Somente no ano de 2018 o número de usuários na internet no Brasil cresceu 7.2% em relação ao ano anterior. Apesar do cenário de turbulência política e de crise econômica, o consumo de dispositivos eletrônicos e o acesso ao meio digital continuaram crescendo bem

acima dos parâmetros de crescimento econômico e populacional no mesmo período. A utilização destes dispositivos no acesso às telecomunicações não é menos impressionante. Na América Latina, cerca de 83% da população com 13 anos ou mais participa ativamente de algum tipo de rede social. No Brasil, essa porcentagem chega a 81%, atividade na qual as pessoas gastam em média três horas e 34 minutos por dia, observando e interagindo em redes sociais.

Quando observamos o tempo gasto com o acesso à internet em sua totalidade, os números chegam a ser ainda mais impressionantes: o brasileiro gasta em média nove horas e 29 minutos por dia navegando na internet. Poderíamos pensar que uma quantidade tão grande de tempo é evidência de um descontrole, ou mesmo uma patologia social, mas devemos levar em conta as formas como este acesso são realizadas, muitas vezes no transporte entre a residência e o trabalho ou escola, que não raras vezes despendem duas a três horas do dia, e demais períodos ociosos do cotidiano. Ainda assim, são números altos comparados à média mundial, de seis horas e 42 minutos.

Essa constatação do tempo empregado nos meios digitais em contraste com o tempo que despendemos com o nosso cotidiano nos leva a pensar como as relações dos indivíduos com o tempo ocorrem neste ambiente em que o real e o virtual estão em uma relação simbiótica. Turin (2019, p. 2), em entrevista concedida ao jornal Nexus, discorda da afirmação de que estamos “perdendo tempo” e afirma que estamos dormindo cada vez menos, trabalhando mais horas por dia e nos aproximando de um estado de exaustão cada vez mais acentuado, “chegando ao limite fisiológico e psicológico”. Afirma ainda que vivenciamos uma experiência histórica de contração do presente, em que a pressão imposta pelo desenvolvimento cada vez mais rápido dos meios de comunicação estabelece novos parâmetros de atividades a serem completadas em um mesmo período de tempo, que não se estende além das 24 horas do dia.

A pressão pela aceleração é não apenas um sintoma, mas uma das bases estruturantes das sociedades consideradas “aceleracionistas” segundo Turin (2019, p. 4), nas quais as noções de tempo e espaço foram encurtadas em prol do desenvolvimento constante, do crescimento econômico e da busca pela eficiência. Essas noções estão transformando constantemente as nossas relações com o tempo, principalmente no que diz respeito às diferenciações entre o tempo produtivo e o tempo ocioso, com uma preocupante tendência ao primeiro em detrimento do segundo. Os indivíduos, assim, são levados a um estado cada vez mais estendido de exaustão, reforçado pelo constante bombardeio de imagens, notícias, lançamentos de produtos, incentivos ao consumo e demais elementos que disputam os

segundos da atenção do indivíduo. Araújo (2019, p. 180) aponta para “uma nova dimensão da experiência do tempo, que desenvolve certas potencialidades do tempo moderno, mas também apontam para alguns dos seus limites”. Turin (2019, p. 3), por sua vez, descreve alguns destes limites que levam a sociedade às margens de um colapso do humano, destacando a precarização do trabalho através do agenciamento deste, pelos aplicativos que oferecem serviços voltados à economia do tempo e contenção de gastos.

Assim como Edward P. Thompson (1998, p. 279) destaca a popularização do relógio como uma representação das mudanças nas relações do tempo com o trabalho durante a Revolução Industrial, agora o algoritmo que calcula a oferta e a demanda estabelece quais são os parâmetros da relação entre o humano e o trabalho. O crescimento deste tipo de ocupação – com destaque para os primeiros e mais evidentes exemplos desta realidade, os motoristas e entregadores de aplicativos – começa a tornar mais evidentes os possíveis avanços deste tipo de incursão digital em outras áreas do mercado de trabalho e, talvez com ainda mais relevância, em outras esferas sociais, como a educação. Por isso, Turin (2019, p. 5) defende que o tempo compreendido como procrastinação também pode ser considerado uma forma de micro-resistência, em que o indivíduo pode se voltar contra o sistema estabelecido e “desobedecer aos prazos, escapar do imperativo da aceleração e, enfim, perder tempo. Afinal, há um limite psíquico para o imperativo da aceleração”.

Este fator de resistência ao sistema pode ser visto como uma constatação dos limites, talvez já atingidos, da capacidade humana de acompanhar a máquina, estabelecendo as fronteiras ainda tensas entre a lógica de produção acelerada e o limite considerado suportável pelos indivíduos na sua dinâmica cotidiana de trabalho e lazer. As perguntas que se colocam nesse contexto são: seremos capazes de acompanhar estas mudanças? Será humanamente possível acompanhá-las? E a que preço?

Nem tudo são espinhos nessas novas configurações, contudo. A utilização da tecnologia pode não apenas contrair o tempo, mas auxiliar a organização do indivíduo para possibilitar novas dinâmicas entre os espaços físicos reais e os “territórios informacionais”, conforme apresentados por Lemos:

Com um telefone celular, o usuário pode se informar, em tempo real, sobre o horário da passagem de um ônibus, podendo alterar a forma de “espera”, e criar novas dinâmicas de movimento no espaço físico ao redor dessa atividade social. Assim, mobilidades informacionais criam gestões fluidas do tempo e, conseqüentemente, do espaço. Não há descolamento entre os espaços e as correlatas mobilidades, mas a intersecção entre espaço eletrônico e espaço físico, criando os territórios informacionais. (LEMOS, 2017, p. 161)

Essas novas dinâmicas digitais podem transformar atividades que antes acreditávamos consolidadas e limitadas por uma realidade unidimensional que não estava sob o nosso controle, oferecendo novas ferramentas para a melhoria dos padrões de vida dos indivíduos – contanto que sejam estabelecidos critérios para uma utilização destas ferramentas conforme novos parâmetros que não apenas o da geração indiscriminada de lucro e eficiência. Afinal, a aceleração fará sentido quando a psique humana não puder mais acompanhá-la? E quais mudanças virão desta constatação? Será realmente impossível a lógica de mercado não permitir que a máquina se encarregue de melhorar não apenas a eficácia, mas a qualidade do tempo da vida humana, como apresentado por Lemos? Estas são questões às quais provavelmente seremos apresentados em breve e que presenciaremos as respostas, sejam elas as melhores ou piores.

Vivências em redes digitais

Partindo da análise de Lemos sobre os territórios informacionais, podemos extrapolar essa perspectiva para os espaços virtuais criados e suas respectivas relações com os usuários do meio digital, em especial os jovens imersos nestas dinâmicas desde sua infância. Baseando seu argumento nas afirmações de Alain Bourdin, Lemos (2010, p. 160) afirma que os grupos sociais se estabelecem a partir de territórios de pertencimento, onde os indivíduos estabelecem relações interpessoais com a dinâmica social restrita pelo espaço. Mas aqui devemos compreender que o espaço não está mais restrito apenas pelas três dimensões as quais estamos acostumados. Considerando o pressuposto de que a esfera social pode ser definida como uma dimensão já existente e com a qual estamos familiarizados a longo tempo, pois desde o início da comunicação oral já estabelecemos relações sociais complexas entre os nossos pares e compartilhamos experiências utilizando a linguagem. Neste sentido, as redes sociais não trazem nenhuma novidade às dinâmicas que já haviam há muito se estabelecido. O problema que se impõe é a existência de um lugar virtual organizado sistematicamente no qual cada indivíduo pode acessar conversas, opiniões e ideias registradas, interagindo com elas sem a participação imediata do outro. As dinâmicas de interdependência estabelecidas na construção de um discurso são afetadas pelo tempo estendido no qual estes diálogos acontecem, pela amplitude de alcance deste discurso e pela possibilidade de anonimato no espaço virtual.

O tempo estendido na construção do discurso registrado possui dois pontos de tensão que divergem das práticas anteriores às telecomunicações. Hoje é possível acessar uma

opinião emitida anos atrás por uma pessoa e tentar estabelecer um diálogo, tanto com a pessoa em si como com as ideias que ela defendia no passado. Anteriormente dependíamos da troca de correspondências para avaliar este tipo de prática. Artigos publicados em jornais poderiam revelar opiniões que apoiavam ou questionavam o status quo da época de sua publicação. Uma conversa entre duas pessoas teria que ser lembrada contando unicamente com o recurso da memória de um ou ambos os participantes para estabelecer o que foi dito no passado.

As redes sociais, por outro lado, compreendem um espaço de registro com cada vez mais elementos que podem ser facilmente acessados e utilizados fora do seu contexto original, o que estabelece novos problemas sociais com os quais não tínhamos contato anteriormente. O contato com as expressões sociais emitidas por uma pessoa pode dispensar a sua presença, física ou virtual, seu registro pode ser copiado em sua totalidade ou manipulado em prol de um contexto diverso ao original e utilizado como se o tempo entre a afirmação e o presente fosse inexistente. Para apresentar um exemplo simples, tomemos os perfis “de casal” em redes sociais, no qual o indivíduo dilui sua existência social no meio digital em um conjunto maior do que ele mesmo. Neste caso, o indivíduo não emite opiniões por si, mas com e pelo outro. E na eventualidade da separação do casal, novos perfis podem ser criados, mas as opiniões registradas pelo primeiro perfil podem ser interpretadas como a fala dos indivíduos separadamente anos após terem sido expostas, afetando seus novos relacionamentos e possivelmente criando outros problemas.

A amplitude do alcance das narrativas e dos discursos também estabelece novas dinâmicas no convívio social, real e virtual. Todos os registros de conversas ou manifestações são facilmente localizados e compartilhados por qualquer pessoa, fazendo com que os indivíduos se tornem cada vez mais atentos a todas as suas manifestações, compreendendo que qualquer deslize será registrado e utilizado contra ele em qualquer momento futuro. Com a presença cada vez mais constante de câmeras de vigilância e os recursos de gravação presentes nos atuais smartphones, estamos sendo vigiados constantemente pelas instituições e pelos nossos pares em uma espécie de alusão ao romance *1984* de George Orwell. Por si só a obra de Orwell já demonstra o tipo de agressão psicológica advinda de uma vigilância constante sobre o indivíduo.

Mas as redes sociais não se limitam apenas ao registro de imagens e falas. Os processos de retroalimentação presentes nas redes sociais estimulam a permanência constante do usuário e sua participação por recompensas e estímulos sociais. Ao publicar uma foto, uma epifania ocasional, um passeio ou uma visita a um restaurante, o sistema incentiva os usuários

da rede a demonstrar aprovação pública pelas atividades dos seus pares, reforçando positivamente o comportamento de seus usuários e construindo um sistema de aprovação social que pode ser quantificado.

Desta forma os usuários aprovam atividades de seus pares em busca de reciprocidade, sendo estimulados a subir em uma pirâmide social de aprovação de seu comportamento. Quanto mais o indivíduo participa, maior é o seu reconhecimento social dentro deste espaço. Desta forma, mesmo pensamentos triviais e atividades banais são registradas pelos usuários em uma busca constante por aprovação e reconhecimento. Além da câmera de vigilância, o Grande Irmão digital convenceu Winston a publicar o conteúdo de seu diário secreto. Ao invés de tornarem suas publicações em redes sociais mais seletivas, os usuários foram convencidos ou condicionados a exporem cada vez mais suas vidas e pensamentos pessoais, o que posteriormente acaba desvelando os problemas inerentes de uma sociedade desigual. Mas essa revelação no meio digital ocorre sem mediações, o que leva diversas vezes ao conflito entre pessoas que de outra forma jamais teriam contato umas com as outras. A distância física, a utilização do anonimato e o sentimento, muitas vezes equivocado, de segurança proporcionado pelas redes sociais potencializam estes conflitos que, não raras vezes, acabam ganhando contornos violentos na esfera do real.

O anonimato nas redes sociais, traz a tona alguns dos piores elementos ainda presentes na sociedade, como a proliferação dos discursos de ódio contra minorias e o cometimento de crimes previstos nas legislações vigentes. Dispensando apenas alguns minutos em um smartphone, um usuário pode criar uma conta falsa em qualquer rede social e atacar outros usuários, enviando mensagens difamatórias ou mesmo se fazendo passar pelas pessoas que deseja prejudicar. Apesar de extremamente nocivo, o anonimato dificilmente é combatido pelas empresas que gerenciam as redes sociais e que utilizam todas as ferramentas à sua disposição com a única finalidade de estabelecer bases lucrativas sólidas em detrimento da segurança de seus usuários.

Mesmo os indivíduos que se consideram seguros sob o manto do anonimato raramente conhecem o real funcionamento dos sistemas digitais e as ferramentas de localização de IP (*Internet Protocol*) utilizadas por agentes federais ou mesmo por usuários melhor capacitados. As constantes prisões de usuários da internet envolvidos em atividades criminosas, como propagadores de pornografia infantil, são o melhor exemplo de que o anonimato no meio digital não passa de uma ilusão criada por pessoas que procuram nas máscaras digitais uma possibilidade de cometer atos dantescos sem sofrerem as consequências do mundo real.

Araújo (2019, p. 214) compara as redes sociais à popularidade da figura do zumbi nas mídias digitais pela similaridade que estabelece com os usuários. Um zumbi é um “quase-vivo ou quase-morto” que perambula pelo mundo acompanhado de seus pares, mas completamente alienado de tudo que o cerca, exceto a fome por suas presas. Ao estabelecer o paralelo, Araújo analisa o comportamento dos usuários das redes sociais nas quais cada indivíduo possui centenas de amigos, mas não estabelecem diálogos, não se encontram fora do universo virtual e nas quais as relações são mediadas apenas por *emojis* (ícones de sentimentos) que quantificam estatisticamente a aprovação social. As redes sociais se configuram como locais que propiciaram o surgimento de uma coletividade de solitários, onde o cuidar e o ser cuidado não mais demandam “os compromissos e os problemas do mundo real” segundo Araújo (2019, p. 215).

Múltiplas Identidades

Diante do exposto, faz-se necessário reavaliar o nosso conceito sobre a identidade na era digital. Transformações tremendas ocorreram no campo da comunicação em pouco mais de três décadas e influenciaram de maneira muito mais forte e abrangente o processo de formação das identidades. Uma influência muito maior do que qualquer pessoa com mais de trinta anos possa ter experimentado nas últimas décadas. Segundo Palfrey e Gasser (2011, p. 27), a formação de uma identidade dentro de um coletivo específico se divide em duas esferas de influência que se diferenciam na aplicação e exposição das várias características de um indivíduo dentro das diversas esferas na qual participa em uma sociedade.

Estas esferas possuem uma dinâmica própria e se retroalimentam na construção da identidade individual, ao mesmo tempo, em que se adaptam, interagem e transformam os elementos do grupo nas quais estão inseridas. Segundo Antônio da Silva Moreira (2003, p. 1211), “a partir dos discursos e das visões de mundo produzidos pelos sistemas de representação simbólica, os sujeitos podem se posicionar e construir sua identificação”. Representações simbólicas são construídas no seio de uma sociedade interativa e responsiva às ações que seus membros executam, determinam, transgridem e transformam. Segundo Moreira (2003, p. 1210) “a identidade é construída num processo social e simbólico, historicamente específico a cada grupo ou povo”. Através desta interação com o grupo social do qual faz parte, o sujeito desenvolve os processos psicológicos internos necessários para a participação nesta dinâmica social. A identidade construída por meio destes processos se manifesta em duas esferas distintas: a identidade pessoal e a social.

Seus gostos pessoais, preferências em diversos tipos de atividades distintas, entretenimentos, hábitos e tudo aquilo que diverge o indivíduo dos demais membros de uma sociedade podem ser caracterizados como parte da sua “identidade pessoal” segundo Palfrey e Gasser (2011, p. 27). Todas as características que o tornam único, frente os seus pares e que delimitam a fronteira entre o “eu” e os demais membros do grupo, seja ele familiar, étnico, cultural ou quaisquer outros fatores externos ao indivíduo. Isto não quer dizer que os elementos externos não exerçam influência na construção identitária do indivíduo, mas é necessário separar os elementos externos para compreender como estes atuam sobre suas próprias dinâmicas específicas, como veremos adiante.

A formação da identidade social segundo Palfrey e Gasser (2011, p. 27) é condicionada pelos fatores externos ao indivíduo e fortemente vinculada aos elementos da sociedade na qual este está inserido. Os comportamentos socialmente aceitáveis, as práticas aprendidas para o bom desempenho social, as particularidades pessoais adquiridas ou reprimidas entre outros elementos da vida em sociedade compõem a formação da identidade social.

Podemos facilmente nos imaginar neste cenário de dinamismo entre as nossas identidades pessoais e sociais, lembrando como o processo formativo destas identidades ocorreu durante a nossa infância e adolescência. Mas este exercício de rememoração demonstra experiências muito diversas entre os nascidos antes e depois da chegada do meio digital.

Repaginando o exemplo oferecido por Palfrey e Gasser (2001, p. 27) para a realidade brasileira, imaginemos um garoto da cidade de Brotas, no interior de São Paulo, nascido na década de 1960, teria sua formação identitária mais influenciada por uma esfera social muito menor e mais próxima, na qual sua identidade social encontraria maiores dificuldades em suplantar possíveis traços de sua identidade pessoal que ele quisesse manter em segredo. Seus parentes, amigos, colegas de sala e a sociedade ao seu redor, participavam e observavam de maneira muito mais direta do seu cotidiano e respondiam de maneira mais incisiva, favorecendo ou prejudicando sua vida social. Caso resolvesse deixar este conjunto social contido e se mudar para qualquer outra cidade, ou mesmo estado, a construção de uma nova identidade social poderia ocorrer de maneira completamente autônoma em relação ao antigo grupo. Ele poderia construir uma identidade social inteiramente nova sem maiores preocupações sobre as implicações sociais referentes ao seu antigo coletivo.

Esta situação se inverte quando avançamos no tempo para um garoto nascido no começo do século XXI. O círculo social mais próximo tem sua influência sobre o indivíduo

diluída frente às demais esferas sociais mais distantes da esfera social central, mas com acesso ao indivíduo facilitado pelo meio digital. Agora, a atenção social na formação das identidades não está mais diretamente relacionada às respostas diretas de um grupo social próximo, mas a um grupo muito maior englobando os diversos usuários de serviços digitais variados como redes sociais, jogos online, sites e blogs de interesse, aplicativos de relacionamento e serviços entre diversas outras esferas presentes no cotidiano digital do indivíduo. Mesmo que abandonasse sua vida em Brotas para viver em outro país, o meio digital fornece as ferramentas necessárias para que qualquer membro do grupo social ao qual pertencia realize uma busca simples na internet e localize o rapaz, tornando públicas sua nova identidade e atividades exercidas no novo local.

Paradoxalmente, o avanço das tecnologias digitais de comunicação dificultou para alguém se desvencilhar de sua identidade social construída em um mundo online. Se para um adulto que presenciou o surgimento destas tecnologias é difícil exercer o controle sobre a sua identidade social devido à presença constante das redes sociais e mecanismos de busca, é ainda mais difícil para os nativos digitais exercerem esta precaução.

Mas nem todos desejamos fugir dos grupos nos quais nascemos. Ao contrário, é condição fundamental para o desenvolvimento das identidades do sujeito a participação atuante e positiva em um grupo que aceite as suas características individuais e lhe acolha como membro importante de sua composição. Moreira (2003, p. 1211) afirma que a identificação subjetiva do sujeito com o grupo define a afirmação do “pertencimento”. Este desejo subjetivo caracteriza o sucesso das redes sociais no meio digital, pois possibilita não apenas sanar, mesmo que de modo virtual, este desejo de pertencer e ser aceito por uma coletividade, mas também reforça a permanência neste ambiente como nos alerta Moreira:

Adolescentes viciados em Internet podem perder aderência à realidade circunstante, além de envolver na sua capacidade para formar e manter vínculos afetivos diretos. Eles tendem a diminuir seu interesse pelas formas diretas de sociabilidade e a se isolar. A expressão de afetos, desejos e emoções é canalizada para e-mails e chats, ou seja: as crianças e os jovens desenvolvem uma sociabilidade mediada pelos aparatos eletrônicos, numa ausência de vinculações comunitárias. (MOREIRA, 2003, p. 1222)

Assim, podemos perceber a importância dos processos de constituição das identidades e como as lacunas, geradas não somente pela exposição ao meio digital, mas primeiramente pelas ausências de outras instâncias construtoras de sentido na sociedade, podem ser nocivas a uma sociedade cada vez mais integrada e, ao mesmo tempo, tão distante do desenvolvimento de um ambiente saudável no meio digital.

Como mencionado anteriormente, hoje o garoto de Brotas encontraria uma dificuldade muito maior em alterar elementos da sua identidade social devido às dinâmicas e a tendência de universalização da experiência digital. Estas dinâmicas tendem a replicar as dinâmicas sociais presentes no mundo real, como listas de amigos em redes sociais, participação de grupos de interesses comuns, compartilhamento de fotos, troca de correspondências, agora eletrônicas, e demais atividades que já praticávamos no cotidiano e apenas foram transpostas para o meio digital de modo a aprimorar a velocidade e a qualidade com as quais já nos comunicávamos.

O que escapa aos olhos na troca de e-mails e mensagens digitais no cotidiano é o monitoramento constante do material enviado e recebido através do meio digital pelas empresas prestadoras dos serviços utilizados e as ressalvas contratuais que as autorizam a vender os dados coletados para terceiros. O usuário do meio digital acaba por desenvolver uma falsa sensação de privacidade ao concordar com os contratos de serviço digital, acreditando atuar de maneira anônima no ambiente virtual, mas cada passo é registrado, computado e inserido em diversos algoritmos com a finalidade de oferecer produtos e serviços a fim de estimular o consumo. Este processo, no entanto, não deixa de estabelecer influências, premeditadas ou não, no processo de formação identitária desenraizada dos coletivos sociais no qual o indivíduo está inserido.

Muitos jovens pensam incorretamente que suas conversas online são muito mais privadas do que na verdade são. Há novos incentivos para colocar informações sobre si (as normas sociais sugerem que mais informações sobre si vão atrair mais informações), mas pouca checagem sobre seu próprio comportamento (um senso de privacidade inato, ou alguém dizendo “não ouse sair vestido desse jeito”). O resultado é que em nenhum momento na história humana as informações sobre um jovem – sobre ninguém, aliás – estiveram mais livre e publicamente acessíveis a tantos outros. (PALFREY e GASSER, 2011, p. 67)

Nosso exemplo que abandonou Brotas para tentar uma vida nova terá uma tarefa extremamente difícil, ou mesmo impossível, ao tentar se ocultar no meio digital. O controle sobre o excesso de informações sobre nós, repousa muito mais nas mãos das empresas que fornecem os serviços online do que sobre as nossas próprias mãos. Mesmo que o rapaz se abstenha do uso de quaisquer aparelhos eletrônicos, seu nome ainda irá ser citado em uma foto com os funcionários da empresa na qual trabalha, no resultado divulgado de alguma prova que tenha feito, seu rosto estará nas fotos de redes sociais dos colegas de trabalho e diversas outras interações digitais passivas das quais acabamos por fazer parte sem ao menos perceber.

Mas por que aceitar um cenário tão próximo a esta fiscalização onisciente empreendida pela máquina? A resposta repousa na oferta de uma diversidade de serviços para a facilitação da vida cotidiana, como já mencionei acima, e no fato de que estes serviços oferecem uma grande variedade de experimentação de ambientes e identidades diversas. Existem dezenas de redes sociais e aplicativos que podem oferecer diversas categorias de experimentações sociais como o *Facebook* e o *Twitter*, que criam uma experiência diversificada entre informações disponibilizadas, fotos, agendas, grupos, eventos entre outros, assim como redes sociais e aplicativos com propósitos específicos como o *Instagram* que visa o compartilhamento público de fotos, redes sociais voltadas ao mundo do trabalho como o *LinkedIn*, sites de avaliações dos usuários sobre serviços como o *Kekanto* e o *Reclame Aqui*, até mesmo aplicativos voltados a proporcionar relacionamentos amorosos com graus variados de comprometimento como o *Tinder*.

A ChoicePoint é uma empresa pública com sede em Atlanta, na Geórgia, que coleta dados sobre as pessoas. Ela está no negócio de “corretagem de dados comerciais”. Isso significa que reúne informações sobre muitas pessoas extraídas de registros de uma série de outras empresas privadas e do governo, e depois as vende para vários compradores, como uma indústria privada. A ChoicePoint já adquiriu mais de 50 outras companhias. Segundo o Electronic Privacy Information Center, a ChoicePoint mantém dezenas de bilhões de registros. (PALFREY e GASSER, 2011, p. 72)

Um usuário incauto pode experimentar uma diversidade de identidades diferentes ao mesmo tempo, sem a preocupação, muitas vezes válida, de que seus amigos e familiares tomem conhecimento das suas atividades no meio digital. Embora tentador, o anonimato proposto pela internet se mostra apenas uma ilusão, pois as empresas não apenas identificam as atividades de seus usuários na rede como vendem estes dados a terceiros para a montagem de um dossiê digital segundo Palfrey e Gasser (2011, p. 51).

Neste ponto é necessário destacar uma dentre as várias formas de interação identitária no meio digital: os avatares. A quase totalidade dos videogames online utiliza o sistema de avatares para realizar as interações entre usuários. O jogador é convidado a construir virtualmente seu avatar, a visualização do seu eu-digital para os demais usuários, customizando gênero, aparência, voz, vestimentas e gestos que podem tanto ser similares a sua aparência real quanto divergirem completamente da identidade, ou identidades, que o jogador apresenta nas outras esferas de sua vida social.

Muitos desses jogos lucram com a venda de vestimentas, tatuagens, e demais apetrechos digitais que podem ser acrescentados ao avatar do usuário. O maior exemplo do sucesso deste mercado é o jogo *League of Legends*, um MOBA (Multiplayer Online Battle

Arena) no qual os jogadores escolhem personagens para se digladiar em uma arena virtual. A principal fonte de lucros deste jogo, que é disponibilizado gratuitamente, é a venda de “skins” (conjuntos de aparências diversas para o mesmo personagem) que não oferecem nenhuma vantagem objetiva no jogo, apenas tornam o avatar mais atrativo para os jogadores. O sucesso de venda de apetrechos virtuais neste jogo é tamanho, que financia campeonatos com prêmios milionários aos campeões segundo o site oficial do jogo no Brasil (LOL ESPORTS BR, 2018).

Mais preocupante do que o mercado de bens virtuais e a importância que estes têm no meio digital, devemos direcionar nossa atenção ao abuso verbal possibilitado nestes ambientes virtuais mais competitivos. Chamado pelos usuários de “tóxico”, o comportamento inadequado de jogadores dentro de ambientes virtuais tem se tornado um problema entre os grupos de jogadores. Segundo Gustavo Rodrigues, escritor do E-arena, um site especializado em jogos competitivos online a

xenofobia e ofensa às minorias são constantes, assim afastando jogadores de partidas competitivas ou até mesmo de jogos casuais. Diversos casos de machismo ganham destaque em diversas comunidades, o que já mobilizou criadores de conteúdo a darem destaque a estes casos através da #MYGAMEMYNAME. (RODRIGUES, 2019)

Apesar do comportamento inadequado encontrar sistemas de punição promovidos pelas empresas que os administram, a fim de tornar o jogo mais atrativo para um público mais abrangente, o comportamento tóxico dentro do ambiente virtual ainda se destaca, além dos casos de xenofobia, machismo e racismo apontados por Rodrigues, a discriminação de jogadores novatos ou que não possuem avatares personalizados. Tornou-se comum utilizar o termo pejorativo “bronze” para se referir a jogadores novatos, ineficientes dentro da mecânica ou estratégia do jogo.

Apesar da ideia da experimentação livre de consequências e protegida pelo anonimato, não somos tão anônimos e não possuímos tanto controle sobre as nossas identidades digitais quanto pensávamos. Se estas conclusões já seriam demasiadamente preocupantes para os adultos, tenhamos em mente que a maioria dos Nativos Digitais não se preocupa ou não tem a instrumentalização social necessária para lidar com todas essas variantes em um ambiente no qual o dinamismo sobrepuja a capacidade individual de adaptação.

Mudanças na construção identitária

As mudanças na construção das identidades dos jovens nativos digitais são, ao mesmo tempo, fruto e semente das transformações que ocorrem nos meios de comunicação, não apenas digitais, mas que fazem parte de uma “cultura midiática” descrita por Moreira (2003, p. 1208) e que passou a exercer, desde o surgimento do rádio, uma influência cada vez maior dentro das instâncias produtoras de sentido até então presentes na sociedade. Para Moreira (2003, p. 1215), a midiaticização da cultura “acirrou a crise das instituições tradicionais produtoras de sentido (escola, família, religião, Estado, culturas locais)”, pois

o sistema midiático-cultural elabora e difunde, mesmo se de uma forma não totalmente intencional ou planejada, visões de mundo, sentidos e explicações para a vida e a prática das pessoas e, por isso, passa a influenciar sempre mais seu cotidiano, sua linguagem e suas crenças. (MOREIRA, 2003, p. 1212)

Conforme as pessoas, e em especial as crianças e jovens, dedicam cada vez mais tempo ao consumo de produtos culturais midiáticos, seja pelo rádio, televisão ou internet, as corporações e empresas que produzem este conteúdo passam a ditar os parâmetros para a produção das identidades e configurar os processos que tornam os novos indivíduos cada vez mais dependentes da utilização de seus meios, estabelecendo novos sentidos e explicações de mundo que farão parte, senão o pilar fundamental, da identidade dos nativos digitais.

Através de sua pesquisa, Xavier (2011, p. 9) demonstra que as crianças e jovens dedicam cada vez mais tempo do seu dia a permanecer online conforme ficam mais velhas, chegando a dedicar quase cem horas por mês entre os treze e os catorze anos de idade ao meio digital. Este crescimento do tempo conectado não dá sinais de que irá retroceder tão cedo. Portanto, a crise das instâncias de produção de sentido apresentadas por Moreira justifica-se não por uma falha nas instâncias consideradas tradicionais, mas pela competição com novas instâncias detentoras de características específicas do meio digital, com destaque a velocidade e interatividade, e pelo tempo que os nativos digitais dedicam a busca de sentidos para o seu convívio social e explicações para o mundo, real e digital, que os cerca.

A distinção destas esferas não é tão simplista, como pode parecer, para os nativos digitais, já que

Da perspectiva de um Nativo Digital, a identidade não é dividida em identidades online e offline. Como estas formas de identidade existem simultaneamente e estão intimamente ligadas uma à outra, os Nativos Digitais quase nunca distinguem entre as versões online e offline de si mesmos. (PALFREY e GASSER, 2011, p. 30).

Mas, como podemos perceber, as respostas diretas do grupo social onde estamos inseridos de fato e do meio digital ocorrem de maneiras muito distintas, muitas vezes possibilitando novas formas de experimentação ou causando prejuízos substanciais para os envolvidos nos diversos problemas gerados pelo uso incauto destas tecnologias.

Um nativo digital poderia criar diversas identidades em vários sites, redes sociais e jogos, experimentar simultaneamente todas as vivências sociais possíveis e interagir de múltiplas formas em uma única tarde passada em frente ao computador ou smartphone. Um garoto afrodescendente de um município periférico poderia ao mesmo tempo, criar um avatar de um poderoso guerreiro africano em um jogo online, um perfil nas redes sociais divulgando suas preferências músicas e um perfil falso (ou “fake”) com o qual participa de diversos grupos em redes sociais criticando comportamentos que considera abusivos entre jovens em outros contextos econômicos e sociais. A observação dos nativos digitais indica que todas estas interações podem ocorrer simultaneamente por meio do uso de múltiplas plataformas digitais em um único dispositivo. Não existem três identidades em conflito, mas uma identidade múltipla composta por várias facetas diversas que interagem e podem até mesmo se apresentar contraditórias sem que o indivíduo perceba a dinâmica paradoxal.

A identidade multifacetada dos nativos digitais pode ser compreendida tanto como uma habilidade desenvolvida para atuar em um ambiente extremamente dinâmico como o meio digital, como um problema que pode acarretar prejuízo da formação identitária, no rompimento de vínculos com grupos sociais tanto no mundo virtual quanto no real, na formação de quadros de ansiedade e até mesmo depressão. Ainda é cedo para afirmar se esta indissociação das identidades pessoal e social trará prejuízos ou se compõem uma nova dinâmica de interação social, mas é importante percebermos como a nossa atuação frente a este processo pode ser vital para o bom desenvolvimento psicossocial dos nossos jovens.

Confiança e reciprocidade no meio digital

As relações dentro do ambiente digital são regidas por uma série de rituais que se configuraram primeiramente pela manutenção da segurança do usuário, como não fornecer dados bancários ou revelar quais locais são frequentados no mundo real, mas também como relações de reciprocidade pelas quais uma relação de confiança é construída entre duas ou mais pessoas no intuito de estabelecer um ambiente comum agradável para todos os envolvidos.

No caso das redes sociais isto implica na construção de “listas de amigos” que favorecem que as pessoas adicionadas a estas listas tenham maior acesso a informações sobre o usuário. Os “amigos” poderão ver fotos disponibilizadas somente para membros desta lista restrita, visualizar os eventos nos quais o usuário afirmou estar presente e demais funções nas quais o usuário se expõe a terceiros. Mas esta é uma via de mão dupla. Ao fornecer concessões, o usuário também se torna o observador e, desta forma, é estabelecida uma relação de confiança entre usuários. Esta reciprocidade em compartilhar aspectos, mesmo que triviais, da vida pessoal, oferece aos usuários o sentimento de reciprocidade entre os indivíduos envolvidos.

Este sentimento pode induzir os indivíduos a se expor mais do que seria recomendável, pois este sentimento de partilha de uma vida social pode ser apenas superficial quando uma das partes revela sua vida pessoal e social por completo, enquanto a outra oculta, ou mesmo falsifica, os elementos que considera importantes, visando atrair um maior número de “amigos” ou “seguidores”, ou no pior dos casos, fazer com que outros exponham fatores de suas vidas pessoais que os coloquem em risco.

Mesmo nos casos em que a reunião de indivíduos não se caracteriza como um cenário envolvendo predadores e presas digitais, esta reciprocidade não é necessariamente positiva. As redes sociais têm se tornado um campo de proliferação de grupos privados que defendem discursos de ódio e segregação. Ao realizar uma busca nas redes sociais é possível achar grupos racistas, misóginos e demais comportamentos deploráveis nos quais é possível solicitar a participação. Um moderador de grupo irá averiguar o perfil divulgado pelo solicitante e, verificada a ausência de risco para o grupo, este é aceito para participar das listas de discussão e compartilhamento de conteúdos digitais. Não é difícil imaginar como diversos crimes podem ser operados através deste tipo de plataforma, como divulgação de material pornográfico infantil, aliciamento de menores entre diversas outras práticas ilegais.

Divergindo das relações de reciprocidade empregadas no mundo real, as relações digitais podem oferecer o sentimento de compartilhamento e pertencimento a um grupo sem as inconveniências de uma reunião presencial e sem que seja necessário fazer concessões para a aceitação dos demais membros do grupo. Contanto que partilhem um ponto de interesse em comum, outros fatores que a princípio fariam com que estas pessoas não se reunissem como a distância, incompatibilidade de horários, hábitos que poderiam causar ojeriza ou quaisquer outros impedimentos são facilmente colocados de lado no meio digital. Com a mesma facilidade, um membro pode simplesmente abandonar o grupo e utilizar as ferramentas disponíveis nas plataformas para bloquear o acesso dos antigos “amigos” a sua conta pessoal. As relações de reciprocidade digital apresentam estímulos quase tão positivos quanto às mesmas relações no mundo real, mas sem diversos inconvenientes atrelados no desenvolvimento destas. Não é de se admirar que diversos casos de ansiedade e depressão sejam associados a angústias dos indivíduos relativos ao número de amigos nas redes sociais ou a dependência da atenção de terceiros no meio digital.

Apesar dos alertas mencionados, é importante frisar como estas relações de reciprocidade podem ser positivas no meio digital, reunindo grupos de interesses diversos ou grupos étnicos dispersos e possibilitam o desenvolvimento de diversos projetos ao redor do globo que, de outra forma jamais seriam possíveis. Assim como as demais ferramentas da humanidade, o meio digital só reflete o uso que fazemos dele, e os sentimentos humanos positivos e negativos encontram nele os caminhos e bloqueios para atuar.

Memórias individuais e coletivas na formação da identidade social

Ao tratar da memória, Pierre Nora (1993, p. 9) a distingue da História para esclarecer as dinâmicas entre elas na formação dos “lugares de memória”. Enquanto atividade de uma sociedade, a memória estabelece sua existência em uma prática executada tão naturalmente que se confunde com o “ser” do indivíduo. A memória é viva e se faz presente constantemente no cotidiano, sofrendo alterações e evoluções, transformando-se constantemente e fomentando uma noção de continuidade, mais tradicional do que de fato prática. Diferente da memória, a história é a tentativa de dessacralizar a tradição, tornar a memória um fato criticamente registrado e por fim anular a memória, colocando-a no seu lugar de passado morto, inacessível para o sujeito enquanto prática ou vivência. A prática da historicização impõe um fim de fato a memória.

Vamos nos ater primeiro ao problema referente às memórias coletivas. Tanto Moreira (2003, p. 1226) quanto Serge Noiret (2015, p. 40) apontam os problemas mais prementes nas discussões sobre a formação e utilização das memórias coletivas em um contexto de modernidade tardia e extremamente permeadas pela cultura midiática.

Moreira (2003, p. 1225) afirma que “os mecanismos de percepção e filtragem da realidade, conquanto dinâmicos, são essenciais para a constituição de uma identidade e para a própria subjetividade, essa noção do ‘eu interior’”, portanto interferindo diretamente na formação das identidades, tanto pessoal como social. Estes mecanismos, incluindo o meio digital e suas vivências, são indissociáveis do processo de formação das identidades, do “eu interior”.

Esse processo acontece hoje num contexto de múltipla escolha, filtrada por sistemas abstratos, e num quadro de crise das instâncias tradicionais mediadoras da identidade. O problema justamente é que em tal contexto se torna difícil manter narrativas biográficas coerentes; para narrar é preciso ter lembranças, cultivar memórias, saber articular discursivamente processos de vida e luta em unidades de sentido. (MOREIRA, 2003, p. 1225)

Para Moreira (2003, p. 1226), a ascensão da cultura midiática favorece a perda da memória coletiva e o individualismo, construções do capitalismo simbólico em favor do lucro das corporações que regem o mercado da propaganda e do consumo. Irei me debruçar mais a fundo neste aspecto no próximo capítulo.

Devemos perceber, contudo, que este individualismo não é pleno, ou mais precisamente, ele não está disseminado globalmente pelo meio digital. Se assim fosse, não teríamos a metade dos problemas descritos anteriormente e a necessidade de pertencer a um coletivo comum, grande atrativo do meio digital, não encontraria sua razão de ser. A reunião de pessoas, suplantando as dificuldades físicas, é ainda uma excepcional ferramenta para o desenvolvimento de projetos diversos e o grande sucesso das redes sociais justificam a necessidade dos seres humanos pelo sentimento de aceitação em uma coletividade, dotada de uma história comum. O problema reside no “como” esta história é construída.

Destacando o surgimento das “memórias coletivas alternativas”, Noiret (2015, p. 40) ressalta a importância da mediação dos “historiadores públicos”, responsáveis por mediar “de modo crítico a manifestação incessante das memórias privadas”. Os movimentos revisionistas sobre as memórias têm ganhado cada vez mais espaço dentro de uma cultura midiática na qual os indivíduos perceberam que o controle do discurso confere poder político e cultural. Assim como afirmado anteriormente, o meio digital é recurso fundamental para a

reunião de pessoas distantes com interesses similares e isto não é necessariamente benéfico. No Brasil, são constantes as tentativas de amenizar os crimes cometidos pelo regime ditatorial militar vigente na segunda metade do século XX, não sendo o único caso ao redor do globo. Estas tentativas de suplantar a história produzida no meio acadêmico surgem de uma necessidade de estabelecer uma narrativa biográfica coerente, como afirma Moreira (2003, p. 1225), e justificar a presença, permanência e ascensão de determinados grupos políticos ao poder.

Mas esta construção da memória coletiva se baseia antes na rememoração privada, mesmo de segunda mão, na formação de uma memória coletiva e não prima pelos processos de construção historiográfica, desenvolvidos pela academia. Seria de esperar que o historiador encontrasse grande resistência, e até mesmo desprezo, por aqueles que se sentem ameaçados, não apenas politicamente, mas na própria existência de sua identidade coletiva.

Uma das características mais marcantes da cultura midiática apresentada por Moreira (2003, p. 1205) e que tem reflexos ainda mais fortes dentro do meio digital, aqui entendido como parte desta cultura, é o direcionamento para uma cultura de massa que suplanta as fronteiras nacionais. Segundo ele, os grandes conglomerados detêm o controle da cultura midiática e orientam uma espécie de educação global de massa voltada a produção de sentidos com o fim de estimular o consumo. Este consumo passa a pressionar, e por vezes romper as fronteiras nacionais forçando a economia global a um novo estágio de “expansão dinâmica da economia de mercado (tendência sempre inerente ao capitalismo) a todos os âmbitos da vida social, em todos os países e regiões do mundo, ainda que de forma e em ritmos diferenciados” segundo Moreira (2003, p. 1204).

Esta expansão de uma cultura transnacional sobre o globo é ainda mais marcante no meio digital, já que as distâncias passam a não representar obstáculo à comunicação e atuando diretamente na expansão de sua área de atuação. Como melhor expressão desta penetração ativa do meio digital, podemos citar o estudo de Bartkowiak (2017, p. 67) sobre a participação das redes sociais durante a chamada Primavera Árabe no final de 2010, quando a mídia tradicional foi silenciada pelos Estados envolvidos. Mas através de redes como *Facebook* e *Twitter*, as informações sobre os eventos do Egito, Líbia e Tunísia tiveram repercussão global. Mesmo com a tentativa deliberada dos países fecharem as comunicações com o exterior, ainda assim os usuários encontraram meios de receber e transmitir dados para fora do país.

Ainda sob a ótica de Moreira, a cultura midiática no seu âmbito digital fomenta uma cultura popular de massa que transcende os aspectos nacionais, criando um conjunto de

símbolos e comportamentos de caráter global aos quais os nativos digitais são expostos cada vez mais cedo e com os quais criam vínculos emocionais que por vezes suplantam os vínculos que estabelecem com suas comunidades. Mas, como afirmei anteriormente, o meio digital é apenas mais uma ferramenta na qual lidamos com problemas essencialmente humanos. Noiret (2015, p.42) destaca que a “passagem à era digital apenas inseriu outras dimensões para aperfeiçoar a tarefa específica da public history”.

As quedas das barreiras nacionais não são por si mesmas prejudiciais, mas abrem um novo leque de possibilidades, as quais devemos analisar e utilizar da melhor maneira possível. A aglutinação de pessoas no meio digital possibilitou a reunião de grupos étnicos e culturais que foram historicamente separados e ergueu sua voz a esfera do global. A apropriação das ferramentas e metodologias de pesquisa histórica não somente se disseminou entre aqueles que não são historiadores profissionais, mas possibilitou aqueles indivíduos isolados de seus grupos identitários uma aproximação e possibilidade de reconhecimento antes impossíveis devido aos meios materiais. Através do contato com estas dinâmicas próprias da pesquisa histórica, estes grupos podem construir a sua narrativa, recolher os relatos e organizar as suas memórias coletivas que tanto colaboram para a criação de sua identidade social.

Associações, grupos de apoio e preservação de identidades culturais e demais organizações que visam criar um espaço digital seguro no qual estes grupos dispersos por grandes distâncias podem existir e resistir compõem o que Noiret (2015, p. 42) chamou de conhecimento “glocal”, onde as esferas locais, aqui entendidas também como a reunião de grupos identitários que não dispõem de um espaço físico, podem elevar sua presença e cultura ao nível global.

Apesar desta grande transformação na construção identitária das coletividades antes reprimidas ou suprimidas pela mídia tradicional, não devemos nos esquecer que estas construções historiográficas costumam não possuir um historiador por trás delas. A difusão das práticas acadêmicas pela internet não quer dizer necessariamente que todas as etapas da pesquisa foram rigorosamente seguidas por todos os grupos que acham, no meio digital, o seu espaço. Como visto anteriormente, este constitui campo fértil para o revisionismo histórico na guerra das narrativas.

Noiret (2015, p. 37) afirma que as pesquisas realizadas nos Estados Unidos indicam uma “nítida preferência do público americano por uma história sem mediadores e, querendo precisar ainda melhor, de uma história sem os historiadores acadêmicos como mediadores” desta forma, se aproximando diretamente do passado, sem o intermédio dos

historiadores. Noiret (2015, p. 37) aponta que pesquisas realizadas no Canadá e Austrália reafirmam a predileção do público em procurar o contato direto com o passado em museus e parques históricos, deixando de lado a mediação dos historiadores profissionais.

Contrariando estes dados internacionais, a pesquisa de campo mostrou como os alunos e alunas no Estado de São Paulo identificam a grande necessidade dos historiadores profissionais, principalmente quando são incumbidos de realizar pesquisas para a disciplina História. Existe um consenso entre os estudantes que participaram da pesquisa sobre a valorização de fontes e pesquisa ligadas a historiadores profissionais e as instituições que os abrigam. Ao serem questionados sobre quais fontes de pesquisa eram confiáveis, os estudantes citaram websites ligados a instituições educacionais sancionadas pelo governo e websites governamentais. Ao serem questionados do porquê destas escolhas, afirmaram que a opinião de profissionais da área agrega confiabilidade às informações coletadas e que não se sentiam seguros quanto as informações divulgadas por pessoas não relacionadas a instituições escolares reconhecidas pelo governo.

Apesar de todos os trabalhos sérios sobre a construção da memória coletiva e do papel do historiador frente ao desafio de apresentar uma mediação crítica e que faça frente a narrativa objetificante, é necessário ponderarmos as características específicas da construção das memórias coletivas no meio digital, a sua influência sobre crianças e jovens e, particularmente, como educadores e historiadores podem interceder na construção de uma identidade coletiva que destaque a importância da comunidade a qual o sujeito pertence no mundo real e como esta dialoga em um mundo globalizado onde as distâncias são cada vez menores e, por vezes, nulas.

Lugares virtuais de memória

Nora (1993, p. 8) e Moreira (2003, p. 1226) se aproximam quando descrevem, cada qual ao seu modo, sobre como a cultura midiática tem conseguido graus espantosos de sucesso na desconstrução de uma memória coletiva em prol da construção de um consumidor uniforme e globalizado. Apesar desse esforço, é necessário estabelecermos algumas fronteiras entre essa destruição e a afirmativa de Nora (1993, p. 7) de que “fala-se tanto de memória porque ela não existe mais”.

Quanto a formação de um padrão de consumo globalizado, podemos constatar que a memória não é mais o fator preponderante, segundo Moreira (2003, p. 1226) na cultura midiática e no meio digital. Isto por si só não quer dizer que ainda não persista uma vontade

de memória, ou mais especificamente, um desejo de pertencimento por parte daqueles grupos étnicos e sociais que nunca dispuseram de uma possibilidade de reunião, justificado por práticas que agora residem em um passado inalcançável. Na sociedade, e no meio digital com especial intensidade, a reunião das coletividades “glocais” descritas por Noiret (2015, p. 42) têm demonstrado um ímpeto de resgate da “memória” (na verdade, história) por meio dos diversos relatos que estes grupos virtuais centralizam. Mais do que um registro frio de sua existência, estas reuniões de pessoas em torno de um fator de construção identitária tem se tornado “lugares virtuais de memória”, termo emprestado de Nora acrescido do delimitante “virtual” empregado por mim para estabelecer as diferenças e especificidades de uma nova aplicabilidade do conceito de “lugares de memória”.

Através do meio digital, a reunião de pessoas que partilham de um fator identitário único se tornou muito mais fácil e com apenas alguns “cliques” é possível entrar em contato com parentes em outro estado, ou até mesmo em outros países, e buscar grupos que partilhem uma identidade histórica, social, religiosa ou étnica. Mesmo nas mais extremas condições de isolamento social, como muitos casos observados de jovens viciados em internet e jogos online, é muito comum identificarmos participações em grupos virtuais de interesses comuns que frequentemente tentam, em um esforço da cultura midiática por estabelecer, segundo Moreira (2003, p. 1217-1218), grupos de consumidores fiéis, se estabelecer como coletividade em torno de um fator identitário, mesmo que este seja um produto ou marca.

A primeira dinâmica estabelecida neste contexto virtual é a divulgação e compartilhamento de experiências individuais. Nora (1993, p. 9) afirma que “a memória emerge de um grupo que ela une” e estes grupos, que antes estavam impossibilitados de se reunir, seja pela distância ou pelas forças hegemônicas que os separavam, agora possuem um lugar sem fronteiras delimitadas para exercer o seu poder de reunião e, mais importante, exercer o registro de sua existência.

O ato de registrar que transforma a memória deste grupo em história não é uma questão simples. O desejo por memória e pertencimento reúne estas pessoas no meio virtual e, neste ambiente onde toda a informação encontra seu meio de propagação, seja através da escrita, do áudio ou do vídeo, cada indivíduo encontra enfim as ferramentas para realizar o registro de sua presença no mundo e de realizar ativamente sua inserção em uma coletividade identitária, desta vez sem nenhuma força de censura do meio social ou das possibilidades. Ele eleva sua presença da memória individual para a história construída coletivamente no meio virtual. As experiências individuais somadas e circunscritas em um coletivo ao mesmo tempo, sem fronteiras e com alcance global, estabelecem um lugar de memória não limitado a

manutenção ordenada dos historiadores, mas colide diretamente a tentativa de dessacralização da memória individual e de grupo com o dinamismo de uma construção de memória e identidade realizadas de maneira coletiva sem regras claras. Uma tentativa de história viva, de intersecção entre a memória vivida e a história registrada.

Claramente esta tentativa encontra suas impossibilidades. Do mesmo modo que o indivíduo se apropria da prática historiográfica, mesmo não tendo a consciência clara de que o faz, nem dominando os processos considerados necessários pela academia, está presente a vontade pelo registro de si mesmo e da coletividade identitária. Este registro se estabelece entre dezenas de milhares de outros, similares ou discordantes, gotas de chuva que encontram seu depósito na imensidão do mar digital. Chegamos a uma nova fase do que Nora (1993, p. 12) chama de “tempo dos lugares, [...] momento preciso onde desaparece um imenso capital que nós vivíamos na intimidade de uma memória, para só viver sob o olhar de uma história reconstituída”.

Aqui devemos fazer a distinção entre “intimidade de uma memória” não mais vivida coletivamente, mas um traço particular de uma individualidade que até então era vivida no âmbito do privado, de uma memória étnico-social guardada nos fundos de uma identidade muitas vezes reprimida pelo meio, dando lugar a uma “história reconstituída” não apenas uma vez, mas em um constante processo de reconstituição que encontrou no dinamismo digital uma forma de tornar a todos “registradores de si mesmos” e de sua identidade coletiva, mesmo que estes registros não disponham de historiadores para fazer a sua análise crítica.

“Está dada a ordem de se lembrar, mas cabe a mim me lembrar e sou eu que me lembro”. Com esta afirmativa Nora (1993, p. 17) determina que a transição da memória para a história passou a esfera do pessoal. Mas, diferente da transformação da memória em história do fim do século XIX, descrita por Nora (1993, p. 18), o “novo regime de memória, questão daqui por diante privada” encontra hoje novos paradigmas, pois a identidade tornada privada encontra agora novos meios de fazer-se pública, coletiva e oficializada por si mesma.

Ao adquirir o poder de historicizar a memória, o indivíduo se autorizou a prescindir dos processos acadêmicos para produzir a sua história. Segundo Noiret (1993, p. 34) a internet “corroeu a férrea distinção que um dia existiu entre a pesquisa acadêmica e as práticas públicas”, o que levanta as questões sobre a crítica da História em tempos de construção histórica individual. Não é fácil estabelecer padrões sobre medidas a serem tomadas e quais serão as consequências desta dinâmica para a construção do conhecimento histórico no futuro, mas fica claro a importância do trabalho historiográfico acadêmico para o

estabelecimento de parâmetros nos quais a sociedade possa se ancorar, com o intuito de evitar que a História possa desabar sobre si mesma devido à falta de alicerces sólidos.

Se, para Nora (1993, p. 21), os lugares de memória são “lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos”, devemos considerar como os lugares virtuais de memória se relacionam nas três esferas de sua existência. Sua mais óbvia diferença é na esfera material. A internet, apesar de sua existência física em “*server farms*” espalhados pelo globo, goza de um aspecto quase transcendente no tocante ao espaço. Estes lugares de memória podem ser acessados de qualquer lugar, os carregamos conosco em nossos smartphones e interagimos com eles independentemente de tempo ou lugar. O “lugar” se configura como algo quase imaterial, e ainda assim presente. Os aspectos simbólico e funcional dos lugares virtuais de memória talvez sejam os mais evidentes, mas com suas especificidades bem delimitadas. Como já mencionado, a importância simbólica destes lugares é sem paralelo, principalmente para as comunidades “glocais” que encontraram nela o seu meio de existir coletivamente e de manifestar sua cultura e identidade pública e globalmente. Não apenas para os coletivos, como já descrito, estes lugares exercem uma enorme importância para o indivíduo como espaço de representação e possibilidade de registro de si mesmo.

Por fim, a funcionalidade destes “lugares” desenvolveu dinâmicas muito além das capacidades organizadoras de qualquer museólogo do mundo. A infinidade de registros inseridos diariamente torna a compreensão, mesmo que parcial, de sua construção de conhecimento sobre um grupo, tarefa além das fronteiras do possível. Suas dinâmicas de seleção e exposição se regulam mais pela dinâmica do algoritmo e da cultura midiática do que por quaisquer processos considerados essencialmente humanos. Redes sociais e sites de relacionamento estabelecem regras de censura e exclusão que são aplicadas a máquina e esta, sem capacidade crítica alguma, seleciona, apaga ou destaca aqueles que melhor se adequam às necessidades mercadológicas da cultura midiática digital.

Perigos do meio digital para a formação identitária dos nativos digitais

Após esta explanação sobre a construção das identidades dos nativos digitais, podemos constatar a importância massiva do meio digital e da cultura midiática sobre a formação identitária dos sujeitos que estão se desenvolvendo na sociedade e quais fatores devem despertar a nossa atenção nestes intrincados processos psíquicos e sociológicos. Quais fatores levantam perigos imediatos as nossas crianças e jovens em formação? Como o meio

digital pode transformar a experiência social, e aqui destaco a experiência escolar? Como podemos compreender melhor o meio digital, e especialmente, quais as consequências para aqueles que foram excluídos deste meio?

A formação da identidade social está muitas vezes relacionada aos mecanismos de coerção dos comportamentos inadequados ao convívio social em um coletivo específico. Estes mecanismos podem envolver desde a ridicularização pública até penas legais previstas na legislação vigente. Mas quando passamos ao meio digital, estes mecanismos são diluídos e minimizados pela falsa sensação de segurança proporcionada pela distância do interlocutor. Longe de qualquer possível represália direta, o usuário do meio digital, muitas vezes mascarado por uma identidade virtual falsa, se sente livre das amarras sociais para proliferar atitudes inadequadas que jamais faria na presença de outras pessoas, como disseminação de discursos de ódio, preconceito e demais atividades socialmente repugnantes.

A ilusória sensação de segurança cai por terra quando percebemos que os múltiplos meios de identificação do usuário no meio digital, muitas vezes desconhecidos pela maioria das pessoas, possibilitam não apenas a sua identificação, mas a sua localização, exposição de dados pessoais, represálias sociais públicas, verdadeiras ou não, chegando mesmo a casos de violência física e psicológica como o exemplo apresentado por Palfrey e Gasser:

[...] as duas ex-amigas de Megan (Méier) inventam um rapaz que elas achavam que poderia atrair Megan. Criaram um perfil online para o rapaz fictício. “Ele” se tornou amigo de Megan online, enviando mensagens que sugeriam um interesse romântico na garota. Megan, aparentemente, se apaixonou pelo rapaz fictício. Quando soube que aquilo era um trote, cometeu suicídio. (PALFREY e GASSER, 2011, p. 111).

Todos os envolvidos no caso acima foram processados, inclusive os pais de Megan que sabiam do trote e poderiam ter intervindo em defesa de sua filha. Mas este episódio torna patente como a construção de uma identidade social no meio digital ainda demonstra sérias lacunas, principalmente sobre a construção de valores humanitários e mecanismos de responsabilidade sobre as interações entre usuários, interlocutores e comunidade.

Não apenas de excessos vivem os perigos do meio digital. A falta dele também se faz presente em um contexto tanto regional quanto mundial. Segundo Flávia Piovesan e Lucien Muñoz (2016) em artigo publicado no site brasileiro da ONU, 57% da população mundial não tem acesso à internet. Este percentual concentra-se particularmente no continente

africano onde 75% a população não tem acesso ao meio digital, contrastando com a média europeia de apenas 21%.

Segundo a PNAD 2018, 74,7% da população brasileira acima de 10 anos possui acesso à internet e, considerando a demografia do território brasileiro, devemos considerar que a maior parte deste percentual se encontra nas grandes cidades e nas mãos daqueles com disponibilidade financeira para pagar por tal serviço. Embora o Brasil figure, segundo o estudo de Piovesan e Muñoz (2016), entre os quatro países que mais acessam redes sociais no mundo, o acesso ao meio digital ocorre segundo dinâmicas específicas em cada classe social distinta, favorecendo que os mais abastados disponham de privilégios frente a ampla maioria da população.

Se afirmamos que o meio digital e a cultura midiática presente em seu cerne possuem grande relevância na formação identitária dos jovens nativos digitais, podem se configurar como espaços de exclusão, social e digital, para os jovens que habitam zonas periféricas ou distantes dos centros urbanos. Se o meio digital apresenta grandes desafios aqueles que têm livre acesso a ele e dispõe de todos os recursos necessários a sua participação no universo tecnológico, o que podemos esperar daqueles jovens que dispõe de recursos escassos ou inexistentes para acessar o meio digital? Como podemos efetivar uma inclusão digital quando o desafio de uma inclusão social e cultural se mostra ainda mais premente?

Para ilustrar de modo significativo como isso se configura na prática, podemos tomar como referência as leis nº 10.639 (2003) e nº 11.645 (2008), que reforçam a necessidade e obrigatoriedade do ensino e da presença da cultura e história afro-brasileira e indígena nas escolas, e como elas ainda encontram obstáculos quando se trata de sua esfera digital. Ambas, evidentemente, são de suma importância para o combate a discriminação institucionalizada por uma educação eurocêntrica aplicada por décadas; mas, devemos compreender que apenas a afirmação da existência da diversidade étnica e cultural não é o suficiente para sanar as demandas da sociedade, uma vez que

[...]o chamado “multiculturalismo” apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a idéia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. (SILVA, 2000, p. 73)

Não bastando as leis em si, Silva (2000, p. 74) afirma que é necessário questionar como “uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a

diferença, mas que buscassem problematizá-las”, e apresenta a resposta para essa pergunta na forma de uma abordagem na qual

a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política. Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção. A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação? (SILVA, 2000, p. 99)

Não devemos, portanto, confundir a importância de uma conquista política na apresentação nas salas de aula dos grupos historicamente excluídos com a conquista de um ensino inclusivo efetivo. Como Silva afirma, uma postura benevolente e paternalista pode não apenas reforçar os conceitos de povos “exóticos”, mas levar a submissão cultural entre tolerantes e tolerados. Repensar os currículos para que eles abordem as questões de poder nas relações e diferenças da sociedade não é apenas um primeiro passo para questionar as facetas “negro” ou “indígena” nas identidades múltiplas dos nativos digitais, mas um início de jornada na compreensão das diferenças sociais e econômicas que possibilitam novas formas de exclusão.

O último problema a destacar talvez seja o pior de todos. Embora existam muitas ferramentas em prol da aproximação de pessoas distantes e a facilitação para a execução de projetos colaborativos, a união da cultura midiática e do meio digital tem proporcionado concomitantemente o isolacionismo dos nativos digitais, em especial os jovens, no processo de formação identitária, e estimulando uma existência exteriorizada como nos aponta Moreira (2003, p. 1219) de “ser-para-fora, ser como narcisismo e publicidade do privado, ego como sucesso mercadológico, raso e banal”. Não é raro encontrarmos casos de pessoas que desenvolvem comportamentos compulsivos, não apenas por videogames, mas pelo uso constante de smartphones, redes sociais e interações digitais que visam estimular as sensações de prazer ligadas ao reconhecimento social.

Estes estímulos são evidentes em diversos contextos digitais como a retroalimentação do princípio narcisista presente na rede social *Instagram*. Preferencialmente uma rede social de compartilhamento de fotos, ela estimula o ego do indivíduo ao utilizar mecanismos automáticos de “embelezamento” de fotografias que são postadas publicamente e recebem a aprovação dos usuários que acompanham a conta do indivíduo. A criação de um ambiente virtual que reforça positivamente a aparência em detrimento de outros aspectos já é por si mesmo preocupante, mas devemos considerar ainda que a autoimagem do sujeito é

distorcida, tornando o seu “eu virtual” mais agradável aos olhos do que a figura refletida no espelho. Não é difícil imaginar quais são as consequências sociais para um sujeito acostumado a valorizar a beleza física e que se afasta do contato social real em detrimento do mundo virtual onde a aparência é construída digitalmente segundo um padrão impossível de ser atingido no real.

As redes sociais não são as únicas a utilizar mecanismos automatizados para conseguir a maior permanência e relevância possível nas vidas de seus usuários. Diversos videogames também utilizam recursos similares para manter a atenção dos jogadores presa ao meio digital. Destaco aqui duas categorias de jogos que melhor evidenciam este estímulo premeditado: os MMORPGs (Massive Multiplayer Online Role Playing Games) e os jogos “Freemium” (neologismo da aglutinação das palavras “Free” e “Premium”).

Os MMORPGs são jogos nos quais o jogador cria um avatar, como exposto anteriormente, e interage em um mundo virtual com os demais jogadores, cumprindo objetivos e tornando seus avatares cada vez melhores conforme permanecem jogando. Frequentemente os desafios propostos pelo jogo se tornaram repetitivos e as empresas desenvolvedoras perceberam que os jogadores desistiam do jogo depois de um determinado período de tempo. Para manter seus usuários interessados, foram desenvolvidas técnicas de estimulação aos jogadores como um reforço positivo a cada determinado período de tempo. A obtenção de uma nova habilidade do avatar, um novo método de interação com os demais jogadores e outras formas de recompensa mantém o jogador online, em alguns casos indefinidamente. Outro fator relevante destes jogos é o sentimento de recompensa pelo tempo investido no jogo por meio da interação com outros jogadores. Quanto mais tempo dedicado jogando, mais forte, valorizado e muitas vezes temido, o avatar do usuário se torna na comunidade do jogo. Muitos jogadores acabam reféns de um sentimento de “desperdício de tempo” quando cogitam abandonar o jogo e permanecem online para reforçar os sentimentos de valorização daquela prática.

Os jogos Freemium utilizam ferramentas parecidas com os MMORPGs, só que de maneira inversa. Apesar de o jogo ser inteiramente gratuito, a progressão do avatar no jogo é lenta e difícil, tornando a experiência online desagradável, até que o usuário opte por adquirir algum tipo de “pacote Premium” no qual diversas vantagens são oferecidas a este jogador, que passa a se destacar facilmente dos demais que não adquiriram o pacote de vantagens. Este tipo de jogo, também conhecido como “Pay to Win” (“Pague para Vencer”), reforça um narcisismo de superioridade financeira e estimula uma competitividade negativa frente a oponentes que nunca tiveram chance de vencer.

É necessário destacar que nem todas as redes sociais e videogames seguem essas diretrizes. Muitas redes sociais têm objetivos mais altruístas e possibilitam diversas formas de interações sociais positivas, muitas vezes facilitando o acesso a conteúdos culturais que de outra forma seriam inacessíveis às populações mais carentes. Da mesma forma, assim como o cinema, muitos estúdios de game design estão preocupados em elaborar jogos com enredos envolventes e que discutem questões sociais importantes. Não devemos responsabilizar a ferramenta e sim a mão que a empunha quando analisamos os diversos tipos de conteúdos no meio digital.

Independente do meio pelo qual se realizam, podemos reconhecer que estes tipos de interação virtual estimulam principalmente as sensações de recompensa e prazer dos usuários, inculcando comportamentos egoístas, narcisistas e antidesportivos nos jovens, além de estimular dependências, por vezes crônicas, de atenção e aprovação. Não são raros os casos em que estes comportamentos levam a quadros de depressão e fobia social.

Nos jovens nativos digitais, essa sobrecarga de estímulos é intensificada em parte pela maior exposição ao meio digital, pela importância deste, na sua formação identitária e pela ausência de um acompanhamento dos adultos que ainda não desenvolveram ferramentas sociais eficientes para separar quais partes do meio digital são benéficas ao desenvolvimento dos jovens e quais são prejudiciais.

Torna-se de suma importância compreendermos a fundo as dinâmicas dos conteúdos digitais consumidos pelos jovens para podermos orientá-los na participação efetiva na sociedade, tanto no mundo real quanto nas várias formas de interação com os meios digitais. Mas esta orientação tem que ser balizada sobre o conhecimento adquirido na utilização consciente que nós, pais, professores e demais sujeitos que participam da formação dos jovens nativos digitais, fazemos das diversas ferramentas digitais que estão à disposição. Não podemos apenas nos concentrar no mundo real do qual dominamos as regras de funcionamento esperando que os jovens se tornem reflexos de nossas práticas, mas explorar um novo mundo digital no qual precisamos construir caminhos seguros para os nossos jovens.

Nem mesmo os adultos dominam plenamente os sistemas e mecanismos pelos quais as relações dentro do meio digital são regidas. Torna-se ainda mais fundamental o cuidado sobre como as nossas crianças e jovens adentram neste meio onde as regras sociais, e mesmo as leis, são displicentemente ignoradas ou infringidas. Neste ponto, podemos afirmar que a formação da identidade social dos nativos digitais ainda é muito deficitária frente às demandas constantes de duas realidades que se tornam cada vez mais interligadas: o mundo real e o mundo virtual. Sociedade, família e escola devem trabalhar juntos na orientação da

formação das identidades dos nossos jovens de modo a construir um ambiente seguro e construtivo para os nativos digitais, não apenas por imposições e restrições, mas através de propostas curriculares que discutam o processo das construções identitárias e as relações de poder envolvidas. Discutir estas relações de poder envolvem as parcelas da população que estão parcial ou completamente excluídos do meio digital e possibilitar ações que além de alterar o quadro vigente de exclusão, atuem de modo a reduzir as diferenças sociais e, conseqüentemente, digitais.

Torna-se importante destacar a responsabilidade dos professores e historiadores na mediação das construções de narrativas históricas. Nunca houve uma ferramenta tão poderosa na construção das narrativas glocais que possibilitasse a formação, união e disseminação dos diversos grupos étnicos e culturais anteriormente separados por perseguições e diásporas. O meio digital se configura como um potente aglutinador e disseminador das narrativas. Mas a aproximação entre o público geral e seu passado sem mediações se torna cada vez mais comum e passa a servir aos interesses políticos de grupos cada vez mais ligados aos interesses do consumismo midiático e empenhados na construção de uma hegemonia cultural baseada no revisionismo de narrativas históricas que servem primeiro aos seus interesses particulares, antes de atender as demandas educacionais e constitutivas de uma sociedade. Neste cenário, é necessário que os historiadores, em especial os historiadores públicos, assumam a primeira linha de defesa da sociedade contra a manipulação midiática desenfreada.

CAPÍTULO 3

A CULTURA ESCOLAR E A CULTURA MIDIÁTICA DIGITAL

Sobre o conceito de Cultura

A palavra “cultura” pode ter várias acepções, dependendo do foco dado à análise e, muitas vezes, aos resultados que se pretende obter ao argumentar sobre a “cultura” de determinado grupo. Isso é ainda mais verdadeiro quando tratamos de analisar a cultura, ou melhor, as culturas, que permeiam o ambiente escolar. A fim de analisar as obras de Dominique Julia, Antonio Viñao-Frago e Alberto Moreira, deparei-me com o problema de delimitar o que é cultura para, somente então, enveredar nas obras sobre a cultura escolar e a cultura midiática.

Raymond Williams (2003, p. 87) traçou um elucidativo desenvolvimento do termo “cultura” através do tempo em seu livro *“Palabras Clave: Un vocabulario de la cultura y la sociedad”* onde descreve a origem do termo no latim e seu emprego que denominava principalmente a prática da lavoura, até os usos conflituosos dos séculos XIX e XX. Por meio de um processo adaptativo instituído com o uso de metáforas a partir do século XVI, a palavra passou a delimitar o desenvolvimento humano como um processo social geral. Segundo Williams (2003, p. 89), no século XIX o empréstimo da palavra do francês “*cultur*” para o alemão “*kultur*” proporcionou a crítica de Herder em sua obra *“Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit”*, o qual criticava o uso da cultura como um “processo secular de desenvolvimento humano”, em favor de um uso mais plural da palavra, descrevendo múltiplas “culturas” de povos distantes no tempo e no espaço.

O termo também se aplicaria a grupos sociais e econômicos, descrevendo não apenas suas produções materiais ou estéticas, mas principalmente o desenvolvimento de sistemas de significação específicos de cada grupo em particular. Williams (2003, p. 91) determina três categorias nas quais a palavra cultura pode ser compreendida para além de um caráter exclusivamente material: a compreensão de um processo de desenvolvimento intelectual, de um modo de vida característico de um povo ou grupo localizado no tempo e no espaço; e do desenvolvimento das obras e das práticas da atividade intelectual. Introduzido por Edward B. Tylor em 1870, o segundo sentido atribuído por Williams passou a caracterizar o aspecto antropológico da palavra “cultura”.

Apesar de ser um defensor do evolucionismo social, concepção hoje amplamente desacreditada, Tylor propôs uma definição de “cultura” com aplicabilidade para a

antropologia. Fruto de seu próprio tempo, um inglês do século XIX, Tylor foi um antropólogo interessado no desenvolvimento dos seres humanos sob uma ótica de evolução do comportamento animalístico para a formação de uma sociedade avançada, em sua visão, europeia. Postulando a cultura como um “um conjunto complexo de conhecimentos, crenças, artes, conceitos morais, leis e costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”, Tylor (1920, p. 1) fornece as bases para a definição de cultura que permite analisar as variadas formas de inserção, assimilação e conflito da cultura midiática digital no universo da cultura escolar e as múltiplas formas de interação decorrentes.

Esta definição atende aos requisitos necessários para ler Julia, Viñao-Frago e Moreira sob uma ótica que concilie seus argumentos nas definições das culturas “escolar” e “midiática”. Ela as engloba em um conceito maior de cultura que não abrange apenas um ou outro aspecto, mas os integra em um todo coeso no qual os nativos digitais estão inseridos e no qual atuam para a transformação destas múltiplas culturas. O recorte proposto delimita os textos de Julia e Moreira como norteadores desta discussão para compreendermos os fundamentos básicos das múltiplas culturas que cercam e permeiam a escola.

A cultura escolar

Julia (2001, p. 10) delimita a cultura escolar como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Na visão do autor, às duas partes que compõem a cultura escolar, as normas e as práticas, tem por fundamental objetivo estabelecer conhecimentos e condutas básicas a serem ensinadas aos jovens dentro do ambiente escolar onde, segundo Viñao-Frago (2007, p. 84), esta é a “cultura que não se adquire noutro sítio que não a escola”.

As finalidades deste processo educacional podem variar como veremos a frente, mas o estabelecimento de normas e práticas, em específico no caso da análise das escolas do Estado de São Paulo, e do Brasil de modo geral, pode ser realizada a fim de estabelecer os parâmetros gerais para uma discussão que possa abranger as influências que a cultura escolar recebe e as relações que estabelece com seus atores.

Ao analisarmos as normas que visam atingir determinados objetivos e as práticas propostas para atingir este fim, podemos perceber que esta análise não pode ser dissociada de um olhar crítico da sociedade que cerca a escola e dos aspectos reais que por vezes escapam

ao projeto pedagógico e as finalidades determinadas por uma “ciência de governo” preestabelecida segundo Julia (2001, p. 22). Raramente uma sociedade está em consonância perfeita com suas estruturas de governo e, mesmo dentro de uma organização municipal, podemos encontrar visões muito diversas sobre os objetivos e finalidades da escola de um bairro para o outro. Viñao-Frago (2007, p. 95) alerta para os perigos de analisarmos a cultura escolar como uma estrutura única, defendendo uma abordagem sobre culturas múltiplas dividindo o espaço escolar, ou seja, diversas “culturas escolares”.

Isto se torna ainda mais verdadeiro quando compreendemos as diferenças sociais e econômicas presentes na sociedade e como elas refletem circunstâncias diferentes no cotidiano escolar. Essas discrepâncias entre o que é esperado e o que é entregue pela escola também demonstram como esta instituição não é apenas uma reprodutora dos discursos da sociedade, mas sim, como afirma Viñao-Frago (2007, p. 85), uma produtora de sua própria cultura, já que esta “não se limita a reproduzir o que está fora dela. Antes adapta essa realidade, transforma-a e cria um saber e uma cultura própria”.

O caso mais emblemático da problemática das normas em seu constante atrito com a realidade imediata é o porte de celular nas escolas e nas salas de aula. Diversas escolas proibiam, e um número considerável ainda proíbe, o porte e uso de aparelhos eletrônicos dentro das salas de aula. Mas o surgimento e disseminação dos smartphones tomou de assalto o público infantil e adolescente, tornando a antiga norma, se não impossível, extremamente difícil de ser seguida. Este primeiro momento de ojeriza marcou profundamente as dinâmicas escolares, desenvolvendo um repúdio, mesmo institucional, ao elemento externo que vem competir pela atenção dos alunos e alunas.

Apesar de fazer parte dos sonhos futuristas de Isaac Asimov, famoso autor de ficção científica, como podemos observar em sua entrevista ao jornalista Bill Moyers em 1988,⁴ o acesso à totalidade da informação se tornou disponível mundialmente para uma única pessoa de forma barata e individual na forma de um computador extremamente potente que pode ser guardado no bolso. Asimov provavelmente acreditava que a tecnologia poderia avançar até este ponto, mas em 1988, provavelmente não acreditava que esse avanço seria tão rápido. O surgimento de uma ferramenta multifuncional, capaz de facilitar a pesquisa e o acesso à informação da maneira mais democrática possível tornou-se realidade em poucas décadas. Por que então o smartphone causa tanto furor dentro dos muros da escola? Podemos apenas supor que este avanço do smartphone dentro da escola entre em choque direto com as dinâmicas a muito consolidadas no ambiente escolar.

⁴ Disponível em: <<https://youtu.be/9xWkF4Ec4oA>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Quanto às práticas, vivemos o verdadeiro choque entre uma escola secularizada e um desordenado processo de construção da educação por múltiplas frentes digitais. Tornou-se célebre nos sites de vídeos humorísticos a cena em que o professor anota durante 15 minutos na lousa os principais pontos de referência para o estudo de seus alunos e alunas para, no instante seguinte, todos os estudantes tirarem uma foto das anotações usando seus smartphones. Não seria, portanto, mais adequado que estas anotações já estivessem disponíveis em um blog do professor? Qual seria a utilidade do ato de copiar por si só? E, se afirmamos que o estudante deve copiar o que o professor escreve, como podemos criticá-lo por copiar as informações que encontrou em um site na internet? Se todas as informações estarão disponíveis aos alunos e alunas na palma de suas mãos, como podemos ensiná-los a produzir sínteses e organizar as quantidades cada vez mais massivas de informações?

A resposta direta a estas perguntas reside na resistência ferrenha das tradições da prática escolar, na falta de preparo, tanto de estudantes quanto de professores, na utilização de uma ferramenta tão poderosa para a disseminação da informação, seja ela útil ou perversa, e na atribuição de sentidos às experiências diversas do cotidiano escolar e do aprendizado autônomo. Viñao-Frago (2007, p. 93-95) adverte que a cultura escolar não é uma estrutura imutável, mas um “produto histórico, portanto cambiante” que se reestrutura continuamente segundo uma dinâmica entre “tradição e mudança”. Infelizmente, muitos profissionais da educação ainda contemplam as mudanças tecnológicas que se apresentam como uma ameaça às práticas escolares que se tornaram tradições estabelecidas na sua prática ao longo dos anos.

Os nativos digitais se apropriam das funcionalidades do meio digital mais rápido do que são capazes de analisar as consequências de sua utilização. Torna-se difícil para um jovem que ainda está descobrindo o mundo estabelecer parâmetros em um universo tão dinâmico como o nosso, principalmente quando práticas tão díspares são apresentadas como concomitantes, e por vezes concorrentes, no âmbito do aprendizado institucional e particular. Como veremos adiante, a internet e a organização das informações disponíveis em seu meio obedecem a uma lógica cultural diversa da escolar, com objetivos próprios e dinâmicas que visam mais do que apenas informar. Mas este despreparo para lidar com o meio digital não abrange somente os estudantes e sim uma parcela significativa dos professores e demais funcionários das escolas. Como podemos orientar o bom uso de um dispositivo tão poderoso, se nós mesmos não dominamos todo o potencial construtivo e destrutivo da internet? Como a escola pode delimitar, ou limitar, seu uso dentro de seus muros, se poucos, ou mesmo nenhum de nós, conhece de fato a importância e poder do meio digital?

Longe de querer responder a estas perguntas, pretendo com isto levantar questionamentos sobre o papel da sociedade e da escola sobre o domínio e utilização destas novas ferramentas e sobre como podemos capacitar professores e demais atores no meio escolar, aptos a criar um projeto pedagógico coeso com as demandas sociais advindas destas transformações tecnológicas, especialmente nas telecomunicações. Parece-me claro que ainda estamos muito distantes do dia em que a máquina irá suprir as atribuições de um professor, mas devemos nos conscientizar que ela está e estará cada vez mais presente nas salas de aula.

As resistências dentro da cultura escolar

Julia (2001, p. 10) nos adverte que a “cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas”. Minha preocupação é estabelecer justamente a relação, muitas vezes conflituosa, entre a cultura escolar e a cultura midiática digital que a cerca e permeia.

Esta zona de conflito se torna clara quando observamos as visões díspares entre professores usuários das novas técnicas e aqueles que não dominam seus processos, acreditando que estas compõem uma distração que corrobora para o enfraquecimento do ensino e da instituição escolar. Segundo Julia

O historiador da educação tem freqüentemente oscilado entre duas afirmações contrárias e igualmente falsas: ou declara que não há inovação pedagógica, já que sempre pode descobrir os antecedentes de uma nova idéia ou de um novo procedimento, pois tudo já existia desde o começo do mundo, sob o mesmo sol; ou, pelo contrário, ele ressalta a novidade das idéias de um determinado pensador em relação aos seus predecessores ou a originalidade absoluta que tal iniciativa pedagógica representaria. (JULIA, 2001, p. 15)

Partilhando da preocupação de Julia sobre a falsidade de ambas as afirmativas, ressalto que o surgimento das novas tecnologias de comunicação e sua rápida disseminação colaboraram para o fortalecimento da distância que separa os educadores nestes dois grupos em conflito: utopistas de uma nova era tecnológica e conservadores profetas do fim da escola em uma acirrada disputa pelo estabelecimento de uma hegemonia quanto às práticas escolares. Apesar de falsas, essas afirmativas não deixam de compor o cenário escolar no imaginário de professores e estudantes, constituindo-se como parte intrínseca do nosso olhar para as mudanças ocorridas nas últimas décadas e da nossa análise da cultura escolar atual.

Essa composição de um cenário imaginário na cultura escolar pode ocultar certas dinâmicas escolares distintas entre as diversas culturas escolares e os meios nos quais estão

inseridas. Durante a pesquisa de campo realizada nas escolas, quando questionadas sobre as fontes de informação para a realização de estudos e atividades da disciplina História, todas as turmas afirmaram que os sites mantidos por organizações educacionais ou governamentais eram considerados confiáveis em detrimento de outras iniciativas individuais, como vídeos produzidos por amadores em redes sociais. Nossos jovens, apesar de conectados a uma enorme miríade de fontes possíveis, ainda confiam nas instituições, principalmente as de cunho governamental e educacional, como uma fonte segura de informações para sua formação escolar.

Não é apenas na confiança de nossos nativos digitais na escola, como instituição maior na formação educacional, que residem as resistências à infiltração da cultura midiática na escola. Ao serem questionadas sobre quais dispositivos eletrônicos deveriam compor a rotina escolar e como poderiam ser úteis, as turmas presentes na escola periférica se destacaram das demais nas respostas apresentadas. Na escola particular e na escola considerada modelo, os alunos e alunas foram radicalmente contra a ideia de uma escola sem nenhum dispositivo eletrônico, alegando que isto seria um retrocesso nas possibilidades educacionais das quais desfrutavam. Já a escola periférica apresentou respostas díspares na defesa de uma escola sem a influência de aparelhos eletrônicos em contraste ao uso que faziam dos mesmos.

Essa divisão na escola pública periférica em contraste a quase unanimidade presente nas outras escolas, deixa em aberto a questão do poder aquisitivo das famílias em diversos quadros sociais distintos e a influência deste, no imaginário escolar construído nos estudantes, em conformidade ao contexto social no qual estão inseridos. Os alunos e alunas com poder aquisitivo mais baixo podem acreditar que os elementos tecnológicos não estarão a sua disposição e passam a defender uma escola que não dependa destes para executar a sua função. Ao analisar os estudantes com maior poder aquisitivo, estes tendem a enxergar a tecnologia como um ampliador de possibilidades educacionais, deixando as preocupações sobre o funcionamento escolar tradicional de lado em favor da esperança de novas ferramentas.

Apesar de amplamente defendido na escola particular e na escola considerada modelo, o uso dos aparelhos eletrônicos na visão dos estudantes ainda é motivo de controvérsia no que diz respeito ao uso a ser feito destes, dentro da rotina escolar. Muitos dos estudantes apresentaram problemas do uso irrestrito dos smartphones dentro das salas de aula, alegando que estes iriam retirar a atenção voltada ao professor e a aula. Alguns dos estudantes apresentaram argumentos em favor do uso e discutiram formas de garantir que dentro da

escola, os aparelhos seriam usados para fins educativos. Foram levantadas duas formas distintas de acesso aos aparelhos eletrônicos dentro das escolas pelas turmas, o uso livre e o uso controlado. No primeiro, cada estudante iria se responsabilizar pelo seu aparelho e pelos custos do acesso à internet. No segundo, a escola iria fornecer o aparelho adequado e prover o acesso à internet, restringindo sites inadequados e conteúdos acessados.

Apesar da maioria dos alunos e alunas defender o uso de aparelhos eletrônicos dentro das salas de aula, muitos ainda enxergam com ceticismo o uso destes aparelhos e os possíveis problemas gerados a educação pelo manuseio irresponsável dentro das salas de aula, ressaltando que a principal resistência não está nos aparelhos em si, mas na sua utilização em descompasso com as condutas propostas pela cultura escolar vigente.

A Forma e a Cultura escolares

Julia (2001, p. 37) destaca em seu texto a importância de observar as “transferências culturais” nas quais outros setores da sociedade se apropriaram das dinâmicas específicas ao contexto escolar e o processo inverso, quando a escola se apropria de elementos externos, adaptando-os à sua dinâmica. Ao analisar estas transferências, o autor caracteriza seus elementos como “formas” e “conteúdos”. Quanto às “formas”, é necessário primeiro analisarmos o conceito de forma escolar proposto por Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin. Segundo os autores,

Falar de forma escolar é, portanto, pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época, e ao mesmo tempo que outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto “compreensivo”. (VINCENT, 2001, p. 9-10)

É válido também destacar que Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 9) afirmaram que a forma escolar, assim como a teoria da Gestalt, deve ultrapassar o objetivismo-subjetivismo durkheimiano, possibilitando uma avaliação mais clara de uma forma que “é, antes de tudo, aquilo que não é coisa, nem idéia: uma unidade que não é a da intenção consciente”.

Expandindo o conceito de “forma” citado por Julia e observando os parâmetros propostos por Vincent, Lahire e Thin, podemos perceber como a forma do modelo de socialização predominante tem sofrido alterações históricas significativas e como a chegada das telecomunicações digitais pode interferir na forma deste modelo.

Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 27) destacam a transição de um modelo de socialização oral para um modelo escriturário-escolar como um dos momentos mais importantes na construção das relações com o conhecimento e com o poder. Eles descrevem como as sociedades “primitivas” encaram o aprendizado como uma parte intrínseca do “saber-fazer” no qual as atividades, sua transmissão às gerações futuras, e mesmo as palavras referentes ao fazer são todas absorvidas pelo “fazer” em sociedade. O aprendizado faz parte do contexto social, familiar e cotidiano nas sociedades “orais”. Com o surgimento, no ocidente, do modelo de socialização escriturário no século XVI, cria-se um espaço separado para o aprendizado que isola a criança no seu processo de socialização do restante da sociedade, segundo normas próprias que definem conhecimentos e condutas a serem assimiladas pelos agora denominados “alunos”. Cria-se uma escola e, ao mesmo tempo, uma cultura escolar que vai sofrer transformações ao longo de seu desenvolvimento.

Com o surgimento da escola no século XVI, surgiu concomitantemente a resistência a este novo modelo, pois ele representava o afastamento das crianças do cotidiano social comum e as separava em um novo espaço restrito de transmissão de conhecimentos e estabelecimento de novas normas de conduta. Não podemos estabelecer relações entre este cenário e a constituição de um novo espaço, desta vez digital? Assim como os pais iletrados do século XVI percebem a perda do poder e controle sobre seus filhos, os pais de hoje veem seus filhos cada vez mais absorvidos por um espaço onde uma nova cultura se estabelece como normativa e nos quais os modelos de socialização, embora os mesmos da sociedade escriturária, possuem novas ferramentas e métodos até então desconhecidos por eles, como afirma Prensky (2001, p.2). Não é nenhuma surpresa que grande parte dos pais e professores sejam reticentes quanto a inserção de seus filhos no meio digital e da intrusão deste, na cultura escolar.

Enquanto Julia se preocupa com as formas, aqui entendidas como as práticas escolares e suas repercussões dentro da cultura escolar, Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 39) estabelecem a forma escolar como um modelo de socialização escriturária que ultrapassa as paredes da escola e que se consolidou como modelo de socialização por excelência na nossa sociedade. Acredito que ambas as estruturas convergem quando analisamos a entrada do meio digital na escola e que fornecem subsídios teóricos para compreendermos a “crise da escola” debatida por Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 46) e a atual situação de tensão entre uma instituição resistente às mudanças externas e um conjunto de novas práticas que reformulam os métodos pelos quais a escola atinge seus antigos objetivos.

A “crise da escola” é muito bem elucidada por Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 46) e neste aspecto suas afirmações colaboram para evitar a “confusão entre escola e instituição”. Não se questiona, mesmo entre os estudantes que fizeram parte da pesquisa de campo, as funções ou objetivos da escola enquanto modelo de socialização. A forma escolar é aceita como válida e foi disseminada, como afirmam os autores (2001, p. 40), em diversos outros campos da sociedade atual, principalmente o meio digital, pois seu maior veículo de transmissão de informações e socialização ainda é a escrita. O que se questiona, segundo os autores, são os resultados obtidos pela escola enquanto instituição.

O questionamento que levanto, no sentido de acompanhar os pontos abordados por Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 45), em primeiro lugar discorda da afirmativa proferida em 2001, antes da chegada dos smartphones, onde os autores declaram que a “intervenção de agentes externos [...] ainda permanece marginal nas atividades da escola e dos docentes”; depois, relaciona-se às queixas dos nativos digitais por métodos mais modernos para a execução das mesmas práticas. O que os nativos digitais questionam não é a forma escolar em si, da qual, aliás são adeptos ferrenhos, pois cresceram em contato com dois universos de socialização, um real e outro digital, o último majoritariamente escriturário e influenciado pela forma escolar. Eles questionam a proibição do uso de ferramentas que eles dominam e que substituem as empregadas dentro da cultura escolar a fim de aprimorar a experiência educativa. Mas a pergunta que os nativos digitais não ousam proferir é: estamos realmente preparados para utilizar estas ferramentas de maneira responsável e positiva para o nosso aprendizado? Se não estamos, quem irá ensinar sua utilização responsável? Com raras exceções, os professores não estão prontos para lidar com esta transição, não das suas práticas, mas das ferramentas e métodos que as compõem.

Assim como Vincent, Lahire e Thin não viam as críticas à escola como críticas à forma escolar, acredito que a escola não é o alvo direto de uma transformação imposta de fora. Durante a pesquisa de campo, os alunos e alunas não se manifestaram por modificações quanto à forma escolar empregada, apenas propuseram a inclusão de elementos auxiliares as suas práticas já consolidadas, como a pesquisa em smartphones ao invés de livros. Não me parece que presenciamos uma nova forma de socialização, mas a escrita e as áreas da sociedade nas quais ela exerce domínio adquiriram um novo meio de disseminação, muito mais rápido, eficiente e dinâmico. O modelo de socialização escriturário absorveu um novo veículo que expandiu suas fronteiras como nenhum outro: a internet. Sem alterar sua forma, nosso modelo de socialização pode, pela primeira vez, ser capaz de atingir todos os indivíduos de uma sociedade e, simultaneamente, permitir que todos eles interajam em uma

sociedade muito maior do que qualquer outra antes possível: uma coletividade digital em escala global.

Finalidades da Escola

Segundo a Lei nº 9.394 de 1996 sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional,⁵ a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Poderíamos discorrer longamente sobre os múltiplos sentidos de um desenvolvimento pleno a partir de uma visão humanista, mas creio que o foco aqui é justamente evidenciar a necessidade de estabelecer concretamente as finalidades da organização escolar, objetivo tornado impossível frente a um critério tão abstrato. Qual é o parâmetro para estabelecer a plenitude de um indivíduo? Se nos propormos a atingi-lo, como saberemos quando realizamos tal intento? Apesar de belo, este requisito imposto a educação me parece um floreio jurídico com o intuito de apaziguar o espírito do leitor mais do que propriamente atingir uma finalidade objetivada.

Os dois outros critérios me parecem mais reais e mais passíveis de análise. A preparação para o exercício da cidadania é subjetivamente especificada nos princípios delimitados no Artigo 3º da Lei nº 9.394 de 1996, como a liberdade, o pluralismo de ideias, a gestão democrática e o estabelecimento de vínculos entre a escola, o trabalho e as práticas sociais. A busca de uma educação cívica, segundo Julia, remete ao século XIX, quando diversos países europeus procuraram construir uma educação

ligada a um projeto político que visa a associar cada cidadão ao destino da nação à qual pertence. Não se trata somente de alfabetizar, trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de “progresso”. (JULIA, 2001, p. 23)

“Progresso” aqui entendido como nacional e não necessariamente individual, no qual o cidadão detém deveres e responsabilidades com o Estado a que “pertence”. Embora não sejam mutuamente excludentes, é no mínimo preocupante o fato de que o civismo seja exemplificado nos princípios orientadores da Lei 9.394 de 1996, e o desenvolvimento pleno do indivíduo seja relegado a subjetividade do leitor sem nenhum efeito de lei prático.

É na qualificação para o trabalho que reside o maior paradoxo neste contexto. Uma educação voltada exclusivamente para o mundo do trabalho tem se tornado o sonho de

⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 24 de jul. 2018.

capitalistas que vislumbram aumentar seus lucros por meio de uma crescente disponibilidade de mão-de-obra qualificada apenas para as funções mais básicas. Fundamentados por uma leitura superficial dos preceitos da Escola Tecnicista, os defensores de uma educação voltada a inserir o estudante formado no mercado do capital confundem a aquisição dos parâmetros da forma escolar em outras áreas da sociedade com o movimento inverso, no qual a escola incorpora valores do livre mercado, como o foco na produção de resultados, educacionais ou mercadológicos, acreditando que esse movimento proporciona uma adequação melhor do recém formado ao mundo que o cerca.

Esta visão é compreensível quando analisamos o lugar daquele que profere o discurso, um grupo hegemônico interessado na manutenção e crescimento dos fatores que propiciam um desenvolvimento capitalista que objetiva os lucros de curto prazo. O paradoxo que mencionei se apresenta na percepção que pais e estudantes desenvolvem sobre as finalidades da educação, elemento no qual o principal motivador para permanência escolar é a ascensão profissional e a relação entre o desempenho escolar e as possibilidades de trabalho, muito afetada pela grande disparidade econômica do país. Podemos perceber, ao observarmos os dados do PNAD de 2018 apresentados pela agência de notícias do INEP, que

A taxa de escolarização de crianças de 0 a 3 anos cresceu de 30,4% para 34,2%, o que equivalia a 3,5 milhões de crianças. No grupo de 4 a 5 anos, faixa correspondente à pré-escola, essa taxa foi de 92,4% dos estudantes, totalizando quase 5 milhões de crianças na escola. (IBGE, 2019)

O constante crescimento na educação básica desvela o apreço dos pais em matricular seus filhos e fazer com que a frequência escolar seja cada vez maior. Segundo Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 38), “as trajetórias sociais e profissionais são fortemente tributárias das trajetórias escolares”. Isso serve em grande parte à crença de que os estudos, e a permanência nestes, propicia uma gama maior de possibilidades profissionais na vida adulta e, concomitantemente, um padrão econômico de vida mais elevado. Entretanto

permanecem os problemas do atraso escolar e da evasão, mais característicos do ensino médio (15 a 17 anos), onde foi registrada, em 2018, taxa de frequência líquida de 69,3%, ou seja, 30,7% dos alunos estavam atrasados ou tinham deixado a escola. No Nordeste, a adequação idade/etapa ocorria para apenas 61,3% das pessoas de 15 a 17 anos, no Norte para 61,9%, enquanto no Sudeste para 76,4%. (IBGE, 2019)

Quais fatores levam uma população que afirma sua crença na melhora do padrão econômico por meio da educação a manter níveis tão altos de evasão escolar na adolescência?

Dentre outros fatores, a inserção precoce no mercado de trabalho, os resultados obtidos durante o ensino básico e a disparidade econômica entre as classes sociais podem revelar algumas tendências.

Segundo o jornal *Folha de São Paulo* (2019),⁶ o desempenho do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2018 apresentou um quadro de estagnação na última década, quando ocupou a 42ª posição do ranking em leitura, a 58ª em matemática e a 53ª em ciências. Os dados são ainda mais preocupantes quando olhamos as competências comprovadas por cada pontuação. 43% dos estudantes brasileiros não atingiram a pontuação mínima em nenhum dos requisitos considerados fundamentais pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), instituição responsável pelo PISA. Divergindo das médias dos demais países que giram em torno dos 10%, apenas 1% dos estudantes brasileiros atingiram a pontuação considerada excelente nas três áreas avaliadas, o que demonstra a disparidade econômica no acesso à educação de qualidade no Brasil.

Como este instrumento avalia estudantes de 15 anos nos países participantes, fica evidente a correlação entre a desesperança gerada pelos resultados escolares obtidos por uma grande parcela dos jovens durante o Ensino Médio, as necessidades econômicas enfrentadas por grande parte da população e a evasão escolar resultante em busca de empregos que não exigem grande capacitação e oferecem uma perspectiva de sustento de curto prazo. Dentro desta perspectiva, uma parcela da população que enfrenta estes problemas sociais e econômicos adquire um discurso favorável a educação voltada ao mercado de trabalho, pois não vê mais argumentos favoráveis a uma educação plural em um universo que os condena a uma posição subalterna, onde a única esperança de subsistência se resume a uma educação tecnicista para executar funções delegadas por uma classe hegemônica dominante.

Deixando a visão utópica da década de 1980 para trás, Julia (2001, p. 22) alerta para a percepção de uma “ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade” os objetivos reais presentes na educação, neste caso brasileira. Deveria a escola ceder, segundo uma visão tecnicista, a um projeto que visasse o estabelecimento do controle de uma classe social hegemônica sobre a sociedade, de modo a consolidar o status-quo?

Felizmente, nossas escolas são dotadas de ferramentas que possibilitam sua adequação ao ambiente e as circunstâncias, como Julia (2001, p. 22) destaca na “regra de ouro” de Inácio de Loyola. Como afirma o autor, a escola também é o lugar das resistências,

⁶ Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/prova-expoe-decada-de-estagnacao-no-ensino-no-brasil-china-passa-a-liderar.shtml>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

onde o que é imposto de fora entra em conflito direto com as práticas e objetivos presentes dentro de cada estrutura escolar específica. Não raro encontramos docentes operacionalizando projetos sociais dentro das escolas e possibilitando novas formas de práticas que subvertem decisões tomadas “de cima para baixo” e arregimentando colegas e estudantes em favor de uma educação de melhor qualidade.

Podemos perceber que existem diversos conflitos entre as múltiplas finalidades que são dirigidas a instituição escolar e que diversos grupos tentam delimitar suas zonas de influência na construção de uma escola que atenda às suas demandas. Mas quais são as demandas dos nativos digitais? Onde estão as zonas de conflito entre uma experiência escolar anterior a chegada da internet e as novas práticas de registro e pesquisa dos atuais alunos e alunas?

Cultura midiática digital

Podemos argumentar, como vimos no primeiro capítulo, que uma grande parte da população mundial não tem acesso ao meio digital e que este de fato não faz parte da vida cotidiana da maioria dos seres humanos. Mas afirmar que o meio digital atingiu uma abrangência mundial é tão ingênuo quanto menosprezar sua importância. Devemos reconhecer o papel preponderante dos meios de comunicação digital na sociedade ocidental, principalmente sobre os países mais integrados a um mercado de consumo de bens artístico-culturais. Segundo Moreira, a

cultura midiática tem a ver com determinada visão de mundo, com valores e comportamentos, com a absorção de padrões de gosto e de consumo, com a internalização de “imagens de felicidade” e promessas de realização para o ser humano, produzidas e disseminadas no capitalismo avançado por intermédio dos conglomerados empresariais da comunicação e do entretenimento, e principalmente por meio da publicidade. (MOREIRA, 2003, p. 1208)

Podemos então destacar que o conceito de cultura midiática estabelece relações de reforço e de conflito com os conceitos pretendidos por Tylor e Vincent. Apesar de se enquadrar perfeitamente com a definição de cultura empregada por Tylor, estes parâmetros se aplicam não mais a um grupo de indivíduos específicos que se constituem como uma unidade sócio-cultural coesa, mas como um conjunto de valores, comportamentos e padrões de consumo que visam atingir a totalidade dos seres humanos.

Para Moreira (2003, p. 1207), a cultura se constituiu em “um grande e complexo mercado de ‘bens’ simbólicos ou ‘textos’ culturais” que regem o cotidiano das pessoas em suas sociedades. O contexto de “modernidade periférica” na qual o Brasil está inserido estabeleceu o constante crescimento das corporações que dominam a produção e distribuição destes bens, e a luta destas pela hegemonia no fornecimento desta cultura para as massas segundo Moreira (2003, p. 1204). Dominando a produção, disseminação e absorção desta cultura através dos meios de comunicação, estas corporações estabelecem o controle dos padrões de consumo por meio da publicidade em suas múltiplas formas e passam a ditar as regras de um mercado ao qual não estão mais subordinadas, mas que dominam completamente. O domínio sistemático desses “bens simbólicos de consumo” foi chamado por Moreira (2003, p. 1207) de “sistema midiático-cultural”.

Este sistema cresceu e consolidou-se durante a segunda metade do século XX utilizando sua mais abrangente ferramenta de disseminação: a televisão. Com a rápida queda dos custos e o amplo acesso do aparelho as classes mais carentes, a televisão expandiu imensamente o alcance das redes de telecomunicação, que então se consolidaram como principais veículos para a publicidade e para o estabelecimento de padrões de comportamento e consumo em escala nacional. Segundo Moreira (2003, p. 1206), ao longo do final do século XX, estas redes se tornaram algumas das mais poderosas corporações globais do entretenimento, como a *Time-Warner*, a *Viacom* e a *NBC*. Aliando-se às elites locais detentoras dos meios de disseminação da cultura midiática, no caso do Brasil podemos citar o *Grupo Globo*, *Grupo Silvio Santos* e o *Grupo Record*, estas corporações estabeleceram um domínio regional subalterno a uma dominação cultural de âmbito global com o propósito primeiro de servir ao sistema capitalista de livre mercado formatando os indivíduos em consumidores devidamente adestrados.

Mas assim como a influência e alcance do rádio foram suplantados pela chegada dos televisores, o surgimento de uma rede mundial de computadores, aliada a smartphones cada vez mais acessíveis, com acesso à rede através de sistemas de dados sem fio em uma área de cobertura cada vez maior, provou-se uma transformação muito maior do que a chegada dos televisores. A disseminação que os aparelhos de televisão levaram décadas para atingir, geralmente com um ou dois aparelhos por residência, foi alcançada, senão superada, em pouco mais de 15 anos pelos smartphones. Grande parte dos indivíduos já possui um, como demonstra a pesquisa de campo, e apenas um entre cem estudantes não possuía o aparelho.

Outro fator preponderante no crescimento e disseminação do meio digital é a utilização automática dos algoritmos em diversas esferas da vida digital dos indivíduos. Se a televisão e sua dinâmica prezavam pela disseminação de costumes e padrões de consumo em larga escala, visando criar uma coletividade coesa que pressionasse os dissidentes na direção do padrão estabelecido pela cultura midiática, o meio digital e seus múltiplos serviços individualizados recolhem, frequentemente com o consentimento de seus usuários, milhares de dados relevantes ao comportamento e consumo de seus membros. O que antes era uma estratégia de aculturação de massa imposta de cima para baixo, agora é regida em grande parte por sistemas algorítmicos que identificam as preferências de cada indivíduo, o tamanho do grupo no qual cada um destes se encaixa, a conexão digital destes em detrimento da reunião física e as formas de publicidade dirigidas diretamente a este grupo específico.

A utilização destes algoritmos estabelece ferramentas de pesquisa e a criação de bancos de dados extremamente precisos sobre a totalidade dos usuários, sem deixar nenhum dissidente de fora. Os mecanismos de busca e coleta de dados permitem o gerenciamento automático da produção de bens de consumo, o acesso de diversos grupos sociais e econômicos diferentes aos diversos produtos oferecidos pelo mercado, sua publicidade dirigida exatamente para o público-alvo, a valoração dos produtos estabelecida sob critérios não apenas físicos, mas sociais e culturais, com destaque para o status-quo oferecido por produtos cada vez mais elitizados, especialmente a própria ferramenta de controle que materializa o ícone supremo da conectividade. O smartphone é hoje um símbolo que identifica o status econômico e social dos indivíduos.

Além da possibilidade de maximizar os lucros, vendendo exatamente o que cada indivíduo procura, este processo permite criar um sistema de apropriação das culturas dissidentes, assimilando-as como parte de uma cultura global que, ao mesmo tempo em que possibilita uma inserção cultural daquele que antes era considerado um excluído da cultura midiática de massa, o isola em nichos culturais digitais cada vez mais segregados em um escopo global, criando a ilusão de que ocupam um lugar de destaque na cultura quando, na verdade, o contato estabelecido com o restante do mundo virtual é filtrado pelos algoritmos controlados pelas mesmas grandes corporações midiáticas. Todos são levados a acreditar que são importantes na coletividade, mesmo que esta seja uma ilusão criada para a formação de uma legião de indivíduos completamente isolados e controlados pelos desejos impostos pela cultura midiática digital direcionada a cada sujeito.

Para que esta cultura midiática possa atingir o seu principal objetivo, o lucro das grandes corporações através da propaganda, ela deve afastar o indivíduo de suas

especificidades regionais o máximo possível, de modo a criar um cidadão sem lugar definido ou vínculos sociais estabelecidos, solapando regionalismos no intuito de criar uma cultura globalizada. Para atingir tal intento, se faz necessário que este padrão exportado seja superficial e desprovido de singularidade, para que sua absorção por qualquer indivíduo aconteça da maneira mais fácil e rápida possível. Desprovido de um vínculo social forte, este sujeito fica completamente à mercê de um sistema midiático-cultural voltado a obter o máximo de sua capacidade de consumo, muitas vezes empurrando o consumidor a uma situação financeira na qual seus rendimentos não são suficientes para prover seu sustento, pois os padrões de consumo são muitas vezes inatingíveis e empurram aqueles que os almejam para sistemas de endividamento compulsório. Isolado em sua “bolha”, o indivíduo busca no meio digital, e não mais na sociedade, aqueles que poderão lhe ajudar: os bancos e seus sistemas de crédito, com os quais o endividamento persiste e se propaga ao longo da vida, consumindo aos poucos o consumidor.

Se a transição entre os séculos XIX e XX assistiu ao processo de consolidação das fronteiras em Estados-Nações coesos e soberanos, o surgimento da cultura midiática demonstra uma das primeiras ameaças a esta estrutura política de poder, transformando os cidadãos em consumidores que abandonam as suas especificidades regionais em favor do enquadramento em um cenário cultural mais generalista e superficial de consumo de bens, físicos e simbólicos. Segundo Moreira (2003, p. 1215), “o papel do Estado como criador e administrador das políticas públicas para a área da comunicação se enfraqueceu bastante no processo de globalização”. Principalmente nos países mais sujeitos a uma influência cultural estrangeira, os conglomerados midiáticos conseguiram estabelecer formas de influenciar e ditar as regras referentes a entrada e disseminação de seus produtos culturais a revelia dos interesses do Estado. A própria existência deste coloca empecilhos a pretendida “economia de livre mercado de bens culturais”, expressão aqui usada com certo sarcasmo, na qual estes conglomerados são livres para controlar não apenas a oferta, mas principalmente a demanda por seus produtos, escravizando o consumidor por meio de desejos estimulados desde a infância.

Pedagogia e socialização digitais

Moreira (2003, p. 1217) afirma que os meios de propaganda e marketing se converteram em uma espécie de “ambiente cultural” globalizante no qual os indivíduos são condicionados, desde a primeira infância, a assimilar como cultura o consumismo e as

dinâmicas de mercado. Em sua análise, Moreira (2003, p. 1218) estabelece que a venda como um fim último da propaganda cedeu espaço para a formação de um consumidor padronizado, que compra não pela necessidade do produto, mas para satisfazer um ritual próprio da cultura ao qual foi moldado, o consumo como forma de existência.

Segundo Moreira (2003, p.1216), os meios de comunicação “exercem hoje uma função pedagógica básica, a de socializar os indivíduos e de transmitir-lhes os códigos de funcionamento do mundo”. Mas diversamente da escola, a cultura midiática passa a exercer influência no ensino de códigos simbólicos antes mesmo do indivíduo pronunciar suas primeiras palavras. Muito antes do processo de alfabetização, muitas crianças já reconhecem uma gama gigantesca de símbolos, principalmente as marcas de produtos voltados ao público infantil. O crescimento de canais de televisão voltados exclusivamente a crianças com menos de cinco anos como o *Discovery Kids*, *Disney Junior*, *Gloobinho* e *Nick Jr*, entre diversos outros, demonstra a importância desta fatia do público consumidor para indústria do entretenimento.

Essa corrida pela educação das crianças em seus primeiros momentos, pode ter consequências drásticas, principalmente quando tratamos da formação não apenas pedagógica, mas também social. Como nos alerta Moreira (2003, p. 1221), a superexposição a imagens impactantes em um ritmo frenético pode causar uma dependência psicológica de excitação constante. Calcando sua exposição no debate entre os campos da semiótica e da linguística sobre as diferenças entre a escrita e a imagem, Moreira aborda o uso da última, não apenas na propaganda, mas na própria composição dos programas infantis, como uma ferramenta de aproximação afetivo-relacional mais efetiva do que a linguagem em si, para a propagação dos desejos de consumo nas crianças.

Mais do que apenas direcionar o desejo, Moreira (2003, p. 1221) alerta que o “consumo compulsivo de imagens ultra-rápidas, aliadas a sons exóticos e ritmos extasiantes, pode levá-los a buscar um estado de constante excitação. Em tal situação, é muito mais difícil organizar argumentativamente seus próprios sentimentos, projetos e desejos”. Esta situação de “orgia imagética” colabora para o solapamento das capacidades intelectuais e sociais das crianças e jovens.

Para a Professora Silvia Rosa Silva Zanolla (2010, p. 18), a exploração das imagens em um ritmo frenético tem ainda mais impacto na construção dos jogos eletrônicos comercializados para o público infanto-juvenil. Ao analisar a construção e importância da ação lúdica na forma de jogos, Zanolla afirma que

Desde a era clássica romana, o jogo é registrado como a extensão da forma como os homens estabelecem laços sociais e organizam suas atividades. Fragmento que revela sentidos, significados e valores constituídos pela ação na realidade cultural específica, ao passo que remete a possibilidade artística. Personifica a materialização do ideal estético com base em necessidades reveladoras de criação. Nesse sentido, a história demonstra ser o jogo não um mero fenômeno lúdico, mas fundamentalmente, fruto da interação do social com o cultural. (ZANOLLA, 2010, p. 18)

Ao longo de seu livro *Videogame: educação e cultura*, Zanolla exemplifica diversas vezes como a construção dos jogos eletrônicos favorece a alienação dos jovens e das crianças em função de uma formação do indivíduo adequado a um status-quo definido pela hegemonia capitalista e mais propenso a agressividade descontrolada. Já que a maioria dos jogos eletrônicos traz como parte de sua experiência o combate violento de uma força opositora, Zanolla (2010, p. 30) levanta preocupações quanto a disponibilidade destes jogos para o público infantil e infanto-juvenil, pois estes simbolizam “um momento lúdico da arte como cópia de uma práxis” e os efeitos de uma superexposição dos jovens a diversos graus de violência explícita.

Apesar de todos os terrores referidos acima, devemos nos lembrar de que este processo não é completamente controlado pelos conglomerados midiáticos. Diversos produtos e propagandas produzidos por pesquisas elaboradas com público-alvo específico e milhares de dólares em investimentos foram verdadeiros fracassos. Nem as crianças, e tão pouco os jovens, são usuários passivos da cultura midiática. Segundo Moreira (2003, p. 1228) “o sujeito constitui-se enquanto se opõe e resiste à redução pretendida pelo sistema social dominante”.

Durante a pesquisa de campo, a ampla maioria dos nativos digitais afirmou que os videogames auxiliam o aprendizado dos conhecimentos históricos escolares pela interação que possibilitam com cenários, contextos e personagens históricos. Apesar da presença da violência nestes jogos, existem muitas possibilidades pedagógicas na apresentação dos conhecimentos a inculcar e diversas ferramentas para contornar a questão da violência. Assim como nos filmes, a violência nos jogos pode ser apresentada como um elemento negativo a ser evitado no contexto social proposto, como podemos observar no jogo *Valiant Hearts: The Great War*, produzido pela desenvolvedora de jogos eletrônicos Ubisoft. Neste jogo cartunesco, o jogador controla personagens que procuram sobreviver às mazelas da Primeira Guerra Mundial desvencilhando-se da violência por ela perpetrada. Outros jogos premiam os jogadores que superaram o desafio sem agredir seus oponentes ou mesmo sem serem percebidos por estes, utilizando sistemas de pontos e classificações de desempenho que

valorizam outros aspectos além da violência. Pretendo me aprofundar neste quesito no próximo capítulo.

Esta resistência dos nativos digitais frente a tentativas de dominação cultural pelos grupos hegemônicos se faz ainda mais presente na construção de uma cultura midiática digital na atualidade. Em 2003, o texto de Moreira se referia a uma indústria da mídia sob pouca, ou mesmo nenhuma, influência da internet e das redes sociais. Mais de 16 anos depois, essa “resistência” do sujeito se consolidou em uma participação muito mais ativa no universo digital. As diretrizes corporativas forçadas ao indivíduo deram lugar à sistemas de participação multilaterais nos quais cada indivíduo pode se fazer ouvir pelas corporações através da representatividade de sua participação na rede, seja por meio de comunidades virtuais que se organizam em prol de objetivos progressistas, como a preservação ambiental de determinadas áreas, a defesa e proteção de grupos minoritários oprimidos ou que simplesmente solicitam a alteração ou remoção de um determinado produto do mercado.

Se por um lado, nossos dados pessoais nunca estiveram tão expostos às grandes corporações, por outro, nunca tivemos uma voz tão ativa quanto aos caminhos a serem seguidos pela cultura midiática.

As fronteiras entre a escola, a história e o meio digital

É muito fácil cometermos o erro de não distinguirmos as múltiplas visões sobre o objetivo da instituição escolar, principalmente quando os atores envolvidos são os nativos digitais, os professores imigrantes digitais e o restante da sociedade que engloba outras esferas. Esse terreno torna-se ainda mais perigoso quando compreendemos que as demandas surgidas de uma sociedade aceleracionista entram em confronto direto com as instituições já consolidadas de uma ordem social anterior e diversa, na qual a lógica de mercado não é a única a estabelecer parâmetros de funcionamento e objetivos.

Embora o argumento de que a escola exerça um papel no treinamento para o mercado de trabalho não seja tão facilmente contornado, principalmente por ir de encontro aos interesses das classes hegemônicas em uma sociedade direcionada para o progresso econômico a qualquer custo, ele não contempla uma visão mais estruturante do indivíduo como membro de uma sociedade. Este conflito torna nebuloso esclarecer quais são os objetivos da instituição escolar, delimitados em diferentes esferas sociais, políticas e econômicas; e a visão dos diferentes grupos sociais que estão diretamente em contato com a escola como pais, alunos, alunas, professores e a comunidade ativa que cerca a escola.

Os objetivos estipulados pela sociedade para a escola como instituição, muitas vezes se cruzam com os objetivos estipulados para a disciplina História, por vezes utilizada como ferramenta para se estabelecer a concretização de um projeto pedagógico ligado a uma ideologia vigente.

Em seu texto intitulado *Reflexões sobre o ensino de História*, Circe Bittencourt destaca os múltiplos papéis desempenhados pela educação durante as várias fases compreendidas entre os séculos XVI e XX. A autora mantém o foco de sua análise sobre a perspectiva da História como disciplina escolar, mas podemos perceber as zonas de cruzamento de interesses a partir de sua análise. Segundo Bittencourt (2018, p. 128), as “humanidades clássicas” predominaram como formação de um indivíduo pleno na concepção cristã nos séculos XVI e XVII, quando a preponderância da Igreja Católica sobre as instituições escolares, delimitava não apenas a natureza dos estudos a serem realizados, mas o objetivo claro de disseminar e justificar uma ordem social europeia e teocêntrica. Aqui podemos ver claramente o cruzamento dos objetivos da escola e da história, onde o ensino visava consolidar uma cronologia bíblica, a justificação divina de uma superioridade cristã europeia sobre os demais povos do mundo, com destaque especial na aplicação da educação para as populações americanas a serem submetidas ao jugo europeu.

Segundo Bittencourt (2018, p. 131), durante os séculos XVIII e XIX, o caráter espiritual do ensino cedeu lugar a uma visão mais cientificista, na qual as humanidades se tornavam “científicas” ou “modernas”. Inerente a esta concepção, uma visão progressista dava contornos técnicos a escola, deixando a compreensão do espiritual de lado em prol de um aprimoramento técnico para o trabalho. Esta visão utilitarista acaba por distinguir os objetivos da escola e da disciplina História, o primeiro apresentado como um meio quase industrial de formação do cidadão para a vida na sociedade do trabalho e o segundo como justificação de uma ideologia do progresso humano regido pelo capitalismo industrial em ascensão. Já o século XX presenciou o uso da disciplina História na justificação da formação de um indivíduo convicto da importância da pátria sobre todos os outros elementos da vida social, indo da construção de heróis nacionais por ditaduras carentes de modelos a serem apresentados às crianças e jovens, até a justificação dos discursos expansionistas de governos totalitários espalhados pelo globo.

Segundo Julia (2001, p. 11), a década de 1970 assistiu ao surgimento de diversas críticas à escola como uma ferramenta de normatização do povo obedecendo aos interesses de uma classe burguesa interessada apenas na manutenção do seu poder. Passados dez anos, a crítica dá lugar a uma concepção idílica da escola como instituição educacional

completamente alienada dos interesses de terceiros em prol de uma formação normativa, cívica e técnica, livre de influências nocivas. Helenice Rocha (2014, p. 35) aponta que um dos objetivos da escola como instituição é a divulgação científica, aqui entendida como forma pela qual a população de uma sociedade democrática pode adquirir conhecimento do mundo que a cerca com a finalidade de tomar decisões mais responsáveis sobre o futuro da sociedade, baseadas em uma visão mais embasada cientificamente. A cultura histórica descrita por Rocha, entre outras esferas do conhecimento científico, colabora para o desenvolvimento das dimensões, estética, política e cognitiva dos estudantes, dessa forma orientando-os para uma posição de maior autonomia e responsabilidade na sociedade na qual estão inseridos.

Mas a realidade apresentada não é tão promissora para Julia, pois

Esta visão um pouco idílica da potência absoluta dos projetos pedagógicos conforma talvez uma utopia contemporânea. Ela tem muito pouco a ver com a história sociocultural da escola e despreza as resistências, as tensões e os apoios que os projetos têm encontrado no curso de sua execução. (JULIA, 2001, p. 12)

Os objetivos da escola na atualidade podem confundir-se com esta noção apresentada por Julia, de uma utopia pedagógica contemporânea. Mas seria um erro tomarmos a escola como uma instituição desvinculada de uma realidade que a cerca e que a permeia. Contrariando esta visão isolacionista sobre a escola, Bittencourt adverte que

Pelas propostas atuais, em âmbito internacional, muitos dos pressupostos humanistas estão sendo relegados e considerados implicitamente retrógrados. Pelos projetos do moderno capitalismo a educação deve se submeter exclusivamente à constituição de identidades integrantes do mundo globalizado, com total diluição das diferenças. [...] Assim, a formação das futuras gerações deve, necessariamente, basear-se em uma aprendizagem eletrônica que exige uma reorganização pedagógica para que se possa elevar o capital humano ao status do capital financeiro.” (BITTENCOURT, 2018, p.143-144)

O sonho da escola utópica isolacionista parece cada vez mais longe da realidade, principalmente quando a nossa realidade social foi fragmentada nas esferas real e digital. A entrada do meio digital nas escolas não se concretiza apenas nas resistências apresentadas por uma cultura escolar apresentada por Julia (2001, p. 10), mas também nas pressões sociais exercidas pelos estudantes, pais e esferas sociais externas à escola, pressionando para que as metodologias aplicadas no meio digital, com maior ou menor eficácia, tomem lugar dentro da escola, aproximando as práticas cotidianas externas as práticas escolares.

Os nativos digitais entre a escola e o meio digital

Os dados levantados durante a pesquisa de campo corroboram e dialogam com os dados levantados pela pesquisa Digital 2019, na construção de um perfil do cenário cultural escolar no qual os estudantes nativos digitais no Brasil e, mais especificamente, na cidade de São Paulo, estão inseridos e no qual atuam.

Como apresentado no primeiro capítulo, os dados do Digital 2019 mostram que os brasileiros gastam mais de nove horas por dia na internet. Na pesquisa de campo realizada, a maior parte dos alunos e alunas da cidade de São Paulo afirmou passar de cinco a sete horas diárias conectados na rede. Na escola de periferia, alguns estudantes afirmaram gastar mais de 10 horas diárias navegando no meio digital. Embora condizente com a pesquisa realizada pelo We Are Social em âmbito mundial, também discutida no primeiro capítulo, é muito preocupante que nossos jovens, principalmente aqueles em condições socioeconômicas mais fragilizadas sejam expostos durante tanto tempo a cultura midiática.

Como já mencionado no Capítulo 1, na pesquisa de campo também foi possível observar que estes estudantes são apresentados ao meio digital ainda mais cedo do que seus pares que estudam em escolas consideradas “modelo” ou mesmo nas escolas particulares e, ainda mais preocupante, é o fato dos estudantes mais economicamente fragilizados serem expostos ao meio digital majoritariamente sem nenhum auxílio ou supervisão de adultos, quando nas outras escolas, os estudantes afirmaram ter suas primeiras experiências com a internet, supervisionadas pelos responsáveis. Desta forma, fica patente a importância da cultura midiática digital na formação dos jovens, principalmente os mais fragilizados economicamente, em um contexto no qual a lógica do consumismo e da formação para o mesmo está presente na maior parcela do tempo em que os jovens estão acordados. A escola, principalmente a pública, enfrenta a batalha de disputar o tempo e atenção dos estudantes com uma pesada desvantagem.

Contrariando a hipótese de “crise da escola” no século XXI, os nativos digitais não querem o fim da escola ou mesmo a transformação radical desta em outro tipo de instituição. Nossos jovens estão plenamente inseridos na forma e na cultura escolar embora ainda não tenham as habilidades necessárias para conciliar o universo real com as possibilidades e os perigos presentes no universo virtual. E não seria de se esperar que tivessem essas habilidades, ainda mais quando a maioria de nós, pais, professores e demais membros da sociedade, ou não possui essa habilidade, ou enfrenta dificuldades ainda maiores que os jovens para conciliar sua vida *offline* e *online*.

Encontramo-nos diante de uma nova realidade de aprendizado, no qual os antigos limites materiais foram suprimidos ou definitivamente eliminados. Onde os recursos para a democratização plena de uma educação de qualidade estão disponíveis para a quase totalidade da população. Mas existe um enorme abismo entre a disponibilidade de recursos e o bom uso destes em prol do desenvolvimento humano.

Cabe então a sociedade desenvolver novas formas de interação com este novo mundo virtual de modo a proteger nossos jovens dos aspectos mais nocivos de uma exposição sem precedentes a uma cultura midiática voltada para o consumo e instrumentalizá-los para a atuação consciente em ambas as esferas culturais nas quais estão inseridos. Provavelmente iremos trilhar este caminho assim como nossos jovens trilharam sua estrada no meio digital: sem mapas, através de tentativas, erros e acertos, com esperanças de atingirmos um lugar onde poderemos dormir tranquilos, sabendo que nossos jovens estão seguros. Mas ainda não chegamos lá.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA HISTÓRICA NO MEIO DIGITAL

Nas páginas anteriores, procurei retratar como a escola e a forma escolar estão interligadas à nova configuração proposta para um mundo interconectado, espelhado em uma esfera virtual. Agora, convido o leitor a pensar sobre como ocorre o aprendizado dos nativos digitais, especificamente dos conhecimentos históricos escolares, e apresentar alguns parâmetros estabelecidos pelas pesquisas anteriormente mencionadas, com destaque para o reporte “Digital 2019” em contraste com a pesquisa de campo efetuada nas escolas da cidade de São Paulo e suas imediações.

Para tanto, é necessário esclarecer que a discussão sobre o aprendizado dos nativos digitais, passa pelo projeto político pedagógico e pela seleção de conteúdos e estratégias educacionais delimitadas pelo professor. “Qual história pretendo ensinar?” é o primeiro estágio da prática do professor de história e, muitas vezes, entra em conflito direto com a pergunta “qual história vou aprender?” empreendida pelo estudante. Nenhuma das duas questões parte de um princípio isento de posicionamentos. O professor carrega uma série de experiências, sejam as suas crenças em determinado projeto de sociedade, sejam as expectativas e diretrizes que o sistema educacional de sua cidade ou país determinam. Estes fatores direcionam a atuação profissional do professor e compõem a bagagem que influencia enormemente a resposta a sua pergunta inicial. Devemos, portanto, nos questionar quais formas de história empregamos, na teoria e, na prática, nos nossos sistemas educacionais e como estes entram em conflito com as expectativas dos alunos e das alunas.

Do mesmo modo, o estudante já possui um determinado conjunto de conceitos sobre “o que é História”, influenciados por um vasto conjunto familiar, social, econômico, mas, principalmente, midiático. Se antes da disseminação das mídias digitais esta afirmativa já era verdadeira, hoje ganha novos contornos frente a dupla existência do estudante em esferas distintas, mas inexoravelmente interligadas: o real e o virtual. E a segunda esfera tem sido uma das grandes, se não, a maior, fonte de preocupações para pais e educadores na formação dos jovens. Devemos compreender como o meio digital e a cultura midiática influenciam a formação dos conceitos históricos nos primeiros anos da formação intelectual das crianças, quais fatores podem ser utilizados como potencializadores de uma formação educacional mais crítica e humanista, e quais elementos oferecem riscos aos nossos jovens. Partindo destes novos conhecimentos, poderemos elaborar estratégias, sociais e pedagógicas

para realizar o enfrentamento do avanço de uma cultura midiática voltada ao consumismo, ao individualismo e ao esvaziamento do cidadão como ser humanizado.

A disciplina História e o conhecimento histórico escolar no Brasil

Compreender os processos constitutivos do aprendizado dos conhecimentos históricos escolares é tarefa das mais árduas e para a qual muitos estudiosos dedicaram milhares de páginas. Podemos aplicar estes conhecimentos já estabelecidos às novas gerações de nativos digitais, mas não devemos fazê-lo de forma impositiva, pois isso nos levaria ao erro de uma visão anacrônica sobre nossos jovens, mas sim de forma orientadora, traçando paralelos nos quais possamos balizar uma análise crítica sobre as continuidades, rupturas e diferenças de um ensino historicizado de história no Brasil por meio do cruzamento de informações levantadas pela pesquisa de campo com a extensa bibliografia sobre o assunto.

Para tanto, é necessário primeiro conhecer quais bases fundamentam o desenvolvimento de um ensino secundário no Brasil e qual foi o papel desempenhado pela disciplina História neste contexto.

Com a instituição de um ensino secundário no Colégio Pedro II em 1837, se estabeleciam as bases para a construção de um sistema educacional voltado à formação das elites nacionais em prol da construção de uma identidade nacional. Segundo Bittencourt (2005, p. 77), o “humanismo clássico” era a proposta vigente tanto nas escolas públicas quanto nas confessionais e estabelecia um ensino voltado à formação erudita baseada na literatura clássica da Antiguidade. A disciplina História contemplava duas esferas distintas. Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e História Contemporânea compunham a esfera dos estudos de uma História Profana da humanidade. Já a História Sagrada tratava da formação moral de cunho cristão. A História da Pátria, segundo Bittencourt (2005, p. 78) era um conhecimento de menor importância e oferecida como um estudo complementar.

A educação era vista como uma forma de distinção social, na qual o indivíduo erudito se destacava da massa iletrada. Para além dessa distinção, Bittencourt (2005, p. 78) afirma que os “conteúdos propostos serviam também para uma formação moral baseada no ideário de civilização, cujos valores eram disseminados como universais, mas praticados com exclusividade pela elite” – valores estes exclusivamente europeus e cristãos. A compreensão de uma identidade nacional partia do pressuposto de que o Brasil era uma nação surgida da colonização portuguesa e de raízes europeias.

Com a chegada do século XX, a modernização do sistema capitalista industrial possibilitou a transformação da elite brasileira em um grupo cada vez mais interessado no desenvolvimento científico em prol do avanço tecnológico e industrial, estabelecendo as novas bases econômicas da hegemonia vigente. As disciplinas Física, Química, Matemática e História Natural passaram a integrar o novo “currículo científico”. A História, neste contexto, se adaptou bem às necessidades de uma formação elitista, mas desta vez, de forma mais pragmática. A educação, orientada por princípios iluministas segundo Bittencourt (2005, p. 80), estabelecia uma organização mais racional das disciplinas e colocava a disciplina História no papel de formação da elite, no intuito de instrumentalizá-la para o direcionamento político da nação.

Apenas com a Reforma Capanema, estabelecida pela Lei 4.244 de 1942,⁷ a História do Brasil e a História da América ganharam mais espaço no ambiente escolar, tendo por finalidade a formação de uma “cultura geral e erudita”. Nas décadas de 1950 e 1960, as gerações iniciais de historiadores formados pelos cursos universitários de História criados a partir de 1934 (ano de fundação da Universidade de São Paulo) propuseram as primeiras críticas ao ensino de história calcado em uma educação desvinculada de uma formação política e cidadã. Surgiram novas propostas de ensino que visavam ao desenvolvimento intelectual e a autonomia política.

Infelizmente, o início do regime ditatorial militar no Brasil abalou profundamente a disciplina História e os processos pelos quais ela era ministrada, em especial para o secundário. O amálgama das disciplinas História e Geografia na disciplina Estudos Sociais subordinou os conhecimentos históricos a um pequeno coletivo de narrativas com o objetivo de criar uma identidade nacional calcada na moral e civismo impostos pelo governo ditatorial. Segundo Bittencourt (2005, p. 84), apesar dos esforços empreendidos pelas resistências docentes e por outros elementos dentro das instituições de ensino, o prejuízo ao ensino secundário causado pelo período ditatorial militar foi sem precedentes e causou mazelas profundas das quais ainda podemos perceber as repercussões. A mesma autora (2018, p. 142) ainda afirma que somente no final da década de 1980 o ensino de uma história sócio-cultural do mundo do trabalho começou a ganhar espaço, culminando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que objetivava uma educação para a formação cidadã democrática, mas que encontrou resistências tanto no âmbito estadual quanto no nacional.

⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4244.htm>. Acesso em: 03 abr. 2020.

No âmbito estadual, o destaque se dá pela implementação da proposta curricular “São Paulo faz Escola” pelo governo paulista em 2008 e que, segundo Bittencourt (2018, p. 143), “indica um retorno a determinados conceitos e explicitam de forma mais evidente que o objetivo da história é o estudo do tempo do capitalismo”. Já no âmbito nacional, as preocupações da autora se tornam ainda mais evidentes ao analisarmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na qual é possível destacar o tratamento designado a análise da organicidade do ensino nas divisões entre Ensino Fundamental e Ensino Médio. A BNCC (2015, p. 561), em seu capítulo sobre as *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, afirma que “sob uma perspectiva mais complexa torna-se possível no Ensino Médio, dada a maior capacidade cognitiva dos jovens, que lhes permite ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos”. Ou seja, os estudantes do Ensino Médio estão cognitivamente mais aptos a estudos mais avançados em Ciências Humanas do que os estudantes do Ensino Fundamental. Argumento já refutado por Flávia Caimi ao analisar as linhas de investigação no campo da aprendizagem histórica, onde através desta

leitura superficial e equivocada dos estudos de Jean Piaget, propagou-se a ideia de que a aprendizagem dependia, incondicionalmente, do desenvolvimento biológico, razão pela qual se postulava a ideia de que as crianças não tinham condições maturacionais para a aprendizagem de conceitos históricos e de noções temporais antes dos 11 ou 12 anos, quando iniciavam a passagem do pensamento operatório-concreto para o pensamento formal ou hipotético-dedutivo. (CAIMI, 2009, p. 68)

Segundo Caimi (2009, p. 68), este equívoco se torna evidente segundo diversas “investigações em situações concretas de ensino-aprendizagem na educação básica”, o que reforça as críticas de Bittencourt ao processo de elaboração e aos objetivos, implícitos e explícitos, da BNCC.

Bittencourt (2018, p. 144) afirma que a atual “perspectiva indica um retorno aos métodos instrucionais catequéticos”, já que a atual proposta curricular da BNCC impõe um treinamento sistêmico para o enquadramento do jovem no mercado de trabalho. Mas, para além disto, podemos observar um novo reducionismo, similar ao empreendido durante o regime militar, das disciplinas História, Geografia, Sociologia e Filosofia ao conjunto pouco definido das “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. O próprio nome atribuído ao conjunto deixa transparecer o utilitarismo restritivo designado pelo termo “Aplicadas”, no qual todos os conhecimentos que não sejam obviamente utilitários passam a uma categoria de segunda

importância na seleção dos conteúdos a serem trabalhados pelos professores. Assim como Bittencourt (2018, p. 141) afirma que o reducionismo da História como disciplina escolar durante as décadas de 1960 e 1970 ocorreu em prol de um estreitamento das funções do ensino da disciplina na formação cívica, no fim da década de 2010 Bittencourt afirma que este novo cenário está submetido aos interesses de uma formação do indivíduo desvinculado de seus grupos sociais e preparado para a nova dinâmica do capitalismo internacional, moldado segundo os interesses de uma hegemonia direcionada pelo lucro e pela manutenção do *status quo*.

O aprendizado do conhecimento histórico escolar

As professoras Circe Bittencourt e Maria Auxiliadora Schmidt destacam a importância do trabalho com conceitos históricos e as práticas pedagógicas que favorecem a aplicação destes em sala de aula. Apesar da estrutura dos livros didáticos ainda não abranger completamente a construção de conceitos históricos segundo Schmidt (1999, p. 147), muitas vezes trazendo uma atividade ao final do capítulo que destaca o trabalho com conceitos, desconectado do restante do capítulo, é necessário compreender que esta estratégia pedagógica visa uma construção sistemática dos conceitos históricos integrada a dinâmica da aula de história.

Schmidt (1999, p. 153-154) afirma também que, ao construir conceitos como civilização, poder, sociedade, cultura, tempo, economia, governo, entre outros possíveis, o professor pode atuar na ressignificação sistemática das ideias que os alunos e alunas já haviam formado sobre estes conceitos, apresentando sua origem, as relações que estabelece com o cotidiano dos estudantes e as múltiplas possibilidades de aplicação dos conceitos históricos, principalmente nos estudos sobre a História. Esta proposição de ensino de História, em sintonia com a proposta construtivista de Vygotsky estabelece, não uma sistemática linear de ensino, como as críticas ao ensino de História calcado na ênfase dos aspectos cronológicos já apontaram em diversas obras, a citar as próprias professoras Bittencourt e Schmidt, mas uma proposta sistemática e multilinear de trabalho, na qual a bagagem intelectual do estudante não apenas é considerada, mas colabora ativamente para o desenvolvimento do seu aprendizado.

A construção destes conceitos destaca a formação de um vocabulário histórico a ser apreendido e utilizado pelos alunos e alunas como parte fundamental da prática escolar nas aulas de História. Concomitante a este processo, a utilização deste vocabulário pelos

estudantes colabora com a instrumentalização do aprendizado dos conceitos históricos e dos conhecimentos históricos escolares, possibilitando a autonomia do indivíduo frente a novas possibilidades de estudos. Apesar de ser uma peça fundamental do ensino, Schmidt (1999, p. 148) alerta para o fato de que “uma das distorções que têm ocorrido no ensino de História é a sua centralização, exclusivamente, neste conhecimento ou vocabulário prévio do aluno”.

Não obstante, é necessário que a construção deste vocabulário se articule com o conhecimento prévio dos alunos e alunas, principalmente para a efetivação de um ensino calcado nos conceitos históricos, já que estes precisam necessariamente estabelecer uma dinâmica de relações interdependentes para que se possa construir o conhecimento escolar no campo da História. O conhecimento prévio de um estudante sobre o *tempo* em que se passam os elementos de seu cotidiano estabelece as bases para a discussão escolar sobre os conceitos de tempo histórico, período histórico, mudanças e permanências, entre outros conceitos que cruzam os elementos tratados no ensino de História.

Para Schmidt (1999, p. 148), “o conhecimento prévio dos alunos tem que ser considerado a partir de sua diferenciação do conhecimento do adulto. Ele inclui, também, informações sobre o presente e o passado, possui uma lógica própria não sendo, portanto, aleatório”. Se em condições anteriores já era esperado fazer a diferenciação entre os conhecimentos dos jovens e dos adultos, se torna ainda mais relevante destacarmos as diferenças entre os conhecimentos dos nativos digitais e dos seus professores. Prensky (2001, p. 1) destaca essa diferenciação ao afirmar que nossos sistemas educacionais não foram criados para os novos estudantes, mas os avanços apontados por Bittencourt e Schmidt, principalmente referentes ao ensino através de conceitos históricos, podem mostrar uma estratégia pedagógica muito próxima das particularidades e preferências dos nativos digitais quanto ao seu aprendizado.

Ao estabelecer sua crítica aos sistemas de ensino vigentes, Prensky (2001, p. 3) toma por referência a prática de um ensino impositivo e generalizado, caracterizado por uma premissa tecnicista. Sem avaliar as especificidades de cada área do ensino, o autor comete o equívoco de assumir que todas as áreas do conhecimento são abordadas da mesma maneira. Para demonstrar o equívoco, tomemos o exemplo do ensino de conceitos históricos e as necessidades dos nativos digitais levantadas por Prensky. O autor afirma que:

Digital Natives are used to receiving information really fast. They like to parallel process and multi-task. They prefer their graphics before their text rather than the opposite. They prefer random access (like hypertext). They function best when

networked. They thrive on instant gratification and frequent rewards. (PRENSKY, 2001, p. 2)

O ensino através de conceitos históricos, defendido por Bittencourt e Schmidt, ocorre através da instrumentalização dos alunos e alunas para o uso de um vocabulário histórico em constante dialética com os conceitos selecionados pelo professor, em um movimento multidirecional no qual todos os conceitos estão em constante relação de influência. Esta utilização constante dos conceitos históricos escolares faz com que estes sejam dotados de significado, pois estão em constante processo de reconstrução partindo dos conhecimentos anteriores que os estudantes trazem de sua vivência pessoal como afirma Bittencourt (2005, p. 187) onde “no processo de apreensão do conhecimento científico, proposto normalmente em situação de escolarização, não há necessariamente o desaparecimento do conceito espontâneo, mas modificações de esquemas intelectuais anteriormente adquiridos”. Baseada nos estudos de Vygotsky, Bittencourt (2005, p. 186) destaca a importância do meio social, incluindo seus aspectos familiar e escolar, forçando o estudante a solucionar problemas e buscar um reequilíbrio das múltiplas facetas do seu entorno.

Acho difícil pensar em um sistema de ensino mais adequado aos nativos digitais do que o ensino de conceitos históricos. Segundo Prensky (2001, p. 2), os nativos digitais preferem receber informações mais rapidamente, e preferem processar diversas informações simultaneamente. Estas preferências estão em sintonia com as mecânicas dialéticas e plurais presentes no ensino de conceitos históricos. O estudante é estimulado não a decorar uma lista de datas e acontecimentos, mas a estabelecer uma série de relações entre múltiplas esferas que abrangem não apenas um conceito histórico, mas uma infinidade de possibilidades de conexões, das quais o professor irá selecionar algumas segundo o intento de sua aula.

Não devemos invalidar o trabalho de Prensky devido ao equívoco de generalizar as múltiplas áreas do conhecimento. Seu trabalho é um importante marco no reconhecimento das características que destacam os nativos digitais de seus predecessores e devemos extrair dele os elementos necessários à adaptação das nossas práticas como professores para um efetivo planejamento de nossas ações educacionais. De fato, a pesquisa de campo revelou que os alunos e alunas relacionaram a prática dos estudos a uma “obrigação escolar” enquanto o aprendizado foi descrito como fruto da “curiosidade” e do “lazer”. Podemos analisar estas afirmações como um desmembramento das proposições de Prensky (2001, p. 2), ao afirmar

que os estudantes preferem o aprendizado “randômico, interconectado e com recompensas frequentes”.

Todas estas atribuições podem ser aplicadas ao ensino de conceitos históricos, no qual a pré-seleção de conceitos estabelecida pelo professor certamente irá encontrar no diálogo com seus alunos e alunas os pontos de intersecção de conceitos não selecionados, os quais irão enriquecer a experiência de aprendizado do indivíduo e mostrar ao professor novas possibilidades de seleção para suas futuras aulas.

História multilinear

Ao discutir a formação de identidades múltiplas no meio digital, podemos observar que este tipo de relação multifacetada entre o indivíduo e o ambiente virtual é facilitada, e mesmo estimulada, de modo a minimizar ou anular completamente a percepção dos indivíduos sobre as incongruências e conflitos presentes entre as identidades múltiplas. Grande parte da responsabilidade sobre este fator encontra-se na educação midiática presente como parte intrínseca do meio digital, com o objetivo, já exposto anteriormente, de globalizar e formatar o consumidor padrão do meio midiático-digital. Mas esta facilidade em lidar, ou talvez ignorar, questões paradoxais nos leva a outra esfera da percepção multifacetada dos nativos digitais: o tempo.

Um olhar superficial sobre os nossos jovens poderia estabelecer uma crítica sobre sua percepção a-histórica do mundo que os cerca. Costumamos observar este tipo de análise advinda dos adultos quando confrontam as crianças com objetos que fizeram parte da infância dos primeiros, tomados como elementos básicos do cotidiano, mas que já a algumas décadas foram suplantados na sua praticidade ou função. Telefones com fios, fitas cassetes, vitrolas e despertadores, todos são objetos misteriosos e que aos olhos dos nativos digitais parecem não ter uma função básica óbvia. Mesmo quando lidamos especificamente com os computadores, muitos dos nativos digitais nunca ouviram os ruídos provocados por um *modem*, o componente eletrônico que estabelecia uma conexão telefônica do computador com um provedor para que o usuário pudesse usufruir da antiga “internet discada”. A grande maioria não compreende a função de um disquete e, muito em breve, irão se perguntar qual era a função de um CD.

Como afirmei, essa análise se trata de uma visão superficial e profundamente anacrônica. Para aqueles nascidos nas décadas anteriores a 1980, diversas outras tecnologias entravam no cotidiano das classes economicamente fragilizadas e, de maneira similar,

causavam comoção. A chegada dos aparelhos de videocassetes, o rápido surgimento e expansão das videolocadoras, o aparecimento das emissoras de TV a cabo, a portabilidade de aparelhos de som, materializada nos *walkmans*, entre tantas outras formas de transformações tecnológicas causaram o mesmo efeito nas pessoas que viveram o raiair e o crepúsculo da era do rádio e que presenciaram o processo de urbanização industrial.

Se acusamos os nativos digitais de não compreenderem o passado mais imediato, devemos nos ater ao fato da nossa própria visão sobre o passado estar carregada de nostalgia. Segundo Svetlana Boym (2017, p. 156) esse sentimento nostálgico é um “mecanismo de defesa em um tempo de mudanças históricas drásticas e ritmos acelerados de vida”. Um mecanismo que pode ser considerado plenamente justificado por aqueles que cresceram em um ambiente mais lento e constante, mas ao qual os nativos digitais jamais tiveram a chance de se adaptar, devido ao seu nascimento e desenvolvimento no turbulento mundo dividido entre o real e o virtual.

Tomando como alicerce Nora (1993, p. 14), não podemos confundir a memória com a História, já que “tudo o que é chamado hoje de memória não é, portanto, memória, mas já história”. O sentimento de “consciência de ruptura com o passado” descrito por Nora (1993, p. 7) permeia este discurso sobre os nativos digitais. Percebemos que eles estão do outro lado da cisão e tendemos a evidenciar as diferenças. Mas estas diferenças são mais tecnológicas do que geracionais, e no nosso papel como pais e educadores, devemos primeiro reconhecer estas diferenças, não para nos afastarmos, mas para possibilitar uma aproximação que auxilie o jovem na compreensão do mundo ao seu redor. Se tivermos sorte, essa aproximação e aprendizagem não será unidirecional, mas mútua.

Ao perceber estas diferenças, Stefan Tanaka (2015, p. 25) delimitou as possibilidades de desenvolvimento de uma construção historiográfica baseada em uma “história multilinear”. Segundo o autor, a prática historiográfica deve se valer das ferramentas propiciadas pelo meio digital, pois, assim como as diversas práticas e objetos sobre os quais o historiador se debruça para realizar seu ofício, a historiografia por si mesma é um elemento presente no espaço e no tempo. Tanaka (2015, p. 22) destaca a importância desta apropriação das ferramentas da era digital para reforçar a “historicidade da história”. Este movimento de apropriação das ferramentas digitais e de uma visão multifacetada da história já começou, mesmo sem a presença dos historiadores mais conservadores.

Tanaka (2015, p. 25) defende a apropriação de uma “história multilinear”, na qual esta multiplicidade é entendida como diversos fatores de curta e longa duração acontecendo concomitante e simultaneamente em diferentes percepções de temporalidade. Já Cláudio Fogu

(2008, p. 4) apresenta este mesmo princípio sobre a analogia de “múltiplas camadas” possibilitadas pelas novas ferramentas de acesso a fontes históricas, como a digitalização de documentos, objetos e museus, que permitem a qualquer pessoa o acesso às fontes, mesmo que esta não possua as aptidões técnicas características do trabalho historiográfico acadêmico. Fogu ainda extrapola a característica multifacetada de uma nova percepção historiográfica através das construções narrativas por meio do hipertexto, possibilitando o estudo não-linear.

Esta percepção multilinear da história se enquadra perfeitamente com a predisposição dos nativos digitais em compreenderem e participarem de múltiplas identidades digitais, como descrito no Capítulo 2. Esta facilidade em lidar com múltiplas realidades simultaneamente possibilita aos nativos digitais navegarem mais habilmente entre múltiplos conceitos históricos e apreenderem com maior facilidade as relações de interdependência destes com os demais fatores presentes em um mesmo contexto histórico e com as diversas interpretações de um mesmo conceito em períodos históricos distintos.

Temos assim a colisão de três elementos que podem resultar em potenciais ganhos para o ensino do conhecimento histórico escolar, quando trabalhados em sintonia com um projeto pedagógico que leve em consideração as características dos nativos digitais. O ensino de conceitos históricos, a abordagem multilinear da história e as múltiplas identidades digitais possibilitam um ensino de conhecimentos históricos escolares propostos por Bittencourt e Schmidt, integrado e em consonância com uma capacidade cognitiva dos nativos digitais estimulada e enraizada pelo meio digital no qual estes estão inseridos de maneira indissociável.

Presente e Passado na era digital

Podemos ainda perceber como estas habilidades cognitivas sobre a percepção e manuseio de múltiplos conhecimentos simultaneamente, fomentadas por uma cultura digital em constante dinamismo, podem se tornar facilitadores e, ao mesmo tempo, obstáculos para o ensino de História. Segundo Tanaka (2015, p. 24), a aproximação entre passado e presente na percepção das novas mídias se encontra em um ponto onde ambos não são mais distinguíveis. Os jovens são constantemente bombardeados por narrativas sobre o passado que se apresentam como possibilidades de presente, estimulando um sentimento de anacronismo sistemático.

Em meio a jogos eletrônicos com narrativas históricas intrincadas, estas mesmas narrativas se apresentam na forma de questões pertinentes, não para a época sugerida no

contexto do jogo, mas as necessidades de um público consumidor ao qual o produto se dirige. Como exemplo, podemos analisar a premissa do jogo *God of War*, no qual o protagonista Kratos busca vingança pela morte de sua família, empreendendo uma cruzada contra diversos deuses do Olimpo. Desprovido de misericórdia, compaixão ou mesmo de criticidade sobre sua jornada, Kratos personifica o conceito de consumidor voraz daquilo que deseja, passando por cima de seus semelhantes sem nenhum tipo de empatia ou remorso pelas consequências catastróficas de seus atos no enredo.

As narrativas mitológicas da Antiguidade grega, em sua grande parte, caracterizadas pela tragédia de mortais manipulados por deuses egoístas e invencíveis, são deturpadas para servir a um enredo que justifica e glorifica a ação individualista em prol da satisfação de desejos pessoais por meio de um protagonista que, apesar de humano, abre um caminho violento através de deuses que, supostamente eram poderosos, mas que não fazem frente ao desejo do protagonista em “consumar” sua vingança. Além de não colaborar para a compreensão de conceitos históricos aplicados ao estudo da Antiguidade Grega, como as relações de poder presentes em uma religião politeísta, *God of War* retrata um adulto violento caracterizado por uma mentalidade infantil e desejo sem limites. A similaridade com adolescentes disfuncionais que encontram problemas em se relacionar em sociedade não é mera coincidência, mas sim uma oportunidade mercadológica.

Estabelecer a distinção entre o passado e o presente nas aulas de história já não é das tarefas mais fáceis quando lidamos com os conceitos históricos, que podem com facilidade gerar confusão nos alunos e alunas devido a suas múltiplas interpretações derivadas de períodos históricos distintos. Esta situação é agravada quando os produtos midiáticos, como filmes e jogos eletrônicos, estabelecem empecilhos, apresentando conceitos históricos de maneira equivocada e adotando padrões de referência mais apropriados ao seu público consumidor do que propriamente ao período histórico que pretendem retratar. Evidenciar estas discrepâncias para os nativos digitais se torna uma tarefa ainda mais árdua, pois como já afirmado, eles possuem uma facilidade inerente de subestimar ou mesmo ignorar elementos divergentes, ou paradoxais, devido à superexposição a cultura midiática interessada em formar o consumidor acrítico.

Seria injusto mostrar apenas um exemplo de jogos eletrônicos que se interpõem como obstáculos ao ensino de história sem apresentar outros cuja contribuição é muito relevante. *Valiant Hearts: The Great War*, já citado no capítulo anterior, apresenta um enredo apropriado a temática da Primeira Guerra Mundial e estimula o jogador a coletar informações que destravam um “código”, apresentando diversas informações complementares na forma de

fotos de objetos usados durante o período, costumes de populações locais e eventos específicos, possibilitando que o jogador ao mesmo tempo, em que conduz a narrativa, seja convidado a atuar como historiador dos eventos aos quais é apresentado no jogo.

Descrita como “video game escolar” por Dawn Spring (2015, p. 209), a série de jogos *Assassins Creed*, apesar do enredo violento sobre a guerra entre duas organizações secretas, apresenta um sistema de coleta de objetos e informações históricas, similar ao jogo *Valiant Hearts*, mas possuem reconstruções em ambientes virtuais de cidades e locais históricos que podem não apenas ser visitados, mas explorados pelo jogador, como a cidade de Jerusalém durante o início das Cruzadas, Londres durante a Primeira Revolução Industrial ou o Partenon na acrópole de Atenas. Reconstruções virtuais elaboradas com a presença e consultoria de historiadores que se responsabilizam pela premissa de vendas desta série, na qual o jogo é apresentado como uma reconstrução histórica fidedigna e uma experiência de visita ao passado. A última contribuição da Ubisoft, empresa responsável pela série *Assassins Creed*, foi a concessão dos dados de mapeamento em 3D da Catedral de Notre-Dame, coletados antes do incêndio de 2019 para o desenvolvimento do jogo *Assassins Creed: Unity*, ambientado durante a Revolução Francesa. Os modelos 3D do jogo estão sendo largamente utilizados durante a reconstrução da Catedral.

O uso pedagógico do conceito histórico de tempo também pode ser trabalhado em outras esferas além dos videogames. Uma das experiências mais inovadoras, a qual tive o prazer de acompanhar, foi o surgimento e desenvolvimento do perfil *@RealTimeWWII*⁸ no *Twitter*, no qual o historiador britânico Alwyn Collinson começou uma espécie de “narração em tempo real” dos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial. Iniciando suas atividades na rede social no dia 1 de setembro de 2011, Collinson descreve a invasão dos soldados alemães a Polônia como se estivesse presenciando o evento em 1 de setembro de 1939. A partir de então, passou a descrever todos os dias os acontecimentos da guerra como se fosse um repórter em campo, mantendo a conta na rede social ativa durante os 5 anos que se seguiram e arrematando mais de 500 mil seguidores.

Além de uma curiosidade interessante, Collinson demonstra as possibilidades do trabalho historiográfico aplicado em sala de aula, utilizando o meio digital e as redes sociais. Com facilidade podemos utilizar seu trabalho como inspiração para o desenvolvimento de projetos similares envolvendo a história brasileira, indo além e possibilitando um projeto de trabalho calcado no desenvolvimento de conceitos históricos e na sua construção historiográfica pelos estudantes. Este exemplo demonstra a facilidade com que os nativos

⁸ Disponível em: <<https://twitter.com/realtimewwii>>. Acesso em 15 abr. 2020.

digitais transitam pelo conceito de tempo e as possibilidades, e cuidados, que devemos ter ao desenvolver este conceito nas aulas de história.

Videogames e vivência histórica digital

Como vimos nos exemplos anteriores, a produção dos videogames pode ser uma ferramenta extremamente versátil na construção ou deturpação do conhecimento histórico escolar. Embora todos os empecilhos apresentados no Capítulo 3 ainda permaneçam válidos e demandem a nossa atenção sobre os problemas que podem causar, devemos dedicar atenção equivalente, ou mesmo maior, sobre as possibilidades educacionais que os jogos eletrônicos podem propiciar. Segundo Spring (2015, p. 207), “o videogame oferece um potencial muito maior para a criação e apresentação da História do que qualquer outro meio de entretenimento ou mídia interativa”.⁹ Isto ocorre por uma série de diferenças substanciais entre os jogos eletrônicos, aqui compreendidos como uma nova forma de interação artística e midiática, e as demais formas artísticas que o precederam, como a música, o cinema e a televisão entre outros, muitas vezes utilizadas por professores para exemplificar contextos históricos e desenvolver o conhecimento histórico escolar por meio da construção dos conceitos históricos da arte e da estética. Vejamos algumas destas características sob um olhar direcionado para o ensino de História na escola.

Assim como as outras formas artísticas mencionadas, a cultura midiática se apropria de diversas obras e as reformula em produtos voltados ao consumo massificado. Fato este que não desmerece obras criadas para expressar propósitos específicos e que se tornaram referências de qualidade dentro de sua esfera artística. A indústria da música está repleta de exemplos nos quais uma produção massiva de bandas e músicas que visam arregimentar consumidores e aumentar as vendas de produtos ligados a estes, não obtém sucesso em ofuscar obras de qualidade. Mesmo durante o período ditatorial militar no Brasil, sob a influência esmagadora da censura, artistas como Geraldo Vandré, Caetano Veloso e Gilberto Gil conseguiram se destacar e obter influência internacional. Com o advento das redes sociais, muitos artistas conseguiram uma ascensão e visibilidade que antes eram controladas em grande parte pelas grandes corporações midiáticas.

O mesmo exemplo pode ser aplicado a indústria do cinema e aos videogames. Apesar da grande maioria dos jogos eletrônicos procurar atender um público geralmente

⁹ “The video game offers far greater potential for the creation and presentation of history than any other entertainment or interactive media” (SPRING, 2015, p. 207).

moldado pela cultura midiática, muitas obras acabam se destacando pela qualidade e importância que conquistaram neste mercado, se estabelecendo como “pontos fora da curva” do consumismo alienante e se estabelecendo como novos parâmetros de qualidade neste mercado. Os exemplos antagônicos citados acima, *God of War* e *Valiant Hearts*, são apenas uns poucos de uma gama de opções entre diversas vertentes de possibilidades na esfera dos videogames. Podemos classificar os jogos eletrônicos com contextos históricos em duas categorias de abordagem nas quais os elementos que compõe a estrutura básica do jogo são planejados e modelados para oferecer uma experiência específica ao jogador.

Na primeira categoria, os jogos procuram imergir o jogador na experiência de um período histórico específico por meio de uma experiência narrativa que coloca o jogador no papel do protagonista, como a já mencionada série *Assassins Creed* e o jogo *Red Dead Redemption* no qual o protagonista é um fora-da-lei norte-americano no início do século XX que pode explorar a região da fronteira entre os Estados Unidos e o México. Neste, a narrativa estabelece uma jornada por situações e personagens que contextualizam a ocupação do oeste norte-americano utilizando a abordagem dos conceitos sobre a discriminação das populações nativas e das mudanças sociais proporcionadas pelas novas tecnologias, como a chegada das linhas ferroviárias e da eletricidade nas zonas rurais e o enfraquecimento do poder do Estado nas regiões de fronteira.

Estes jogos estabelecem o protagonista como a ponte de ligação e meio de interação entre um contexto histórico apresentado e o jogador. A narrativa passa a ser utilizada como ferramenta de progresso no jogo e forma de apresentação dos conceitos históricos selecionados pelos desenvolvedores, como as relações de poder político e social apresentadas em *Assassins Creed* ou a precarização da condição humana em um contexto de enfraquecimento do Estado e colonização genocida em *Red Dead Redemption*. Outros procuram emular um contexto histórico e apresentá-lo através de uma visão panorâmica na qual o jogador não assume o papel do protagonista, mas gerência, grandes contingentes de personagens, como as séries de jogos *Civilization* e *Total War*.

Na primeira, o jogador gerencia uma civilização inteira e administra recursos com o intuito de prover a manutenção e expansão da sociedade que controla. Alguns jogos desta franquia possibilitam a experiência de gerir sociedades segundo critérios pré-definidos de governo, como gerenciar sociedades absolutistas do século XVI, ou históricos como as civilizações pré-colombianas na América Latina. Na série *Total War*, o jogador passa a controlar exércitos em campos de batalha virtuais nos quais o controle de recursos como a

alimentação das tropas, o posicionamento estratégico e o uso de tecnologias pertencentes a um contexto histórico específico determinam a vitória nos embates e o progresso no jogo.

Cabe ainda destacar os jogos *Kerbal Space Program*, no qual o jogador gerencia um programa espacial em desenvolvimento, com a opção de experimentar cada etapa da Corrida Espacial e as respectivas tecnologias disponíveis; e o jogo *Ancestors: The Humankind Odyssey* que coloca o jogador no controle dos primeiros homínídeos e possibilita a descoberta autônoma de cada elemento da evolução tecnológica e biológica da espécie humana, como o uso de ferramentas primitivas, a confecção de instrumentos de pedra e a descoberta do fogo entre outras possibilidades de interação que objetivam apresentar uma experiência de descoberta e evolução da espécie humana no contexto da Pré-História e suas etapas de desenvolvimento.

Apesar de ainda imersos em um mercado de consumo com forte influência de um padrão formativo direcionado aos interesses de uma hegemonia econômica vigente, muitos jogos eletrônicos se destacam pela sua qualidade e relevância para a educação, principalmente para a disciplina História. Segundo Springs,

Not historical fiction that sacrifices history for story and not a video game that sacrifices history for gameplay, but a video game that presents original research rivaling any great work of history, transforming readers, learners, and viewers into players interacting with history. (SPRING, 2015, p. 207)

Assim como acontece na indústria cinematográfica, a indústria de jogos eletrônicos sofre com a disparidade existente entre as possibilidades de execução de um produto voltado ao público geral, as discrepâncias entre um produto historiográfico e um produto rentável, e o grau de sucesso na apropriação de conhecimentos históricos em uma narrativa indissociável do contexto no qual ela é produzida. Desmistificando as relações entre a produção de jogos eletrônicos e a produção historiográfica, Springs (2015, p. 218) afirma que os processos pelo qual o historiador orienta sua pesquisa são similares aos elaborados pelos desenvolvedores de jogos. Ao determinar as características dos elementos principais de um jogo eletrônico, os desenvolvedores se preocupam com dois elementos distintos: os formais e os dramáticos. Os elementos formais são aqueles inerentes ao “sistema” que o jogo estabelece como forma de interação com a realidade apresentada, como as formas de interação com os personagens presentes na narrativa ou com o mundo físico ao redor do

protagonista. A importância destes elementos é criar uma sensação de verossimilhança ao adentrar a experiência do jogo.

A analogia de Spring não está muito distante da importância da metodologia para a produção historiográfica. É ela que fornece os alicerces para a credibilidade e sistematização da produção do historiador. Para os desenvolvedores de jogos eletrônicos, os elementos dramáticos são aqueles que fornecem o contexto para que o jogo ganhe forma, como o roteiro estabelecido, as possibilidades de interação com este roteiro e o contexto no qual o protagonista é inserido. Assim como os elementos formais possibilitam a interação e diversificação dos elementos dramáticos, a metodologia permite ao historiador explorar novas perguntas sobre as fontes nas quais pretende balizar sua pesquisa. Os elementos dramáticos para o historiador são justamente as interações que este realiza com as diversas fontes e os trajetos percorridos por este na construção do conhecimento histórico.

Esta analogia nos auxilia a estabelecer parâmetros para compreendermos os jogos eletrônicos como elementos que podem auxiliar o desenvolvimento dos conhecimentos históricos escolares para além de simples produtos midiáticos, mas observados como produtos historiográficos voltados ao grande público. Para além da constatação deste novo leque de ferramentas educacionais, Springs (2015, p. 216) destaca que “historiadores tendem a escrever para outros historiadores e estudantes de história, não para o público”,¹⁰ demonstrando o distanciamento ainda presente entre os historiadores e as novas formas de produção artísticas digitais.

Para além das possibilidades do cinema, das histórias em quadrinhos e dos programas televisivos, os jogos eletrônicos apresentam um nível muito mais profundo de participação e interação do sujeito com a obra. Enquanto nas formas anteriores de apreciação artística, o indivíduo permanece relegado a posição de observador inerte e impotente do contexto apresentado, os jogos eletrônicos apresentam uma forma de interação com a obra nunca vista. Convidado não apenas a observar, o sujeito passa a perceber o papel fundamental que desempenha na construção da obra, que não se efetua e se apresenta por si mesma, mas que acontece durante e perante a atuação do sujeito.

Durante a pesquisa de campo realizada nas escolas de São Paulo, este fator foi preponderante nas falas dos alunos e alunas sobre a importância dos jogos eletrônicos na construção dos conhecimentos históricos escolares que desenvolviam. Mais do que a mera apresentação de informações, o jogo eletrônico se estabeleceu como uma forma extremamente eficaz de interação com estas informações, elevando o protagonismo dos

¹⁰“historians tend to write for other historians and history students, not to the public” (SPRINGS, 2015, p. 216)

estudantes a um novo patamar na interação entre os conhecimentos escolares e a prática da aprendizagem. A maioria dos estudantes afirmou apreciar jogos eletrônicos sobre temáticas históricas e que estes auxiliavam no desenvolvimento do interesse pelo assunto em questão. Isso ocorre, segundo Spring (2015, p. 208), porque “a narrativa histórica e o videogame examinam e formam pontos de vista sobre como as culturas, economias, políticas e sociedades funcionam”.¹¹

Se olharmos com mais cautela para este cenário de apresentação e interação dos conhecimentos históricos escolares, podemos observar que as narrativas dos jogos eletrônicos estabelecem interação com o jogador por meio do enfrentamento de problemas propostos pelos “elementos dramáticos”, aqueles que fornecem os subsídios da participação interativa e que situam o sujeito em um contexto histórico. Estes problemas são apresentados na narrativa como elementos conceituais do cenário histórico e, demandam tomadas de decisões para a resolução do problema que dependem intrinsecamente da apreensão dos conceitos históricos apresentados. Novamente, voltamos à afinidade entre os nativos digitais e o ensino de conceitos históricos proposto por Bittencourt e Schmidt. O jogo eletrônico torna a apresentação dos conceitos históricos escolares não apenas visível por meio da exemplificação, mas interativa nas possibilidades de participação direta do sujeito com os conhecimentos que lhe foram apresentados de forma prioritariamente subjetiva.

Os nativos digitais e o contato com a História em diversas mídias

Ao serem questionados sobre como realizavam as pesquisas demandadas pela escola, os estudantes que participaram da pesquisa de campo afirmaram em sua grande maioria recorrer primariamente aos sites de busca disponíveis, com destaque para o Google, citado em todas as salas como principal recurso de pesquisa utilizado. Em todas as salas, houve um momento inicial no qual os estudantes riram sobre a aparente sobreposição dos sentidos das palavras “pesquisa” e “Google”, demonstrando o grau de inserção da ferramenta digital dentro de uma prática escolar já consolidada. O sarcasmo na piada sugere que os estudantes têm uma consciência crítica sobre as implicações deste fato na evolução das dinâmicas escolares. Apenas na escola particular os estudantes afirmaram consultar primeiro a apostila antes de recorrer à internet.

¹¹ “the historical narrative and the video game both examine and form points of view about how cultures, economies, politics and societies function” (SPRING, 2015, p. 208)

Os sites mais acessados durante estas pesquisas são aqueles recomendados pelos professores, com destaque para os sites *Brasil Escola* e *InfoEscola*.¹² Em todas as salas, os alunos e alunas demonstraram mais confiança ao acessar sites que estivessem alinhados a uma linguagem escolar ou que acreditassem ser mantidos por profissionais da educação, desconsiderando sites sobre curiosidades ou de temáticas diversas. Este elemento demonstra que a forma escolar e a valorização dos meios oficiais de informações, como a aprovação dos professores, ainda são muito presentes nas dinâmicas escolares estabelecidas pelos nativos digitais paulistas e na sua relação com a análise criteriosa das fontes de informação disponíveis. Muitos estudantes afirmaram procurar informações primeiramente nos sites indicados por seus professores. Apesar do cuidado com a busca das fontes, a amplitude desta pesquisa é bem limitada. A maior parte dos estudantes afirmou consultar no máximo três sites para realizar uma pesquisa e nenhum estudante afirmou olhar mais do que quatro. Se podemos respirar aliviados quanto a seleção que nossos jovens fazem do que leem, devemos nos preocupar com uma visão mais limítrofe no que diz respeito a diversidade das informações que eles buscam.

As vídeo-aulas, disponibilizadas principalmente pelo site de streaming *YouTube*, foram consideradas um conteúdo complementar aos estudos, mas apenas os estudantes da escola particular afirmaram que estas eram tão importantes quanto as aulas presenciais. Isto pode demonstrar tanto um relacionamento mais próximo entre os estudantes de escolas públicas e os meios institucionais de educação, como também a diferença no poder aquisitivo entre as duas classes sociais. A escassez de recursos complementares, nesse sentido, pode aumentar a confiança nos instrumentos educacionais à disposição, enquanto a exposição a uma grande diversidade de fontes pode implicar em uma diluição de sua importância individual para os alunos e alunas mais abastados.

Quanto aos produtos historiográficos voltados ao entretenimento, a maioria dos estudantes afirmou preferir o contato direto com o produto, sejam filmes, séries ou jogos eletrônicos, para só então procurar mais informações sobre o período ou temática retratada no produto. Esse comportamento foi mais acentuado na escola periférica, onde alguns estudantes afirmaram não se importar em realizar estudos posteriores sobre os produtos historiográficos que consumiam. Quanto à disponibilidade e variedade de produtos historiográficos, novamente a questão econômica aparece no que diz respeito ao consumo destes produtos pelos estudantes. Na escola particular, os estudantes nomearam uma série muito maior de

¹² Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historia>> e <<https://www.infoescola.com/historia/>>. Acesso em: 16 mai. 2020

produtos disponíveis como filmes e séries em serviços de streaming, jogos eletrônicos e documentários. Na escola considerada modelo este número foi menor, e na escola periférica a diferença se acentuou ainda mais, com diversos alunos e alunas citando poucos filmes e jogos que estavam à sua disposição.

Ainda sobre os produtos voltados ao entretenimento, foi questionado se os estudantes conseguiam diferenciar o uso de licenças poéticas na construção dos produtos da apresentação de conceitos ou temas históricos. Na escola particular houve uma grande abstenção em responder, o que deixou-me a impressão de que os estudantes tinham medo ou vergonha de admitir não serem capazes de fazer a distinção, ou não se importar com ela. Na escola periférica, os estudantes afirmaram ter dificuldades em conseguir separar as licenças poéticas do contexto histórico apresentado. A escola pública considerada modelo por sua comunidade apresentou os alunos e alunas mais confiantes neste quesito, onde a maioria afirmava distinguir ficção de contexto histórico com grande facilidade.

História Pública Digital

Fogu (2009, p. 4) e Tanaka (2015, p. 22) concordam que a ampliação das tecnologias de comunicação estabeleceu um ponto comum entre todos os historiadores no que diz respeito ao acesso às fontes através da digitalização e da construção de bancos de dados públicos. Se antes dependíamos de viagens, aprovações, horários marcados e disponibilidade das fontes em determinados contextos de pesquisa, hoje dispomos de um acesso nunca visto a uma gama enorme de fontes históricas, facilitado pelo acesso à internet de qualquer lugar e horário. De acordo com Fogu:

digital archives have made archival research more accessible to non-professional users. On the one hand, the advent of digital technologies has been decisive both in increasing exponentially the number of people who perform archival research, and in providing them with the option to augment online archival sources through the submission of personally selected items. (FOGU, 2009, p. 5)

Diversos museus e bibliotecas estão constantemente ampliando seu acervo virtual, o que colabora para aumentar o acesso à informação de maneira indireta, tornando possível a leitura de um documento do Arquivo Nacional da Torre do Tombo sem o inconveniente de ter que atravessar o Oceano Atlântico. A versão digital também possibilita que o leitor possa acessar a fonte sem manuseá-la diretamente, o que também colabora para sua preservação e

disseminação democrática. Ambos os autores também concordam que estas facilidades ao acesso modificam substancialmente a percepção que historiadores e entusiastas desenvolvem sobre a natureza da História e da sua prática de construção. Potencializados pelo hipertexto, os bancos de dados permitem, segundo Fogu (2009, p. 5), novas possibilidades de análises muito mais complexas. Isso coloca em oposição às práticas exercidas por aqueles integrados a um meio digital – no qual o hipertexto não apenas faz parte de maneira indissociável, mas orienta o desenvolvimento do pensamento e aprendizagem não-linear – e as práticas desenvolvidas por nós, “historiadores e teóricos da história pertencentes à última geração pré-interativa, [já que] tanto nossa imaginação histórica como nossas estruturas conceituais foram construídas em resposta à mídia linear”¹³ (Fogu, 2009, p. 4).

Com a constante disseminação e crescimento exponencial das redes sociais e sites produzidos individual ou coletivamente por quaisquer interessados, fica aparente o conflito estabelecido entre uma história acadêmica e uma história pública, no caso digital.

Apesar de encontrarmos os mais diversos posicionamentos sobre a adesão e utilização das ferramentas digitais pelos historiadores, Fogu (2009, p. 3) e Tanaka (2015, p. 22) afirmam que as práticas do ofício não estão ameaçadas pela chegada do meio digital. Ainda nos dirigimos às fontes com perguntas similares e utilizamos as mesmas vertentes historiográficas para desenvolvermos novos questionamentos e elaborarmos novas narrativas textuais sobre o passado. A diferença é que muitos de nós fazemos várias, senão todas, as etapas descritas através das telas de computadores. Poderíamos imaginar que esta “tela” surgiu como mais uma ferramenta a fim de facilitar o trabalho desenvolvido, o que de fato é verdade, assim como uma lupa auxilia a visão de um arqueólogo sobre um fóssil. Mas devemos lembrar que do mesmo modo que esta lente aumenta a capacidade de visão, ao mesmo tempo, deforma a imagem. Cabe aos historiadores de profissão compreender estas deformações e como elas impactam a prática historiográfica.

Com o incremento do acesso digital irrestrito às fontes, antes uma zona específica da prática dos historiadores acadêmicos, o público geral se viu diante da possibilidade de escrutinar o próprio passado em busca de origens que podem revelar a genealogia de uma família, de um povo ou mesmo de um país sem ao menos cruzar o caminho de um texto histórico crítico sobre o tema. O acesso direto às fontes pode, em um primeiro momento,

¹³ “historians and theorists of history belonging to the last pre-interactive generation, both our historical imagination and our conceptual frameworks have been constructed in response to linear media” (FOGU, 2009, p. 4)

encantar aquele que por ele se interessa, estimulando a curiosidade da descoberta e enraizando um sentimento de investigação típico da literatura e filmografia policiais.

O engano reside na ausência do olhar treinado do historiador para uma análise crítica e que englobe a fonte no contexto do qual ela faz parte de maneira indissociável. Sem esta visão treinada para identificar as idiossincrasias presentes nas fontes históricas, o detetive público do passado seleciona o que considera a “verdade dos fatos”, descarta as fontes que não colaboram com sua primeira impressão e constrói uma narrativa na qual a fonte “fala por si mesma” – tudo sem a baliza da tradução acadêmica de um historiador, que já não se faz mais necessário. Se assim o fosse, muitos, como eu, veriam o fim de sua carreira, esmagados pelo andar inexorável do progresso digital.

O meio digital por si mesmo e suas ferramentas não representam tal ameaça, visto que se trata de novas formas de realizar as mesmas operações. Devemos nos preocupar com a impressão equivocada descrita acima e o estímulo a esta, empreendido pela mídia. Apesar dos historiadores conhecerem bem as armadilhas que o processo investigativo amador apresentado possui, estas não são óbvias ao entusiasta ansioso por efetivar uma prática da qual não conhece as metodologias aplicáveis. É sedutor imaginarmos como nossa perspicácia pode nos elevar a um “alto padrão de percepção da realidade do passado” e como ela nos isenta da necessidade de um profissional qualificado. Este problema se agrava quando, dotados de uma pseudo-metodologia, os amadores utilizam das fontes para justificar posicionamentos políticos e sociais em prol de seus interesses particulares. Assim como nos adverte Noiret:

educadores e historiadores públicos têm o dever de interpretar criticamente a narrativa falsamente “objetivante”. E não apenas a narrativa da historiografia celebrativa nacional mencionada acima, mas, sobretudo, aquela virtual e viral mais insidiosa, que promove memórias coletivas alternativas a assim chamada história “oficial”, e retoma – ou inventa por inteiro – novas “legendas nacionais”. (NOIRET, 2015, p. 40)

Esta construção de uma ideia de “autorização autoproclamada” da prática historiográfica deve ser analisada com mais cuidado, principalmente sobre o olhar dos historiadores de profissão. Se é verdade que a História e sua prática nunca estiveram tão populares e tão disseminadas, demonstrando a importância que pode exercer na vida das pessoas, principalmente na formação de coletividades identitárias por meio das ferramentas digitais, também é verdade que sua utilização deve ser mediada pelos historiadores

acadêmicos de modo a evitar que esta seja transformada em mais uma ferramenta de opressão. Como historiadores não devemos e, na prática, não podemos, argumentar que a História é um campo de pesquisa no qual apenas nós podemos adentrar e interferir. A disseminação das práticas historiográficas pode ocorrer através de diversas vertentes, das quais gostaria de destacar duas que, a meu ver, são as mais prováveis e nas quais podemos atuar de maneira mais direta.

A primeira é uma assimilação desenfreada e descontrolada das memórias e da História pelo público, onde ambas irão colidir e se tornar algo ao mesmo tempo, indissociável e indecifrável. Uma explosão de narrativas, justificando milhares de posicionamentos políticos, sociais, ideológicos e econômicos traria o completo descrédito por toda a História que não seja a do indivíduo. Se nos recordarmos das premissas da cultura midiática, perceberemos o padrão para a formação de um sujeito direcionado por uma narrativa simplista e objetificante sobre sua própria existência, facilitada pelo meio digital em apresentar fontes que justifiquem a vitória do *status quo*. Parece-me impossível que um historiador de profissão não abomine esta perspectiva.

Já na segunda, os historiadores passam a assumir um papel orientador das práticas historiográficas, tomando a frente no embate entre as narrativas pessoais e o trabalho historiográfico acadêmico. Este embate não teria por objetivo a supressão da narrativa histórica pessoal, mas a delimitação de cada gênero de texto histórico e seu posicionamento dentro de uma produção historiográfica multifacetada. No Brasil, possuímos um amplo mercado literário sobre História, produzido por jornalistas e que atinge graus espantosos de sucesso, o que demonstra a força mercadológica de livros sobre História, escritos por não-historiadores. Este produto não invalida as produções acadêmicas e muitas vezes cumpre o papel de fornecer as massas as informações pelas quais anseiam, mas que a linguagem acadêmica torna inacessível em alguns casos. Não se trata de opor as produções diversas, mas de especificar os lugares nos quais cada uma atua, cabendo aos historiadores assumirem um papel mediador para evitar a anulação da importância do aspecto crítico da História construída na academia e o esfacelamento desta em narrativas egocêntricas.

O campo da História Pública Digital se apresenta como uma zona de grandes possibilidades, integrando e facilitando a formação de grupos identitários historicamente excluídos ou perseguidos, assim como descrito no Capítulo 2, além da formação pública de bancos de dados com acesso irrestrito, uma ferramenta inestimável a qualquer historiador interessado na disseminação e democratização dos conhecimentos históricos. Mas, do mesmo

modo que adquirimos várias novas ferramentas, cabe a toda a sociedade, especialmente aos historiadores, a responsabilidade pelo zelo sobre estas novas práticas e sua utilização.

Estas novas ferramentas e práticas não serão ignoradas e tão pouco esquecidas. É fundamental, principalmente para os profissionais da educação, compreender os processos pelos quais as experiências dos estudantes, e a natureza destas, influenciam os processos de aprendizado dos conhecimentos escolares de modo indissociável. Esta compreensão não apenas é um passo fundamental no planejamento pedagógico, mas também um alicerce na qual a prática docente pode se apropriar de novas ferramentas em prol de sua proposta pedagógica.

Dentre todas as disciplinas, a História tem papel de destaque neste posicionamento dos docentes frente às novas formas de experiências virtuais, especificamente as históricas. A forma como múltiplas plataformas digitais inserem os estudantes em contextos temporais diversos tem profunda influência nos processos de aprendizagem desenvolvidos dentro e fora do ambiente escolar. Estabelecer parâmetros que auxiliem os alunos e alunas a desenvolver uma visão crítica sobre a grande variedade de experiências históricas disponíveis tornou-se uma das funções primordiais do professor de História que, para além de um papel apenas expositivo, passa a nortear a multiplicidade de caminhos possíveis a serem desbravados pelos estudantes na busca por conhecimentos dotados de significado em um meio digital que, muitas vezes, pretende esvaziar todo o significado de uma experiência histórica virtual em prol de uma efêmera vantagem mercadológica.

CAPÍTULO 5

UM CONHECIMENTO HISTÓRICO CONSTRUÍDO POR ESTUDANTES-JOGADORES

Em atenção à parte propositiva exigida pelo ProfHistória para a conclusão do mestrado, decidi elaborar uma proposta de oficina extradisciplinar na Escola Novo Ângulo Novo Esquema (NANE), denominada *Projeto Game Design na Escola*. O objetivo do projeto foi estimular os estudantes a estabelecer relações mais próximas com a construção historiográfica, utilizando os conhecimentos prévios dos alunos e alunas com jogos eletrônicos e com tecnologias de programação simplificadas.

Inspirado pelo trabalho de Collinson, pensei que poderia ir além da mera construção de um protótipo de produto que posteriormente seria engavetado, ou não fosse suficientemente interessante para uma exploração mercadológica posterior. Procurando outra vertente, escolhi a produção de uma experiência historiográfica junto aos estudantes, de forma a possibilitar novos caminhos de aprendizagem por meio de ferramentas próximas do seu cotidiano. O produto, portanto, não seria uma fórmula pronta para aplicação em outras escolas, mas um relato docente, materializado no site de divulgação do projeto, sobre uma experiência de construção do conhecimento histórico escolar, apresentando seu desenvolvimento, seus percalços, e um produto resultante deste processo educativo.

A primeira etapa do projeto foi angariar uma equipe de estudantes que seriam os designers do jogo. Para tanto, elaborei uma proposta e a apresentei para a coordenação pedagógica e direção da Escola NANE. Com o aval da escola e as importantes considerações sobre a disponibilidade de tempo e recursos, emitidas pela coordenação pedagógica, enviei esta proposta aos pais dos alunos e alunas, na tentativa de conciliar o interesse dos jovens aos horários disponíveis na escola.

A Escola NANE é uma escola particular localizada em Moema com destacada atuação na educação inclusiva. Com uma proposta educacional voltada para a adaptabilidade das estratégias de ensino a fim de possibilitar múltiplas frentes de aprendizado para turmas compostas por diversos estudantes com diferentes possibilidades de aprendizagem, a Escola NANE tem atuado de maneira exemplar na efetivação da inclusão educacional nos últimos 40 anos. Uma grande parcela de seus estudantes possui diversas necessidades educacionais especiais e realizam outras atividades além do cotidiano escolar, um fator que estreitou muito as possibilidades de participação de vários estudantes que não conseguiram estar presentes

nos horários possíveis para a execução do projeto. Um encontro quinzenal realizado às quintas-feiras no período da tarde, utilizando uma das salas disponibilizadas pela escola, foi estabelecido como horário regular do projeto, a ser executado durante o ano letivo de 2019.

De posse das autorizações dos pais dos alunos e alunas participantes, passamos, em conjunto, a determinar as características do grupo, as tarefas necessárias para a execução do projeto, o cronograma e as formas de sua divulgação. A equipe aproveitou este momento para se entrosar e escolheu o nome do recém-formado estúdio de desenvolvimento de jogos. Como precisávamos de um nome que remetesse à união daquele grupo e não queríamos vincular necessariamente o projeto à escola, escolhemos o nome da rua onde ela se localiza: Graúna.

O *Graúna Game Studio* foi formado por alguns estudantes do Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental II. Por minha solicitação como professor responsável e moderador do grupo, elaboramos um site para a divulgação do trabalho por parte dos alunos e alunas. Inicialmente, esse site deveria conter apenas o jogo, como produto a ser ofertado gratuitamente, e uma página dedicada ao Diário do Projeto na qual eu iria manter uma compilação das principais atividades realizadas ao longo do tempo. Os estudantes então sugeriram a produção de pequenos vídeos sobre a produção do jogo, apresentados no formato de *vlog* (videolog), produzidos e gerenciados por eles no seu tempo livre. Esta parte foi posteriormente incorporada ao projeto.

Inicialmente com sete estudantes participantes, passamos a delimitar as tarefas necessárias à execução do projeto e atribuir funções aos membros segundo as competências que afirmavam ter e responsabilidades que estavam dispostos a assumir. Foram definidas as funções de roteirista, programador, cinegrafista, editor de vídeo e *web designer*. Apesar de estabelecermos funções delimitadas, ao longo do projeto o número de estudantes participantes diminuiu, fazendo com que os estudantes acumulassem funções.

A escolha do tema do jogo, realizada pelos estudantes, determinou que o período histórico representado seria a Idade Média e as relações de classe presentes no feudalismo. A princípio, minhas expectativas sobre o tema do jogo estavam voltadas para a construção de uma narrativa inspirada nos campos de concentração nazistas, possivelmente apresentando um protagonista que tivesse por objetivo escapar. Todos os estudantes presentes, contudo, já haviam estudado o feudalismo e estavam inspirados pelos filmes sobre o assunto. Através de votação, o tema foi eleito e os estudantes passaram a elaborar uma pesquisa sobre os possíveis roteiros a serem trabalhados e as possibilidades de interações no jogo.

Outro fator importante para a construção do jogo em si era a ferramenta de programação que iríamos utilizar durante o ano. Como nenhum dos integrantes tinha conhecimentos profundos neste campo, optamos por utilizar uma ferramenta gráfica simplificada para construção de jogos em duas dimensões. O software *RPG Maker MV* foi o escolhido, pois apresentava ferramentas simples e possibilitava que o mesmo jogo fosse disponibilizado para computadores e celulares. Adquiri duas licenças do software e passamos a utilizar um computador disponibilizado pela escola e meu notebook pessoal para a confecção do jogo.

Este software permite construir narrativas baseadas em jogos de videogame do gênero “role-playing games” (RPGs) como os famosos jogos da série *Final Fantasy*, originalmente produzidos pela desenvolvedora Square Enix para a Nintendo Company. Nestes jogos, o protagonista se desloca por um mapa, similar a um jogo de tabuleiro, e os confrontos ocorrem em turnos, onde o jogador controla vários personagens, decide suas ações e elabora estratégias. Consideramos esse tipo de jogo adequado, pois permite a construção de uma narrativa mais elaborada, privilegia o pensamento estratégico e não exige habilidades motoras específicas ou respostas rápidas como “jogos de luta” ou similares.

A construção do site para a divulgação e registro do projeto foi significativamente mais fácil, pois utilizamos uma plataforma de hospedagem gratuita e alguns dos estudantes já estavam habituados a manter e atualizar *websites*, o que tornou esta parte do projeto muito mais dinâmica. Os vídeos produzidos pelos alunos e alunas foram gravados e editados utilizando os smartphones dos mesmos e os vídeos foram hospedados na plataforma de streaming *YouTube*. Apesar de não estarem hospedados nos mesmos servidores, os estudantes elaboraram o site de divulgação de modo a possibilitar a visualização dos vídeos internamente, sem a necessidade de sair da página do projeto.

A produção do roteiro partiu de conceitos de narrativa simples para que os alunos e as alunas pudessem, concomitantemente, elaborar cenas a serem apresentadas no jogo, determinar conceitos históricos a serem demonstrados e aprender a manusear o programa que possibilitou a construção do jogo. Foram determinados dois protagonistas para a narrativa, Jordan e Mayla, um casal de irmãos que tentavam seguir com suas vidas em um feudo durante o declínio do feudalismo. Estes protagonistas precisavam passar por algum tipo de jornada na qual seriam apresentados a um contexto diverso, as cidades em ascensão na Europa, para só então voltar e enfrentar seu passado.

A escolha de um conceito simples se deveu tanto à natureza exploratória deste recurso pedagógico quanto à inexperiência de todos os envolvidos na construção de uma

narrativa que não era linear e deveria contemplar diversas possibilidades de interação. O jogador não apenas assiste à história apresentada pelo jogo, mas pode interagir com os personagens coadjuvantes, os quais servem como uma ótima ferramenta de exposição de informações. Um servo transitando pelo feudo pode possuir uma única linha de diálogo, reclamando da corveia ou demonstrando preocupação com a reprovação do padre por algum ato confessado. Dessa forma, a estrutura interativa pode ambientar o jogador em um contexto mais complexo do que a mera exposição narrativa.

O roteiro final foi dividido em três atos distintos. No primeiro ato, os protagonistas participam de atividades características da vida de um servo até o primeiro confronto com a nobreza, quando seus pais seriam assassinados e os irmãos obrigados a fugir para uma cidade murada, onde uma classe burguesa experimenta a ascensão. Ambos os protagonistas são apresentados a um novo cenário no segundo ato, utilizando os diálogos com os personagens burgueses e a atribuição de novas funções sociais a cada um deles. O personagem masculino, Jordan, ingressa nas fileiras dos soldados que defendem a cidade nas muralhas. A protagonista feminina, Mayla, passa a trabalhar como artesã e ingressa em uma corporação de ofício. O terceiro ato seria o enfrentamento do senhor feudal responsável pela morte dos pais dos protagonistas. O intuito deste roteiro era apresentar o jogador a conceitos históricos como classes sociais, economia e poder, utilizando o contexto da decadência do feudalismo e ascensão das classes burguesas.

Estabelecidos os conceitos históricos que o jogo iria apresentar, passamos ao problema sobre as abordagens utilizadas. Nesta fase, a empolgação inicial dos estudantes deu lugar a uma série de dúvidas sobre os contextos específicos apresentados. Delimitamos pesquisas a serem empreendidas pelos estudantes, que deveriam determinar um local específico onde a história se passaria, os eventos históricos locais que poderiam aparecer no jogo, os contextos de classes sociais que seriam abordados (especialmente as relações entre servos, nobreza e burguesia), para somente então estabelecer o roteiro com cenas determinadas, possibilidades de interação com personagens presentes no feudo e na cidade e possíveis conflitos dentro das cenas do jogo.

Longe de ser um exemplo de perfeição, o projeto enfrentou uma série quase ininterrupta de dificuldades. A primeira e mais limitante foi a utilização da tecnologia pelos alunos e alunas. Ao contrário do que muitos podem imaginar, o domínio do uso da tecnologia não condiz necessariamente com o domínio sobre o seu funcionamento. Construir um jogo se mostrou muito mais difícil do que apenas “jogá-lo”. Mesmo orientando os estudantes que se comprometeram com a parte de programação e indicando diversos tutoriais disponíveis na

internet, a adesão ao estudo sobre o uso das funcionalidades do programa foi abaixo do esperado. Ao solicitar que os estudantes treinassem em casa, utilizando uma das licenças do programa, adquirida para este fim, os estudantes alegaram que os computadores residenciais não seriam capazes de rodar o programa ou que os adultos não permitiam que eles utilizassem os computadores.

Isso foi um duro golpe no projeto, pois o tempo disponível durante os encontros estava muito aquém das necessidades de construção do projeto. A baixa adesão aos estudos sobre o funcionamento do programa também dificultou o desenvolvimento do projeto, já que boa parte do tempo empregado no primeiro semestre foi dedicado às pesquisas para construção do roteiro, mas também para o aprendizado das funções mais básicas do programa. Nos primeiros dias, sonhávamos em dublar os personagens com nossas vozes; no meio do projeto, estávamos sofrendo para descobrir como possibilitar respostas diferentes a uma mesma pergunta realizada por um dos personagens coadjuvantes.

O quadro de dificuldades piorou muito com a chegada das férias e do segundo semestre. Diversos estudantes alegaram problemas em conciliar o tempo de outras atividades de seu cotidiano com o projeto, e isso causou a redução progressiva da equipe. Apenas dois estudantes, dos sete iniciais, participaram da conclusão do projeto no mês de novembro. O fator preponderante para a desistência foi a ausência de disponibilidade de horários durante o período escolar. Se este projeto tivesse sido executado como parte de uma proposta pedagógica baseada na execução de projetos, integrado ao currículo oficial, os resultados finais poderiam ter sido mais animadores.

Apesar de todas as atribulações que surgiram no caminho, continuamos até o final do mês de novembro, quando as duas alunas que permaneceram conseguiram concluir o primeiro ato do roteiro. Esse pequeno jogo, ao qual demos o nome de “A Saga de Jordan e Mayla: Parte 1”, foi hospedado no site e foi disponibilizado para download. As alunas se mostraram muito satisfeitas com a conclusão desta etapa do projeto, mas, durante uma conversa final sobre todo o processo, levantaram as diversas dificuldades enfrentadas para a conclusão, principalmente o número reduzido de estudantes participantes no segundo semestre, o que acarretou o acúmulo de muitas funções para estudantes que já haviam se envolvido em um projeto extracurricular.

Apesar de todos os percalços, o *Projeto Game Design na Escola* se mostrou uma excelente ferramenta pedagógica, possibilitando que os alunos e as alunas utilizassem seu conhecimento prévio sobre a natureza de jogos eletrônicos para o desenvolvimento de uma narrativa multilinear na qual os conceitos históricos seriam apresentados, não apenas como

informação em si, mas como diversas possibilidades de interação, envolvendo os conhecimentos históricos escolares e as escolhas do jogador. Essa atividade levou os estudantes a realizarem uma pesquisa mais aprofundada sobre o declínio da sociedade medieval e a ascensão de uma classe burguesa, motivados não por uma avaliação institucionalizada, mas pelo desejo de produzir um jogo que seria apreciado por seus colegas. Tive a oportunidade de perceber nos estudantes a mesma preocupação que me afligia enquanto me dedicava à pesquisa criteriosa das trajetórias históricas dos dispositivos eletrônicos pesquisados nesta dissertação. A construção de um senso de autocrítica nos estudantes durante a produção de um material historiográfico voltado aos seus pares foi uma das maiores conquistas deste projeto.

Espero que, para além de um relato sobre um projeto pedagógico, esta tentativa de construção historiográfica junto aos estudantes demonstre uma das várias novas possibilidades de construção do conhecimento histórico escolar, utilizando um conjunto de ferramentas existentes apenas neste novo universo virtual. Assim como a maioria dos novos caminhos trilhados, encontramos mais obstáculos do que prevíamos inicialmente. Mesmo não concluindo a proposta inicial de um jogo completo em três atos, acredito que tenha aberto uma trilha em direção a um ambiente ainda inexplorado na construção de narrativas historiográficas de âmbito escolar. Se as outras trilhas abertas pelos meus colegas docentes serão menos ou mais bem sucedidas que esta, espero que sejam tão satisfatórias para eles quanto esta foi para mim.

CONCLUSÃO

Mapear o funcionamento do meio digital como um todo seria uma tarefa impossível. O recorte que realizei teve como principal objetivo jogar alguma luz em um território extremamente dinâmico, mas ainda pouco explorado. Compreender os nativos digitais e sua relação com o aprendizado dos conhecimentos históricos escolares envolveu uma tentativa de decifrar as dinâmicas pelas quais esse conhecimento se constrói em um ambiente escolar repleto de tensões e resistências. Para analisar tais dinâmicas, foi necessário primeiramente identificar e caracterizar os elementos que dela fazem parte: os estudantes nativos digitais, a escola e o meio digital.

Os nativos digitais em São Paulo

Ao me dirigir às escolas, elaborei uma série de 27 perguntas no intuito de levantar informações sobre quais eram os usos que os alunos e alunas faziam dos dispositivos eletrônicos, como lidavam com o conhecimento histórico escolar e quais eram as condições de utilização do meio digital à disposição.

Como o intuito era delimitar as características gerais de uso e compreensão do meio digital, optei por realizar a pesquisa nas salas de aula com a presença de todos os estudantes, acompanhados de um professor ou coordenador presente. Cada pergunta dirigida à sala fazia surgir algumas respostas e a discussão entre os estudantes sobre cada situação proposta. Dessa forma, não obtive as respostas individuais características de uma entrevista normal na qual o indivíduo está isolado dos seus pares, e que fornece informações estatísticas precisas. Optei por uma análise do conjunto, debatendo e refletindo sobre suas práticas, de modo a evidenciar os pontos de atrito, os quais necessitava identificar para a análise e compreensão das tensões presentes entre as esferas real e virtual do processo de ensino-aprendizagem. O objeto da minha análise era, na verdade, a confrontação dos argumentos levantados pelos alunos e alunas nas salas de aula sobre suas práticas e a reflexão que desenvolveram sobre estas em contraste com as devolutivas de seus iguais.

A primeira escola a participar foi o Colégio Municipal Prof. Carlos Alberto de Siqueira, onde duas salas do 2º Ensino Médio participaram da pesquisa. Esta escola representou os estudantes provenientes de uma região periférica, distante da grande massa urbana de São Paulo e ilustra as desigualdades presentes entre as escolas mais próximas ao centro econômico e suas contrapartes afastadas. A segunda escola foi o Colégio Hélio de

Souza, uma escola particular e que possuía apenas uma turma do 2º ano do Ensino Médio. A última escola a ser visitada foi a Escola Estadual Major Arcy, que goza de muito prestígio na opinião dos pais de estudantes lá matriculados e que participou com a presença de uma das turmas do 2º Ensino Médio. A pesquisa contou com um total de 100 estudantes presentes nas salas de aula, sendo 43 estudantes da escola pública periférica, 26 da escola particular e 31 da escola pública considerada modelo.

É importante ressaltar que, apesar do número total, nem todos os estudantes participaram ativamente. Como o intuito da pesquisa era o debate entre os estudantes sobre suas práticas, muitos se abstiveram de participar, o que denota os silêncios presentes em determinadas situações, como a análise da frequência com que consultam a internet para resolver atividades escolares, indicando que muitos admitiam usar este recurso além do que consideravam recomendável.

A constatação destes silêncios foi muito esclarecedora sobre a percepção que os nativos digitais possuem de si mesmos e do uso da esfera digital no seu cotidiano escolar. Eles têm uma consciência clara sobre as diferenças presentes entre o método de ensino proposto pela escola e a facilidade, e velocidade, propostos pela internet, muitas vezes estabelecendo uma prática velada na execução de suas atividades, utilizando atalhos propostos pelo meio digital. Alguns deles ainda admitiram que preferiam executar suas atividades segundo as orientações de meios digitais em detrimento das de seus professores. Nas relações entre estes e as atividades apresentadas pelos alunos e alunas, ficaram claras as dinâmicas próprias do ensino de História de cada grupo de estudantes e de cada professor, cada qual estabelecendo métodos de checagem de informação que eram dirigidas aos seus estudantes e influenciadas por estes.

Apesar das diferenças encontradas entre os três perfis escolares distintos, as semelhanças foram os elementos que mais me surpreenderam. Mesmo com a distância e as diferenças econômicas, o acesso aos dispositivos eletrônicos, especialmente o smartphone e seus recursos, é praticamente uniforme; mesmo com as diferenças encontradas nas configurações de seus aparelhos, a quase totalidade dos dispositivos eletrônicos exerce as mesmas funções com graus muito similares de eficiência. As percepções dos alunos e das alunas sobre a performance dos seus smartphones estavam mais condicionadas aos modelos apresentados do que propriamente as funções, especialmente aquelas ligadas às práticas escolares. O uso de celulares para digitação de textos, realização de pesquisas, obtenção de fotos da lousa ou de estudos de meio estava presente em todas as turmas. O maior empecilho à inclusão digital não está no acesso à internet ou na oferta dos dispositivos, mas na

implementação da totalidade do seu acesso e na instrução da utilização destes para práticas positivas no processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os 100 estudantes, apenas um admitiu não possuir um smartphone. Isso demonstra o amplo acesso, mesmo nas classes periféricas, mas também nos alerta sobre os perigos da exclusão digital sobre estudantes sem recursos econômicos para exercer seu lugar na esfera digital. Apesar de não ter sido o foco deste trabalho, é importante destacar que os processos de construção identitária, descritos anteriormente são referentes aos nativos digitais e que, ao ser excluído deste processo na formação de seus pares, o excluído digital enfrentará sérias consequências durante seu próprio processo de formação identitária e na sua instrumentalização social para lidar com o mundo ao seu redor.

Ao constatar o acesso ao meio digital, podemos também nos preocuparmos com o abuso de tal prática. A maioria dos estudantes afirmou passar mais de seis horas diárias acessando o smartphone e a internet de maneira geral. Apesar de estar em consonância com dados levantados nas pesquisas internacionais sobre a média de tempo gasto no meio digital, é um período maior do que qualquer outra atividade exercida no cotidiano dos jovens e extremamente influente na formação da sua percepção do mundo.

Durante a execução da pesquisa de campo e da leitura da bibliografia sobre os temas que cercam os nativos digitais, comecei a constatar as peculiaridades do caso paulista frente aos retratos internacionais delimitados por Prensky, Palfrey e Gasser. Os nativos digitais paulistas não compartilham uma visão isolacionista e reducionista frente à presença dos Estados governamentais nos quais a sociedade se organiza. Os jovens têm certa consciência da imensidão virtual que os cercam e não confiam cegamente ao navegar na internet. A maioria afirmou realizar pesquisas segundo critérios estabelecidos por seus professores e atribuem um valor significativo às formas institucionalizadas de divulgação da informação, especialmente sites diretamente ligados a instituições educacionais, como o Ministério da Educação. Um dos medos primordiais dos mais velhos, a assimilação e disseminação irresponsável de informações falsas, encontrou nos nativos digitais paulistas uma barreira mais forte do que o esperado. Eles possuem informações suficientes para elaborar filtros nos quais podem embasar seus estudos e atividades escolares. A principal fonte formadora destas habilidades e deste senso crítico ao navegar na internet ainda é o professor na sala de aula.

O meio digital

Tratar do tamanho ou abrangência do meio digital iria extrapolar qualquer possibilidade de pesquisa realizável. Portanto, estabeleci o recorte delimitando as práticas dos estudantes nativos digitais neste meio, direcionadas ao aprendizado dos conhecimentos históricos escolares. Ainda assim, é necessário perceber a importância de certas dinâmicas na formação identitária dos nativos digitais, já que esta influência alguns dos processos pertinentes ao convívio deste com a estrutura escolar e com os processos de ensino-aprendizagem.

Uma destas dinâmicas essenciais é a participação em redes sociais e nas comunidades “glocais”. Apesar das valiosas ferramentas em prol da união dos diversos grupos étnicos e sociais espalhados e a elevação de sua voz para o contexto global, devemos nos acautelar quanto a participação dos nossos jovens nas redes sociais. A formação do indivíduo é em grande parte derivada do meio social no qual está inserido, e como vimos, pouco conhecemos de fato sobre as reais estruturas e dinâmicas que operam o meio digital. A construção de narrativas díspares e completamente desconexas da construção historiográfica escolar e acadêmica pode induzir os nossos jovens a uma formação alienada da realidade social que os cerca.

A utilização constante de múltiplas identidades também interfere nos processos pelos quais o estudante se relaciona com o conhecimento e com a escola. Ao ser exposto a dinâmicas sociais cada vez mais complexas e, muitas vezes, contraditórias, os estudantes nativos digitais passam a se tornar cada vez mais vulneráveis aos interesses dos grandes conglomerados das telecomunicações. Na busca pela formação do consumidor ideal, nossos jovens são constantemente bombardeados com estímulos a padrões de comportamento e consumo que quase sempre não coincidem com os interesses de seus pais ou das comunidades sociais das quais participam efetivamente. Dotados de uma construção identitária multifacetada, muitos dos nossos jovens podem não estar preparados para elaborar resistências a este processo de aculturação digital.

Mas, como afirmei ao longo desta dissertação, a exploração deste território inóspito não está repleto apenas de perigos. O meio digital possibilitou o acesso à informação em uma escala nunca imaginada fora dos livros de ficção científica mais otimistas. Se os profissionais da Educação sempre sonharam com uma realidade onde os alunos e alunas podem ter contato com diversas obras culturais, sejam clássicas ou contemporâneas, nos falta orientar nossos estudantes nesta estrada que já está posta.

A redução de custos de materiais escolares, os quais podem ser substituídos e centralizados nos dispositivos eletrônicos que cada indivíduo já possui; a infinidade de recursos audiovisuais interativos que podem complementar o planejamento e a execução das aulas; as possibilidades de acesso às fontes históricas, antes restritas a um pequeno grupo, agora disponíveis para o trabalho, não apenas acadêmico, mas para o docente explorar nas suas aulas; a construção historiográfica, individual e coletiva, através de sites e redes sociais dedicados à formação e manutenção de grupos minoritários, zelando pelo seu direito a voz e a existência: estas são apenas algumas das possibilidades positivas da exploração dos territórios digitais. Mas essa construção de um lugar virtual onde o indivíduo pode expandir seus conhecimentos, não ocorrerá sem a interferência da sociedade, consciente e atuante no seu papel de modificar este espaço segundo seus próprios critérios. Caso não ocupemos nosso lugar nesta construção, aqueles interessados em ocupar e modificar este espaço segundo seus próprios interesses irão ditar as normas de formação identitária e social nas quais nossos jovens irão se desenvolver.

A “crise” da escola

Durante a pesquisa que realizei nas escolas, constatei que a “crise” a qual Moreira e Julia se referem não é propriamente uma crise da escola enquanto instituição, posto que a forma escolar e a escrita são os principais modelos de socialização empregados no meio digital, mas uma crise referente às práticas escolares e as finalidades da escola.

A crise das práticas estabelece o conflito entre aqueles que enfrentam dificuldades em se adaptar às novas tecnologias e suas múltiplas possibilidades, e aqueles que, como os nativos digitais, estão deslumbrados com estas mesmas possibilidades, mas que ainda não estruturaram um plano de ação orientador para o uso da tecnologia. Neste ponto encontramos o maior choque entre as iniciativas dos alunos e alunas em melhorar ou transgredir os processos consolidados na prática escolar e as resistências empreendidas por professores e demais funcionários das escolas. Os estudantes não colocaram em dúvida o papel dos professores, dos demais funcionários, das práticas ou das metodologias. Eles estão bem adaptados a este modelo de socialização e demandam apenas realizar os mesmos processos através de novos meios.

A crise mais substancial é a causada pela interferência de setores externos quanto às finalidades para as quais a escola se propõe. Do mesmo modo que Moreira (2003, p. 1227) nos adverte sobre o papel pedagógico estabelecido pela cultura midiática na formação de um

consumidor alienado de seus vínculos sociais imediatos, devemos manter nossa atenção sobre os elementos presentes na sociedade que tem como objetivo alterar as finalidades do processo educacional de modo a obter vantagens para determinados setores. O meio digital não apenas absorveu elementos característicos da cultura escolar, como os empregou em prol da disseminação da cultura midiática e da ampliação do controle dos conglomerados sobre as massas, agora mais bem caracterizadas como uma “legião de solitários”.

Educação em tempos reclusos

A execução deste trabalho estava nos seus momentos finais quando a pandemia mundial teve início no início de 2020. Assim como todos, fui pego de surpresa e não teria como imaginar as consequências que se abateram sobre o mundo e sobre o Brasil nos meses que se seguiram.

Com o fim das aulas presenciais, comecei a perceber a nova importância que minha pesquisa adquiriu, dado o novo cenário de reclusão domiciliar ao qual todos fomos submetidos, em especial os estudantes que tiveram sua rotina severamente alterada. Este cenário, divulgado pela mídia como o “novo normal”, apresentou novos desafios e estabeleceu o meio digital como um dos poucos, senão o único, instrumento para o enfrentamento e superação destes desafios.

A nova rotina de estudos para os alunos e alunas impôs uma autonomia que nem todos desenvolveram ou desejavam. Apesar dos diversos instrumentos desenvolvidos para a solução das demandas escolares, como a realização de aulas através de videoconferências e canais televisivos inteiramente voltados à educação, muitos estudantes ainda encontram obstáculos para uma plena vivência escolar situada no meio digital.

Aqui novamente ressalto o impacto negativo sobre aqueles jovens que não desenvolveram as habilidades necessárias para a navegação em um meio digital tão dinâmico, ou que não dispõem dos recursos necessários para este fim. A exclusão digital mostrou seus mais duros golpes durante este período de pandemia. Se antes os excluídos digitais já enfrentavam obstáculos no seu desenvolvimento como cidadãos atuantes em uma realidade dual, agora sua situação “marginal” lhes impõe severas restrições, ameaçando não somente seu crescimento social e econômico, mas a sua saúde e a de seus familiares.

O combate à exclusão digital mostra, assim, toda a sua força como uma diretiva importante para o desenvolvimento social, principalmente dos jovens localizados nas zonas mais periféricas da nossa sociedade. E não apenas isso: trata-se também de um elemento de

suma importância para que a nossa sociedade possa enfrentar de maneira mais eficiente, e mais humana, este e os possíveis novos desafios que irão se apresentar no decorrer deste novo milênio.

No caso específico da escola, mesmo para aqueles que dispõem de todos os aparatos necessários para o pleno acesso ao meio digital, a reclusão sanitária demonstrou a importância das instituições escolares no estabelecimento de uma dinâmica construtiva e ordenada das esferas pedagógica e social nas quais os estudantes encontravam o terreno fértil do qual necessitavam e do qual foram privados em decorrência deste novo cenário. A ausência de uma cultura escolar se fazendo presente e ativa em seu cotidiano demonstra os possíveis prejuízos causados aos nossos jovens e à sociedade. Ainda é cedo para estimar o tamanho dos danos causados, mas certamente serão mais severos do que imaginamos quando dispusermos de pesquisa sobre este período e suas consequências diretas para a educação.

Os limites do próprio meio digital estão sendo constantemente testados, pois, se as ruas de asfalto estão vazias e alguém pode transitar por elas com mais facilidade do que anteriormente, as vias digitais se encontram engarrafadas e levadas aos limites das suas capacidades técnicas. Nunca o fluxo de dados no meio digital foi tão intenso e a demanda por manter determinados setores da sociedade funcionando, em especial a educação, foi tão urgente. Este novo quadro de demanda estabelece um cenário digital à beira do colapso, em que diversas atividades escolares, como as videoconferências entre estudantes e professores, frequentemente apresentam problemas técnicos que inviabilizam sua execução.

O início deste século mostrou como velhos desafios podem continuar impondo sérias consequências à vida humana em escala global. Diferente das anteriores, a pandemia de 2020 afeta um mundo conectado a uma esfera virtual da qual se mostrou mais dependente do que gostaríamos e para a qual nossos recursos técnicos, como infraestrutura ou disseminação, se mostram aquém da necessidade. Mais do que se apresentar como um recurso valioso para o enfrentamento da situação atual, o meio digital mostrou suas limitações estruturais e destacou novos desafios para o desenvolvimento necessário de sua abrangência e capacidades que atendam às novas demandas de uma sociedade provisoriamente mais reclusa.

Ensinando História

Além de todas as possibilidades de abordagens diversas apresentadas anteriormente, destaco a importância do uso dos conceitos históricos apresentados por Bittencourt e Schmidt no novo paradigma do ensino de História multilinear apresentado por Fogu e Tanaka.

Diversamente de uma narrativa linear, os conceitos históricos permitem a análise de múltiplos enfoques temporais orientados por um mesmo conceito selecionado pelo professor, mas que simultaneamente oferece liberdade para que os indivíduos naveguem pelo hipertexto do qual são adeptos. O ensino de uma história linear pode ser comparado a uma balsa utilizada para levar os navegantes de um lado ao outro de um lago através de uma corda fixa entre as margens. Os nativos digitais se desenvolveram navegando no mar aberto, agitado e imprevisível da informação digital. Não é de se admirar que se sintam entediados e pouco desafiados diante de uma estrutura tão rígida e estática quanto o ensino linear da História.

Navegar pelo hipertexto se mostra uma atividade muito mais atrativa para os nativos digitais do que para seus antecessores. Eu e muitos daqueles nascidos até a década de 1980 nos sentimos desorientados na profusão de informações decorrentes da utilização do hipertexto no qual o início de uma leitura não necessariamente encontra um fim específico ou detém determinadas etapas a serem seguidas para sua compreensão. Os nativos digitais navegam por esse mar revolto com maior facilidade e se deslumbram com as possibilidades de aprendizado, principalmente porque sentem que o timão está nas suas mãos. Embora seja difícil enxergarmos novas possibilidades de aprendizado além daquelas que nos levaram tão longe, devemos compreender que os nativos digitais estão mais que dispostos a estender estas fronteiras. Eles o farão de qualquer forma, com ou sem a nossa ajuda.

Neste ponto, destaco novamente a segurança com que os nativos digitais paulistas navegam. Apesar de ainda jovens, eles já possuem um cuidado específico ao navegar no meio digital, confiando em suas bússolas norteadoras, materializadas na figura do professor e dos seus responsáveis, que orientam quais são as fontes confiáveis e os métodos para identificar perigos e engodos no meio digital. Esse mesmo cuidado não aparece na bibliografia estrangeira sobre o assunto, o que caracteriza os alunos e alunas de São Paulo como melhor preparados para enfrentar a exploração do meio digital.

Por muito tempo, nós, professores, fomos a corda que leva nossos estudantes de uma margem a outra em segurança. Talvez tenha chegado o momento em que nos tornamos as estrelas que orientam estes novos navegantes nas suas viagens em busca de novos saberes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Karen Cristina Kraemer. História e usos da Internet. **Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação**. Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2009.

AGÊNCIA FAPESP. Morre um dos pioneiros na internet no Brasil, 2018. Disponível em: <<http://agencia.fapesp.br/morre-um-dos-pioneiros-na-internet-no-brasil/29003/>>. Acesso em: 25 de mai. 2020.

AMFT, Oliver; LUKOWICZ, Paul. From backpacks to smartphones: Past, present, and future of wearable computers. **IEEE Pervasive Computing**, v. 8, n. 3, p. 8-13, 2009. Disponível em: <<https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/5165554>>. Acesso em: 14 set. 2019.

BARLOW, John Perry. Declaration of the Independence of Cyberspace. **Electronic Frontier Foundation**, 1996. Disponível em: <<https://www.eff.org/pt-br/cyberspace-independence>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BARTKOWIAK, Jaqueline; et. al. A Primavera Árabe e as redes sociais: O uso das redes sociais nas manifestações da Primavera Árabe nos países da Tunísia, Egito e Líbia. **Cadernos de Relações Internacionais**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, jul. 2017. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/30432/30432.PDF>>. Acesso em: 23 mai. 2019.

BBC. Como o Facebook pode ter ajudado Trump a ganhar a eleição, 2016. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-37961917>>. Acesso em: 3 mai. 2020.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

BOYM, Svetlana. Mal-estar na nostalgia. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 10, n. 23, p. 153-165, 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 24 jul. 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 10639/03**, de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jan. 2003.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 11645/08**, de 10 de março de 2008. Ministério da Educação. Poder Executivo, Brasília, DF, 10 de mar. 2008.

_____. Marco Civil da Internet. **Lei nº 12.965/14**, de 23 de abril de 2014. Presidência da República, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de abr. 2014.

BRASIL ESCOLA. História, 2020. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historia>>. Acesso em: 16 mai. 2020.

BRITANNICA. Sega Corporation, 2019. Disponível em: <<https://www.britannica.com/topic/Sega-Corporation>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BURKE, Peter; BRIGGS, Asa. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à Internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: Como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHAES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar**: Memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 65-79.

CARDOSO, Josiclea dos Santos; MUNIZ, Maíra de Jesus Sousa Silva; VIEIRA, Joelma Almeida Santos. Bibliotecas escolares e os nativos digitais. **Revista Bibliomar**: Informação a Serviço da Ciência, São Luiz, v. 14, n. 1, p. 9-21, jul. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/4935/3034>>. Acesso em: 9 fev. 2019.

CURI, Fabiano Andrade. Uma proposta para a leitura crítica dos videogames. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, ano XI, p. 189-195, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/download/37579/40293/0>>. Acesso em: 9 fev. 2019.

DENNING, Peter J.; HEARN, Anthony; KERN, C. William. History and Overview of CSNET. **ACM SIGCOMM Computer Communication Review**, v. 13, n. 2, p. 138-145, 1983.

DUTRA, Flora. A história do telefone celular como distinção social no Brasil: Da elite empresarial ao consumo da classe popular. **Revista Brasileira de História da Mídia**, Teresina, v. 5, n. 2, 2016.

DR. ISAAC ASIMOV ON LEARNING REVOLUTION. Bill Moyers. A World of Ideas. 1988. Disponível em: <<https://youtu.be/9xWkF4Ec4oA>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ÉPOCA. A arma do Google é o Android, 2008. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI6849-15273,00.html>>. Acesso em: 19 de jul. 2019.

EXAME. O crescimento da indústria de games no Brasil, 2019. Seção Negócios. Disponível em:

<<https://exame.abril.com.br/negocios/dino/o-crescimento-da-industria-de-games-no-brasil/>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

FOGU, Claudio. Digitalizing historical consciousness. **History and Theory**, Middletown, v. 48, n. 2, p. 103-121, 2009.

FOLHA. Pirataria de games chegou a US\$ 2 bilhões em 2001, 2002. Seção Tec. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u9280.shtml>>. Acesso em: 25 mai. 2020.

FOLHA. Prova expõe década de estagnação no ensino no Brasil, 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/prova-expoe-decada-de-estagnacao-no-ensino-no-brasil-china-passa-a-liderar.shtml>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

GAMEPRO.COM. The 10 Worst-Selling Consoles of All Time, 2007. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20080818160224/http://www.gamepro.com/gamepro/domestic/games/features/111823.shtml>>. Acesso em 24 mai. 2020.

GRAÚNA GAMESTUDIO. Home, 2019. Disponível em: <<https://graunagamestudio.wordpress.com/>>. Acesso em 12 jun. 2020.

INFOESCOLA. História, 2020. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia/>>. Acesso em: 16 mai. 2020

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em 14 mai. 2020.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em 14 mai. 2020.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2015**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em 14 mai. 2020.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2018**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em 14 mai. 2020.

_____. PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem, 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>>. Acesso em: 3 fev. 2020.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 1, n. 2, p.9-43, jul. 2001. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/37742506.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2019.

LEMOS, André. Celulares, funções pós-midiáticas, cidade e mobilidade. **Revista brasileira de gestão urbana**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 155-166, 2017.

LOL ESPORTS BR. Números da Temporada 2018: A Temporada 2018 foi surpreendente, 2018. Disponível em: <<https://br.lolesports.com/noticias/numeros-da-temporada-2018>>. Acesso em: 28 mai. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Parte 1 – Bases Legais**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequencia-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em 28 jul. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Parte 2 – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequencia-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em 28 jul. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 07 set. 2019.

MOREIRA, Alberto da Silva. Cultura midiática e educação infantil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1203-1235, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 Fev. 2019.

MOURA, Diocsianne Correia de. Abordagens no campo da comunicação e o desafio contemporâneo da mobilidade: jovens e o smartphone. **Razón y Palabra**, Quito, n. 84, set. 2013. Disponível em: <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N84/V84/22_Correira_V84.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2019.

MUNDO CONECTADO. Ranking de vendas de smartphones continua com Samsung liderando por boa margem, 2019. Disponível em: <<https://mundoconectado.com.br/noticias/v/10222/ranking-de-vendas-de-smartphones-continua-com-samsung-liderando-por-boa-margem>>. Acesso em: 24 mai. 2020.

NEOWIN. Trivia tuesday: Windows 95's golden days, 2012. Disponível em: <<https://www.neowin.net/news/trivia-tuesday-windows-95s-golden-days>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

NFS. National Science Foundation: a Brief History, 1994. Disponível em: <<https://www.nsf.gov/about/history/nsf50/nsf8816.jsp#chapter4>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

NINTENDO. Company History, 2019. Seção Corporate. Disponível em: <<https://www.nintendo.com/corp/history.jsp>>. Acesso em: 19 de jul. 2019.

NOIRET, Serge. História Pública Digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, mai. 2015, p. 28-51. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634/3098>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

NORA, Pierre et al. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 10, 1993.

NÚMEROS DA TEMPORADA 2018: A Temporada 2018 foi surpreendente. Veja dados que comprovam e como os interpretamos. LOLESPORTSBR, São Paulo, dez. 2018. Disponível em: <<https://br.lolesports.com/noticias/numeros-da-temporada-2018>>. Acesso em: 28 mai. 2019.

O GLOBO. Videogames faturam mais que indústrias de vídeo e música combinadas no Reino Unido, 2019. Seção Tecnologia. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/tecnologia/videogames-faturam-mais-que-industrias-de-video-musica-combinadas-no-reino-unido-23343183>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

OLHAR DIGITAL. Há 10 anos, nascia o iPhone: conheça a história do celular que mudou o mundo, 2107. Disponível em:

<<https://olhardigital.com.br/noticia/ha-10-anos-nascia-o-iphone-conheca-a-historia-do-celular-que-mudou-o-mundo/65203>>. Acesso em: 24 mai. 2020.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: Entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PEREIRA, Mateus; ARAUJO, Valdei. **Atualismo 1.0**: como a ideia de atualização mudou o século XXI. Mariana: Editora SBTHH, 2018.

PIOVESAN, Flávia; MUÑOZ, Lucien. Artigo: Internet e Direitos Humanos. **ONUBR**, Rio de Janeiro, nov. 2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/artigo-internet-direitos-humanos/amp/>>. Acesso em: 28 mai. 2019.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants part 1. **On the horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de História. In: MAGALHÃES, Marcelo de S. et al. **Ensino de história**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV, p. 33-52, 2014.

RODRIGUES, Gustavo. Toxicidade é o maior problema dos games atuais: desenvolvedoras e público sofrem as consequências disso. **E-ARENA**. Brasil, jan. 2019. Disponível em: <<http://e-arena.com.br/toxicidade-e-o-maior-problema-dos-games-atuais/>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo Conceitos no Ensino de História: A captura lógica da realidade social. In: **História e ensino**. Paraná: UEL, v.5, p. 147-164, 1999.

SECRETARIA ESPECIAL DA CULTURA. 2º Censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais, 2018. Seção Notícias. Disponível em: <<http://cultura.gov.br/2o-censo-da-industria-brasileira-de-jogos-digitais-aponta-crescimento-d-e-games-no-brasil-2/>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidades e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SMITH, Aaron. Smartphone ownership—2013 update. **Pew Research Center**, v. 12, p. 2013, 2013. Disponível em: <http://boletines.prisadigital.com/PIP_Smartphone_adoption_2013.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

SONY Interactive Entertainment. History of Sony Interactive Entertainment, 2019. Seção Corporate Info, Corporate History. Disponível em: <<https://www.sie.com/en/corporate/history.html?cate=1>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

SPRING, Dawn. Gaming history: computer and video games as historical scholarship. **Rethinking History**, v. 19, n. 2, p. 207-221, 2015. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13642529.2014.973714>>. Acesso em: 02 out. 2019.

TANAKA, Stefan. Reconceiving pasts in a digital age. **Historiein**, v. 15, n. 2, p. 21-29, 2015. Disponível em: <<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/historein/article/view/8892>>. Acesso em: 22 set. 2019.

THOMPSON, Edward. Tempo, Disciplina de Trabalho e Capitalismo Industrial. In: _____. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TURIN, Rodrigo. Por que estamos mais acelerados, segundo este historiador. **Nexo Jornal**. São Paulo, abr. 2019. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2019/04/27/Por-que-estamos-mais-acelerados-segundo-este-historiador>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

TWITTER. @RealTimeWWII, 2020. Disponível em: <<https://twitter.com/realtimewwi>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

TYLOR, Edward Burnett. **Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom**. 6. ed. v. 1. Londres: John Murray, 1920.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. As culturas escolares. In: _____. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares e reformas**. Portugal: Pedago, 2007.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, p. 07-47, 2001.

WE ARE SOCIAL. **Digital 2019**, 2019. Disponível em: <<https://wearesocial.com/global-digital-report-2019>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

WILLIAMS, Raymond. **Palabras Clave**: Un vocabulario de la cultura y la sociedad. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2003.

XAVIER, Antonio C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**. São Leopoldo, v. 9, n. 1, p. 3-14, 2011.

ZANOLLA, Silvia Rosa Silvia. **Videogame, educação e cultura**: pesquisas e análise crítica. Campinas: Editora Aliança, 2010.

ANEXO I

Estrutura do website Graúna GameStudio

Figura 1: Página inicial do website

**Graúna
GameStudio**

Home

Sobre

Contato

VideoLog

Downloads

Diário de Projeto do Professor


PESQUISAR

WIDGET DE TEXTO NA BARRA LATERAL

Este é um widget de texto. O Widget de texto permite que você adicione texto ou HTML a qualquer barra lateral em seu tema. Você pode usar um widget de texto para exibir texto, links, imagens, HTML ou uma combinação desses elementos. Edite na seção **Widget do Personalizador**.

DESTAQUE

Graúna GameStudio



A parceria entre o Prof. Fabio Pauli e os alunos da Escola Nane deu origem ao Projeto Graúna GameStudio, onde a equipe de alunos da escola, coordenados pelo professor, irá desenvolver no ano de 2019 um jogo eletrônico multiplataforma com temática histórica.

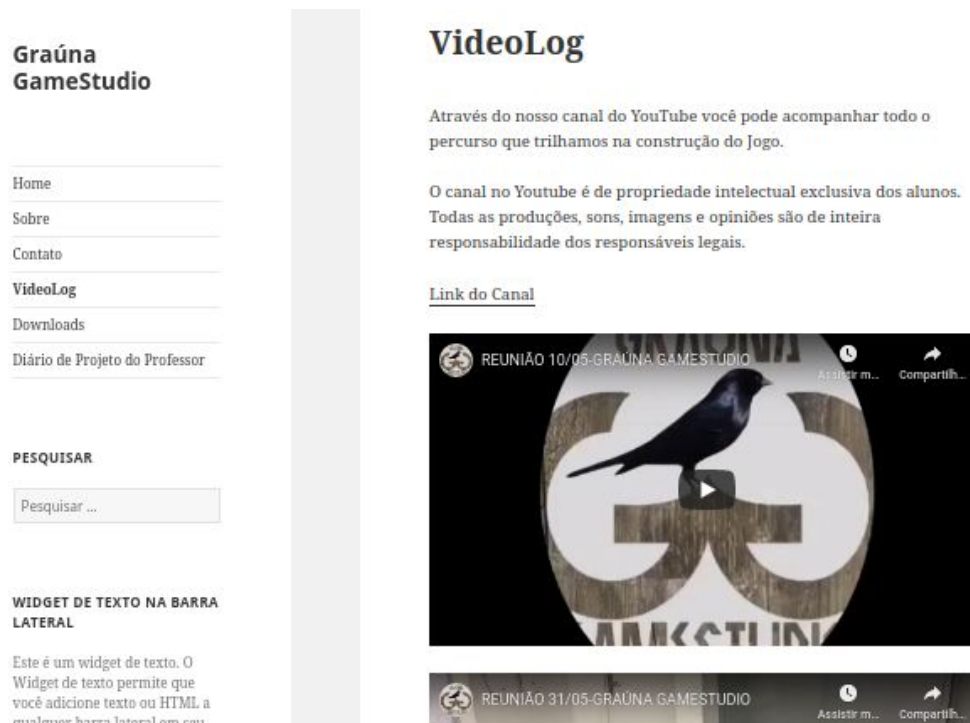
O objetivo do projeto é possibilitar o contato dos alunos com as diversas formas, neste caso eletrônicas, de refletir e produzir o conhecimento histórico escolar.

Este site servirá aos propósitos de registro, divulgação e compartilhamento de informações sobre o andamento do projeto, seus percalços, erros e acertos; de modo a possibilitar a utilização das ferramentas e metodologias aqui empregadas para que outros grupos escolares possam enveredar por novas formas de disseminação do conhecimento.

Fonte: <https://graunagamestudio.wordpress.com/>

Consultado em 22/07/2020

Figura 2: Página do Videolog



Graúna GameStudio

- Home
- Sobre
- Contato
- VideoLog**
- Downloads
- Diário de Projeto do Professor

PESQUISAR

Pesquisar ...

WIDGET DE TEXTO NA BARRA LATERAL

Este é um widget de texto. O Widget de texto permite que você adicione texto ou HTML a qualquer barra lateral em seu

VideoLog

Através do nosso canal do YouTube você pode acompanhar todo o percurso que trilhamos na construção do Jogo.

O canal no Youtube é de propriedade intelectual exclusiva dos alunos. Todas as produções, sons, imagens e opiniões são de inteira responsabilidade dos responsáveis legais.

Link do Canal

REUNIÃO 10/05-GRAÚNA GAMESTUDIO

REUNIÃO 31/05-GRAÚNA GAMESTUDIO

Fonte: <https://graunagamestudio.wordpress.com/videolog/>

Consultado em 22/07/2020

Figura 3: Página Diário de Projeto do Professor

**Graúna
GameStudio**

Home

Sobre

Contato

VideoLog

Downloads

Diário de Projeto do Professor

PESQUISAR

Diário de Projeto do Professor

Aqui encontram-se considerações feitas pelo Prof. Fabio Pauli sobre a construção do projeto, as etapas realizadas e os problemas enfrentados na construção de um videogame educativo pelos alunos.

O formato escolhido para estes relatos foi mensal, pois cada mês sintetiza dois ou três encontros que acontecem quinzenalmente na escola no turno da tarde.

FEVEREIRO

O projeto foi apresentado a Coordenação da escola como uma oficina extradisciplinar com o intuito de promover novas formas de construção do conhecimento histórico escolar e como veículo de iniciação a construção de jogos digitais. Como são necessárias autorizações para a permanência dos alunos no turno adicional e para a participação dos alunos, foi desenvolvido uma solicitação de autorização e apresentação do projeto que foi encaminhada aos pais. Deste modo, todas as ações desenvolvidas contam com o consentimento dos pais sobre o desenvolvimento do projeto.

A solicitação pode ser baixada em formato PDF neste [link](#)

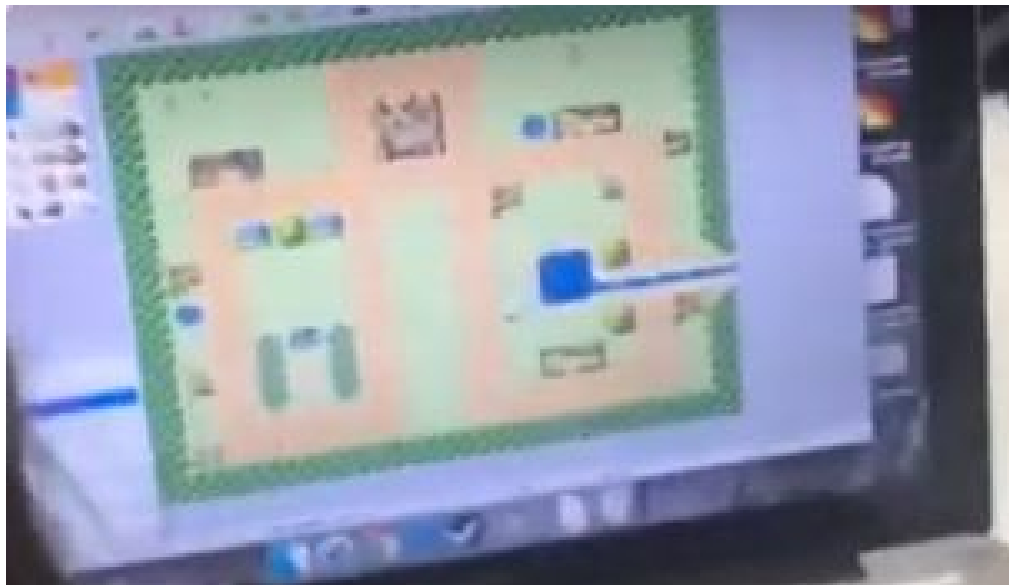
MARÇO

Em março realizamos algumas reuniões para definirmos o nome do estúdio de gamedesign dos alunos, as contas de serviços de internet que iremos utilizar, as funções de cada aluno no projeto e o cronograma que utilizaremos para a execução das atividades. Laura assumiu as funções de Webdesigner e programadora, Camila assumiu as funções de Webdesigner, Arthur ficou encarregado do registro em vídeo do processo, Giulia assumiu as funções de programadora e editora de vídeo e todos assumiram a função de roteiristas e pesquisadores do jogo. Eu assumi o papel de historiador consultor e coordenador do projeto. Os programadores começaram o seu estudo do programa que iremos utilizar para a construção do jogo e sua *engine* (mecânicas disponíveis para a construção do jogo). Estabelecemos o seguinte cronograma:

Fonte: <https://graunagamestudio.wordpress.com/diario-de-projeto/>

Consultado em 22/07/2020

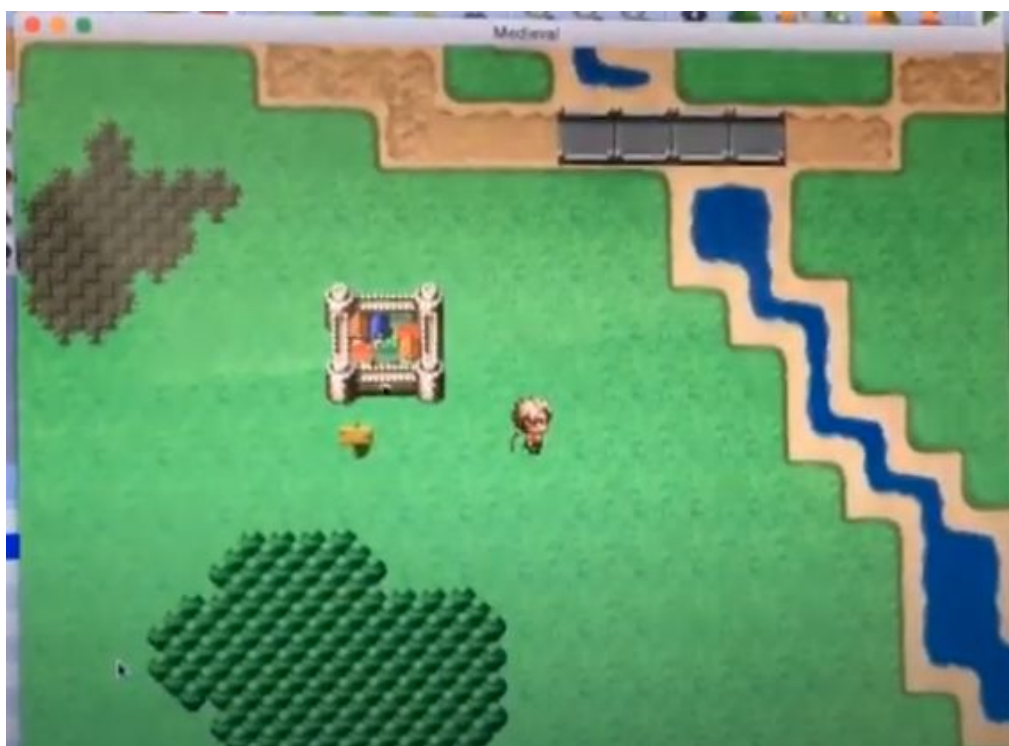
Figura 4: Imagem do jogo 1



Fonte: <https://graunagamestudio.wordpress.com/videolog/>

Consultado em 22/07/2020

Figura 5: Imagem do jogo 2



Fonte: <https://graunagamestudio.wordpress.com/videolog/>

Consultado em 22/07/2020

Figura 6: Imagem do Jogo 3



Fonte: <https://graunagamestudio.wordpress.com/videolog/>

Consultado em 22/07/2020

ANEXO II

“Diário de Projeto do Professor” do website Graúna GameStudio

DIÁRIO DE PROJETO DO PROFESSOR

Aqui encontram-se considerações feitas pelo Prof. Fabio Pauli sobre a construção do projeto, as etapas realizadas e os problemas enfrentados na construção de um videogame educativo pelos alunos.

A periodicidade escolhida foi mensal, pois cada mês sintetiza dois ou três encontros que acontecem quinzenalmente na escola no turno da tarde.

FEVEREIRO

O projeto foi apresentado a Coordenação da escola como uma oficina extradisciplinar com o intuito de promover novas formas de construção do conhecimento histórico escolar e como veículo de iniciação a construção de jogos digitais. Como são necessárias autorizações para a permanência dos alunos no turno adicional e para a participação dos alunos, foi desenvolvido uma solicitação de autorização e apresentação do projeto que foi encaminhada aos pais. Deste modo, todas as ações desenvolvidas contam com o consentimento dos pais sobre o desenvolvimento do projeto.

A solicitação pode ser baixada em formato PDF neste link

MARÇO

Em março realizamos algumas reuniões para definirmos o nome do estúdio de gamedesign dos alunos, as contas de serviços de internet que iremos utilizar, as funções de cada aluno no projeto e o cronograma que utilizaremos para a execução das atividades. Laura assumiu as funções de Webdesigner e programadora. Camila assumiu as funções de Webdesigner, Arthur ficou encarregado do registro em vídeo do processo, Giulia assumiu as funções de programadora e editora de vídeo e todos assumiram a função de roteiristas e pesquisadores do jogo. Eu assumi o papel de historiador consultor e coordenador do projeto. Os programadores começaram o seu estudo do programa que iremos utilizar para a construção do jogo e sua *engine* (mecânicas disponíveis para a construção do jogo). Estabelecemos o seguinte cronograma:

MÊS	ATIVIDADES
Marco	Início do projeto
Abril	Roteiro
Maiο	Mapas e personagens
Junho	Beta 1 (teste)
Agosto	Dublagem
Setembro	Programação final
Outubro	Beta 2 (teste final)
Novembro	Publicação

ABRIL

Neste mês os alunos se dedicaram a desenvolver o roteiro principal e levantar as possíveis ideias que serão abordadas no jogo. Como estabelecemos que o jogo deveria ter uma duração máxima de 50 minutos de modo a ser utilizado em sala de aula, ocorrerá uma seleção delas e outras modificações podem ser acrescentadas como andamento do projeto.

Embora eu tenha adquirido duas licenças do software de construção de jogos (RPG Maker MV) os alunos não dispõem de computadores em suas residências que atendam os pré-requisitos do programa e os programadores acabaram por depender do meu notebook para a construção do jogo somente nas nossas reuniões quinzenais, o que pode atrasar bastante o projeto. Outro problema encontrado foi a dificuldade dos programadores em poder treinar o uso do programa, pois todo o aprendizado envolvendo a utilização deste está acontecendo concomitante a produção dos primeiros mapas do jogo. Meu objetivo inicial era que os alunos desenvolvessem o jogo também no seu tempo livre e que as nossas reuniões servissem a um direcionamento do projeto. Pelo visto encontraremos dificuldades nisto.

MAIO

Neste mês os alunos dividiram tarefas entre produzir os canais de divulgação do jogo, incluindo este site, e desenvolver as artes dos mapas a serem utilizados no jogo. O material em vídeo começou a ser editado e as alunas responsáveis pelo webdesigner criaram este site e o canal do YouTube no qual estão registrando o processo de criação do jogo. Os alunos editaram o seu primeiro vídeo sobre o cotidiano do processo de criação do jogo utilizando o aplicativo FilmoraGo e disponibilizaram no canal que eles criaram.

Tivemos a saída da aluna Camila, pois esta iniciou atividades que entram em conflito com o horário estabelecido para as atividades do grupo. Com este desfalque, me prontifiquei a auxiliar na construção e manutenção do site.

JUNHO

Neste mês os alunos iniciaram a construção dos mapas do jogo, cenários onde os personagens poderão interagir com elementos e se habituar as fundamentações básicas do programa de desenvolvimento de jogos. A princípio os alunos se impressionaram com a quantidade de detalhes que podem ser construídos, mas tivemos que partir de uma premissa básica por questões de disponibilidade de tempo. Elaboramos uma casa para o personagem principal e começamos a esboçar uma ideia de feudo no norte da Alemanha.

A construção dos veículos de divulgação foi finalizada e após as férias escolares, iremos nos dedicar exclusivamente a produção do jogo. Isto implica o problema da disponibilidade material, pois apenas o meu notebook pessoal pode rodar o programa de desenvolvimento de jogos. Desta forma, vamos dividir o trabalho entre a construção do roteiro, elaborada por todos os alunos e a programação, executada pelas alunas Laura e Giulia.

JULHO

Período de férias escolares

AGOSTO

Os alunos desenvolveram os mapas referentes aos arredores do jogo, que chamaram de “mapa-múndi” e desenvolveram o mapa da cidade onde o protagonista irá depois de fugir do feudo.

Começamos a elaborar mais profundamente os personagens da trama, começando com a família do protagonista, agora chamado Jordan, sua irmã e seus pais. Depois de perceber as contradições de algumas opções de nomes, os alunos realizaram uma pesquisa na internet sobre nomes de origem germânica com o intuito de produzir um jogo mais realista.

Percebemos que teremos que selecionar apenas alguns acontecimentos dos sugeridos pelos estudantes de modo a conseguir produzir o jogo até o final deste ano e para que ele não se alongue demais, pois o objetivo é que seu percurso possa ser jogado em apenas uma aula de cinquenta minutos.

SETEMBRO

Com a volta das férias sofremos mais alguns desfalques de alunos que afirmaram não possuir disponibilidade para permanecer na escola no período da tarde. O acúmulo de funções está se tornando um problema cada vez pior.

Após construir uma versão básica dos mapas a serem explorados pelos jogadores, os alunos passaram a aprender como as ferramentas de diálogo do jogo funcionam, de modo a construir uma cena entre os protagonistas, Jordan e Mayla, e seus pais. Os alunos almejam conseguir construir as cenas necessárias para a saída do feudo, já que estamos extremamente atrasados no cronograma e já discutimos a necessidade de reduzir o jogo.

Começamos a estudar a mecânica de combates presentes no jogo. A princípio vamos criar um conflito entre o protagonista e um lobo para testar o sistema e nos habituar a esta parte do programa.

OUTUBRO

Com pouco menos de dois meses para o término do projeto, devo admitir que superestimei as necessidades temporais do projeto. Seria necessário pelo menos o dobro do tempo para conseguir produzir um jogo como o inicialmente proposto. Chegamos a conclusão de que devemos nos concentrar na produção do primeiro ato e publicar o jogo como um episódio inicial. Alteramos o nome do jogo para “A Saga de Jordan e Mayla: Parte 1” e vamos nos ater a terminar ao menos a primeira parte deste jogo.

Continuamos com apenas duas alunas, pois os demais alunos não compareceram nas últimas reuniões, atestando outros compromissos.

NOVEMBRO

Nas duas reuniões deste mês nos preocupamos em concluir a etapa inicial do jogo e desenvolver ferramentas de divulgação no site. Inicialmente pensávamos que seria possível jogar diretamente no site, mas esta ferramenta do programa se mostrou extremamente difícil de dominar, pois, exige conhecimentos sobre programação muito avançados. Decidimos disponibilizar os arquivos fornecidos pelo programa na forma de download, utilizando os serviços do Google Drive para tal.

Na última reunião, separei um tempo para discutirmos como foi o projeto para os alunos. Às duas alunas se mostraram animadas com a execução do projeto, mas levantaram sérias críticas ao horário selecionado e ao empenho dos colegas. Concordamos que, caso este projeto tivesse sido desenvolvido junto às demais atividades escolares, muito provavelmente ele renderia mais frutos ao possibilitar uma exploração melhor das ferramentas de construção de um produto historiográfico pelos alunos. Surgiram também ideias das alunas sobre a construção de jogos mais fáceis de produzir, utilizando apenas as ferramentas presentes na construção de websites, como desenvolver uma narrativa em forma de texto, onde o leitor é colocado frente a escolhas com múltiplas possibilidades de respostas no formato de links presentes ao final da página. Assim o hipertexto seria utilizado para a construção deste “livro-jogo”.