



**Universidade Estadual de Campinas  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**

**Rafael Reis de Andrade**

**História, Narrativa e Netflix: a construção simbólica na era  
digital**

**Campinas  
2018**

**Rafael Reis de Andrade**

**História, Narrativa e Netflix: a construção simbólica na era digital**

Dissertação apresentada no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

*Orientador: Prof. Dr. Aldair Carlos Rodrigues*

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À  
VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA  
PELO ALUNO RAFAEL REIS DE  
ANDRADE E ORIENTADA PELO PROF.  
DR. ALDAIR CARLOS RODRIGUES.

**Campinas  
2018**

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** Não se aplica.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5725-5392>

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
Cecília Maria Jorge Nicolau - CRB 8/3387

An24h Andrade, Rafael Reis de, 1991-  
História, narrativa e Netflix : a construção simbólica na era digital / Rafael Reis de Andrade. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Aldair Carlos Rodrigues.  
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Netflix (Firma). 2. Sujeito (Análise do discurso). 3. Narrativas digitais. 4. Comunicação e tecnologia. I. Rodrigues, Aldair Carlos, 1981-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

#### Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** History, storytelling and Netflix : symbolic construction in the digital era

**Palavras-chave em inglês:**

Netflix (Firm)

Subject (Discourse analysis)

Digital storytelling

Technology and communication

**Área de concentração:** História

**Titulação:** Mestre em História

**Banca examinadora:**

Aldair Carlos Rodrigues [Orientador]

Iara Lis Franco Schiavinatto

Gilberto Alexandre Sobrinho

**Data de defesa:** 14-12-2018

**Programa de Pós-Graduação:** História



**Universidade Estadual de Campinas  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História, composta pelos Professores Doutores a seguir descritos, em sessão pública realizada em 14 de dezembro de 2018, considerou o candidato Rafael Reis de Andrade aprovado.

Prof. Dr. Aldair Carlos Rodrigues

Profa. Dra. Iara Lis Franco Schiavinatto

Prof. Dr. Gilberto Alexandre Sobrinho

*A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações/Teses e na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.*

*Para Isabela e Martin, pelo afeto, paciência e amor em tempos difíceis como estes.*

## **Agradecimentos**

A minha experiência acadêmica foi marcada por inúmeros desencontros e apenas alguns, infelizmente, bons encontros. Entre estes últimos, não posso deixar de elencar o encontro com meu orientador, Aldair, com quem tive o prazer de cursar uma disciplina durante o mestrado. Agradeço profundamente a paciência com os inesperados vendavais que a vida me colocou no caminho, a disposição em me ajudar a passar pelos mesmos, a compreensão e a costumeira abertura ao diálogo. A conclusão desta trajetória é, em grande e importantíssima parte, responsabilidade dele.

Agradeço, também, à banca de qualificação, composta pelas professoras Iara e Cristina, cujos apontamentos foram cruciais para o desenvolvimento desta versão final. Especialmente, agradeço à Cristina, como coordenadora do programa, pela disponibilidade e carinho com que sempre recebeu a mim e acolheu meus anseios.

Não posso deixar de agradecer vigorosamente ao meu irmão, engenheiro e competentíssimo programador, Felipe, que, com paciência comparável a do personagem bíblico Jó, foi meu professor e cúmplice nessa empreitada. Esta dissertação é um produto duplo: primeiro, de uma reflexão e, segundo, de uma proposta de intervenção. Felipe foi fundamental para que esta segunda tornasse-se realidade.

Deixo aqui registrado, também, meu agradecimento aos professores e colegas de ProfHistória. As aulas e nossa convivência trouxeram, além de importantes reflexões para minha prática e produção acadêmica, leveza e esperança para lidar com a realidade sombria dos últimos tempos. Como disse Hemingway, quem está ao seu lado nas trincheiras é mais importante do que a própria guerra. Sou orgulhoso em dizer que faço parte desta turma de professores e historiadores.

Presto aqui por esta via minha singela homenagem e agradecimento, também, aos meus pais e irmão mais velho, Junior. Dentre todos os privilégios dos quais desfrutei enquanto criança e jovem, talvez o maior deles tenha sido poder crescer em um lar onde o respeito, o amor e a valorização da educação eram imperativos. Concluir esta etapa só se tornou possível, sem dúvida, graças aos esforços de cada um de vocês em servir de exemplo, ajudar, guiar e incentivar.

Por fim, à Isabela e Martin – minha família e meu lar. Quando, no meio de uma

graduação e uma pós-graduação, veio a notícia de que seríamos não mais dois, porém três, Isabela foi não só minha companheira, porém meu porto seguro e minha força pra continuar até o fim. Agora, que somos enfim três, posso dizer que Martin nasceu no ano em que também nasceu esta dissertação. Todo meu amor é para vocês.

*Que lado você vai escolher?  
Isso é muito mais importante que vencer.*

*Lucas Silveira*

## Resumo

Esta dissertação pretende elaborar uma ferramenta que facilite ao professor de História o diálogo dentro de sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, propõe-se aqui uma reflexão sobre um novo paradigma de sujeito, pautado numa experiência simbólica marcada pelo advento das TICs, das narrativas e da lógica do ciberespaço. A ferramenta em questão será um aplicativo, que buscará criar vias de acesso aos conteúdos da *Netflix*, idéias de debates e questões para a sala de aula.

**Palavras-chave:** Sujeito, Narrativas Digitais, Tecnologias de Informação e Comunicação, Netflix.

## **Abstract**

This dissertation intends to elaborate a tool that helps the History teacher to promote dialogue inside the classroom, making easier the process of teaching and learning. Therefore, we propose a discussion about a new subject, constructed in a symbolic experience, marked by the surfacing of the ICT, digital storytelling and the cyberspace logic. This tool will be an applicative, that will create ways to access Netflix content, promoting debate and question ideas to use in the classroom.

**Key Words:** Subject, Digital Storytelling, Information and Communication Technologies, Netflix.

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	10
<b>Capítulo 1: Tecnologias, Novas Linguagens e Ensino de História</b>	
1.1. O que são as TICs?.....	19
1.2. As TICs e sua Linguagem.....	23
1.3. A teatralidade e as TICs.....	30
1.4. As TICs e o Mercado.....	34
1.5. As TICs e a Educação.....	40
1.6. Para além do Nativo Digital.....	42
1.7. O papel do professor e a transformação docente.....	46
1.8. O Historiador e as TICs.....	51
1.9. Impressões Gerais.....	53
<b>Capítulo 2: Netflix, Narrativa Digital e Black Mirror</b>	
2.1. Narrativa Digital e a Netflix.....	55
2.2. Black Mirror: o espelho negro como mediação.....	61
2.3. Nosedive, representação e reciprocidade.....	63
2.4. Impressões Gerais.....	67
<b>Capítulo 3: Produto Final</b>	
3.1. Introdução.....	70
3.2. A creative commons.....	71
3.3. O Copyleft e a reprodução.....	71
3.4. O usuário e a experiência.....	72
3.5. O Aluno.....	73
3.6. Formato e Relevância.....	74
3.7. Descrição do produto.....	77
3.8. Desenvolvimento.....	78
3.9. Tela inicial.....	79
3.10. Aba 1: Homepage.....	80
3.11. Aba 2: Ferramenta de busca.....	81
3.12. Aba 3: Favoritos.....	81
3.13. Aba 4: Produção de textos.....	82
3.14. Aba 5: Configurações.....	82
<b>Considerações Finais</b> .....	84

## Introdução

Minha trajetória como professor de Ensino fundamental e médio é curta, porém, bastante significativa. Nos últimos seis anos em que estive dentro da sala de aula na posição de docente pude perceber significativas mudanças entre os jovens particularmente nos modos com que lidam com a escola, com a família e com seus relacionamentos. Também nesses seis anos estive inserido em diferentes realidades escolares, entre escolas públicas de uma cidade do interior de São Paulo, em bairros afastados do centro da cidade, convivendo com dificuldades materiais das mais básicas; até escolas particulares em lugares privilegiados, onde a possibilidade de não haver acesso a quaisquer tipos de recursos sequer era uma questão que passava pela cabeça dos docentes, já que praticamente todos estavam, de uma maneira ou de outra, disponíveis. Entre todas elas, apesar de que em diferentes níveis, tornou-se perceptível a quase onipresença da tecnologia. Em um espaço curto de tempo, pude perceber o quanto o acesso aos *smartphones* ficou mais amplo, bem como formas de acessar conteúdo, através do uso de pacotes de dados e planos de acesso à internet. Tornou-se evidente para mim, enquanto professor, que este fenômeno era, de alguma maneira, parte de algo maior para os jovens, como membros da sociedade, mas principalmente, como estudantes, ou seja, esta questão achegava-se à escola e precisávamos respondê-la.

O acesso à informação tornou-se um ponto chave. A capacidade de criar, multiplicar e disseminar notícias, imagens e narrativas é algo que chama a atenção quando tratamos das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). O compartilhamento de textos e imagens, ou das infames correntes, por meio de ferramentas como o WhatsApp, Facebook e Twitter é algo que chama-nos a atenção dentro deste novo paradigma. O Facebook, rede social das mais populares entre os jovens, registrou 127 milhões de usuários ativos por mês no Brasil no primeiro trimestre de 2018<sup>1</sup>. Estima-se que 25% da população mundial possui um perfil nesta rede, sendo destes, praticamente 2 bilhões de usuários ativos<sup>2</sup>. Por minuto, esses usuários fazem 500.000 novas postagens e, passam pelo menos um dos seus sete minutos online na rede social<sup>3</sup>. Esses

---

1 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/tec/2018/07/facebook-chega-a-127-milhoes-de-usuarios-mensais-no-brasil.shtml> (Acesso em 29/10/2018)

2 Disponível em <https://olhardigital.com.br/pro/noticia/mais-de-25-da-populacao-mundial-ja-usa-o-facebook/68026> (Acesso em 29/10/2018)

3 Disponível em: <http://thesocialskinny.com/100-social-media-statistics-for-2012/> (Acesso em 29/10/2018)

números devem ser compreendidos no sentido de suas dimensões e aplicabilidades: estar dentro do Facebook é uma realidade que faz parte do processo de construção material e simbólica do indivíduo, muitas vezes, desde a infância até a vida adulta. Apesar de possuir regras bastante claras sobre o grupo etário que pode ter acesso às ferramentas da rede (sempre considerando a chegada na maioridade civil), a quase ubiquidade do Facebook torna-o inescapável mesmo para aqueles que não compõem seu público alvo e, por vezes, imprescindível para determinadas atividades, como relações cultivadas a distância, publicização de eventos e produtos e divulgação de ideias, vídeos, canais informativos, entre outros. O uso frequente das redes sociais, dentro de uma realidade onde os celulares aparecem de maneira cada vez mais constante, coloca em evidência que a habilidade de comunicar dentro das redes não é, de maneira alguma, algo trivial. Pelo contrário: existem especificidades que tornam o conteúdo dentro das redes, ao mesmo tempo, muito atraentes e facilmente compartilháveis entre pessoas, comunidades e grupos das mais diferentes esferas sociais.

A qualidade essencial de um conteúdo digital é a possibilidade de mobilizar diferentes tipos de mídia, compondo, dessa maneira, uma narrativa que atravessa diversos tipos de linguagem. Nesse sentido, a especificidade em relação aos meios mais tradicionais de narrar está no fato de que ela é capaz de produzir novos sentidos e símbolos, que surgem a partir da interação entre as diferentes mídias. Temos, portanto, que para contar uma história por meio de uma rede social, fazendo uso das novas tecnologias, o sujeito mobiliza um aparato multimídia, que pode envolver som, imagem, texto e vídeo. Isso eleva sobremaneira a capacidade de alcance dessas narrativas que, por chegarem mais longe, atingem mais pessoas e interagem entre si, ou seja, mesmo que inseridas em diferentes esferas de produção e compartilhamento, os novos conteúdos digitais estabelecem diálogos internos, característica a qual Chartier se refere como hipertextualidade (CHARTIER, 1998). Murray coloca que o hipertexto é produtor de um emaranhado de informações que, ao mesmo tempo, enriquecem referencialmente o material produzido e transformam o conteúdo digital em um caminho para acessar novas informações, fazendo com que o texto deixe de ser a finalidade em si (MURRAY, 1997).

De alguma forma, essas questões apresentavam-se no ambiente escolar. Entre as mais diversas experiências que atravessei nesse período, uma coisa questão continuava a me chamar a atenção: a capacidade cada vez maior, ano após ano, que alguns alunos tinham de levantar

questões, ou colocar pontos de vistas, sobre debates complexos e questões que, muitas vezes, não estão exatamente presentes nas discussões curriculares propostas. O acesso à informação na ponta dos dedos, somado a esse caráter atraente das mídias digitais, poderia uma chave interessante para refletir sobre essa nova realidade.

Entre todas as disciplinas cursadas durante este programa de mestrado, bem como nas leituras sobre os desafios do historiador na atual conjuntura e em questões que já surgiam como definidoras de uma nova realidade que despertava minha curiosidade, uma experiência em específico talvez tenha sido o momento que permitiu a existência deste trabalho. No ano de 2016, em uma sala de aula de ensino médio, após uma aula dupla sobre o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, uma das alunas na sala aproximou-se de mim, com o celular em mãos, mostrando um vídeo no YouTube. O vídeo em questão tinha, aproximadamente, uma hora de duração, e tratava do mesmo tema que discutíamos anteriormente em sala de aula. Com a negativa de minha parte, a aluna prosseguiu dizendo que, após o vídeo, sendo levada pela curiosidade despertada, ela assistiu a uma série de outros que tratavam do mesmo tema, seguindo pela cadeia de vídeos relacionados elencados pelo próprio YouTube. Após uma conversa curta, que durou alguns minutos, pude perceber que a aluna já demonstrava certo domínio sobre alguns conceitos trabalhados em sala, apresentando, inclusive, informações que iam além da discussão proposta em sala e que, além disso, possuía alguns questionamentos que surgiram a partir de outros vídeos assistidos. Em um determinado momento, levantou-se, por exemplo, a pergunta se seria correto referir-se ao Golpe de 1964 como Golpe político, realmente, ou Revolução. Logo em seguida, fui indagado se as mortes relacionadas às disputas políticas de época poderiam ou não ser justificadas, dado que o Brasil lidava com ameaças “terroristas” no período.

Foram três grandes indagações que emergiram dessa experiência. Primeiramente, parecia-me intrigante o fato de que um vídeo com tamanha duração pudesse despertar tanto interesse. Um espanto ainda maior ocorreu ao acessar o vídeo e constatar a quantidade de visualizações (agora, enquanto escrevo, o vídeo consta de 5.412.611 visualizações<sup>4</sup>). As potencialidades de um vídeo de YouTube, exploradas de maneira integrada, multimidiática, hipertextual, deram ao vídeo a possibilidade de mobilizar interesses dos mais diversos para um tema que, muitas vezes, em sala

---

4 Dados retirados de <https://www.youtube.com/watch?v=CRbZwM7fjYM&list=PL2EJJPZ0iJu4F08HICPrZ7kaiXsvtPxq&index=8&t=2s> (Acesso em 29/10/2018)

de aula, pode parecer pouco atrativo, a depender da discussão que se faz a partir dele. É necessário, portanto, voltarmos nossa atenção para esta nova realidade como questão fundamental: existe uma capacidade de transformação do processo de ensino-aprendizagem a ser explorado e, para tanto, é necessário que haja conhecimento sobre como as ferramentas funcionam. Em outras palavras, professores precisam ensinar sobre tecnologia, falar sobre tecnologia e aprender sobre tecnologia. Segundo Belloni e Bévort (2009) é preciso educar sobre as novas mídias e para as novas mídias. De maneira semelhante, Kenski nos coloca que

Não há dúvida de que as tecnologias de informação e comunicação trouxeram transformações e mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor. Para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que seu uso, realmente, faça diferença.<sup>5</sup>

É certo, portanto, que a tecnologia de informação e comunicação pode ser capaz de provocar esse novo circuito de interesses e afetos nos jovens e estudantes. Entretanto, é necessário que a formação de professores seja uma preocupação primordial, não só incentivando o uso de tecnologias mas, fundamentalmente, a compreensão de suas imposições e especificidades.

Isso nos leva a um segundo questionamento. As histórias contadas através das TICs atendem a um novo paradigma de disseminação de informação, isso é, como propõe Chartier, a relação do sujeito com o texto e, pensando em um contexto digital, a narrativa digital, é subvertida, uma vez que ele se posiciona não apenas como leitor, mas como autor, editor e crítico (CHARTIER, 2002). O sujeito se movimenta dentro da narrativa digital, reage a ela e torna-se, com efeito, participante do processo de construção das mesmas. O YouTube talvez seja o grande exemplo de como ocorre esse fenômeno: canais dentro da rede social, criados por pessoas até então anônimas, mas que souberam usar características algorítmicas e semânticas das redes,

---

5 KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2008. p. 46

tornam-se referências. Me despertava o interesse: quem era esse produtor de conteúdo? De onde ele vinha? Existia algum tipo mínimo de rigor de pesquisa científica em torno dos saberes expostos naquele vídeo?

O canal ao qual minha aluna se referia era um dos maiores do Brasil: o canal Nostalgia, criado pelo YouTuber Felipe Castanhari, no ano de 2008 sendo que, hoje, ele totaliza quase um bilhão de visualizações, somando todos os seus vídeos publicados<sup>6</sup>. O canal trata de temas diversificados e, por incrível que pareça, não tem na divulgação científica seu carro-chefe, já que o mesmo ganhou fama falando de programas de TV, músicas, eventos e personagens da cultura popular que marcaram presença no imaginário coletivo entre os anos 80 e 90 via de regra. O esforço em falar sobre as áreas consideradas mais formais do conhecimento ocorreu apenas recentemente, sendo que o primeiro vídeo da série sobre História data de 2016.

Os vídeos dessa série são produzidos a partir de uma parceria com um professor de História, que monta o roteiro junto ao próprio Felipe. Sendo assim, confere-se uma certa legitimidade a este caso em específico. No entanto, há de se observar que este canal é apenas um entre muitos que tratam de temas que conectam-se à História – uma grande parte deles sem que haja qualquer tipo de preocupação do âmbito da produção de conhecimento e da legitimação do mesmo a partir de referências da área. Em outras palavras, é um campo ocupado, majoritariamente, por pessoas que compreendem e fazem uso corrente das linguagens das TICs só que, no entanto, carecem de lastro formal, científico e acadêmico. Esse campo aberto torna-se fértil para disputa de narrativas.

Finalmente, o nosso terceiro ponto: onde está o papel do professor de História dentro deste novo cenário? Os vídeos relacionados e que respondem ao conteúdo promovido por Castanhari talvez nos coloquem algumas possibilidades de leitura dessa nova realidade.

Através de uma rápida pesquisa através da ferramenta do próprio YouTube, podemos constatar que os dois vídeos que dialogam com o vídeo sobre o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil produzido pelo Canal Nostalgia são de um teor bastante semelhante, sendo que o primeiro é assinado pelo canal do Youtuber Nando Moura, que segundo a descrição de sua página, tece comentários sobre “música, filosofia, economia, teologia, política e atualidades”<sup>7</sup>; e

---

6 Dados retirados de <https://www.youtube.com/user/fecastanhari/about> (Acesso em 29/10/2018)

7 Dados retirados de <https://www.youtube.com/user/MrNandomoura101/about> (Acesso em 29/10/2018)

o segundo, é assinado por Paula Marisa, que também coloca-se como comentarista de diversos assuntos e é, também, professora<sup>8</sup>. Ambos abordam a temática anteriormente mencionada em um tom revisionista, colocando pontos de interrogação sobre questões que pareciam ser, até pouco tempo atrás, pacificadas. Para citar alguns exemplos, os produtores de conteúdo digital questionam se houve mesmo golpe de Estado, ou se os direitos políticos foram realmente perdidos e, até mesmo, relativizam as mortes ocorridas durante o período ditatorial no Brasil sob a justificativa de que em outros momentos da História ditaduras por eles chamadas de comunistas teriam provocado mortes em número muito maior.

Ainda dentro dessa senda, o papel do professor de História faz-se crucial. Num sentido do processo do ensino-aprendizagem, primeiramente, é necessário colocar que a atual conjuntura coloca, com urgência, ao professor a responsabilidade de mediar a produção e disseminação de saber (PESCADOR, 2011) e, para além disso, construir conhecimento usando como ponto essencial de referência os saberes e experiências prévias dos estudantes (VYGOTSKY, 2010). Entretanto, no campo da História, em específico, faz-se necessário uma leitura atenta sobre o cenário que se desenha. Abreu e Rangel identificam, nesse sentido, que

(...) o ensino de história teria uma dupla função, a saber: 1) descrever e compreender narrativas históricas ou memórias etnocêntricas e imediatas (infraconscientes) que estariam orientando os alunos no processo de atualização da “consciência histórica”; e 2) interagir com os demais espaços da cultura histórica e intervir sobre eles no sentido de descrever as narrativas históricas ou memórias etnocêntricas e imediatas mais gerais.<sup>9</sup>

Quando os autores referem-se a atuação do professor, o alerta claro é de que é necessário estabelecer diálogo com as narrativas históricas, uma vez que elas são parte constituinte de uma consciência histórica que pode construir uma visão de história absolutamente deturpada, antidemocrática e etnocêntrica. É preciso formular e difundir saberes que, ao mesmo tempo, estejam pautados no conhecimento legitimado a partir das bases acadêmicas socialmente construídas ao longo do tempo e que estabeleçam pontes com as experiências históricas com as

---

8 Dados retirados de <https://www.youtube.com/user/profepaulamarisa/about> (Acesso em 29/10/2018)

9 ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. “Memória, Cultura Histórica e Ensino de História no Mundo Contemporâneo”. In.: *História e Cultura*, Franca, v. 4, n. 2, p. 15

quais os estudantes têm contato por meio das redes. É um esforço duplo, de sentido único: trazer as narrativas históricas revisionistas para dentro do debate em sala de aula, desconstruí-las a partir da experimentação histórica, visando estabelecer um saber realmente democrático.

Nesse sentido, coloca-se aqui a importância de demarcar territórios por onde a experiência histórica possa transcorrer, a partir de referenciais que componham a lógica das linguagens das TICs e das narrativas digitais, dentro e fora dos muros da escola. Visando ocupar espaço e, acima de tudo, municiar os professores com possibilidades de trabalho, essa dissertação apresenta uma discussão acerca das transformações sociais promovidas pelas TICs, seguida de uma ferramenta de usufruto docente, inserida nessa nova lógica digital.

O primeiro capítulo desta dissertação busca trazer uma discussão acerca do desenvolvimento dos debates em torno das TICs e das novas questões surgidas a partir das mesmas, visando estabelecer uma discussão paradigmática sobre características que permeiam o estudante, uma vez que o mesmo tem nos ambientes digitais uma parte importante do seu processo de socialização e construção da própria identidade. Para Prensky, o sujeito que emerge das relações sociais constituídas dentro da lógica digital pode ser definido como um nativo digital, versado na tecnologia, seus usos e implicações desde o momento de seu nascimento (PRENSKY, 2001). Ele é criado e, como indivíduo, formado dentro de um mundo conformado dentro destas novas tecnologias. Isso, portanto, tem implicações evidentes na sua vida social e escolar: existe um novo vocabulário, uma nova linguagem e uma nova forma narrativa para ele. Sistemáticamente, essas novas formas de comunicar e narrar contribuem para a construção de códigos sociais internos às redes, que transpassam o ambiente digital e passam a ser operacionais da vida em sociedade.

Baudrillard (2002) e Gabler (1998) nos colocam que a linguagem midiática, presente e acessível no contexto digital, fazem do sujeito participante de um processo de performance e construção estética de si mesmo, visando a conquista da legitimação social nas redes sociais. Tal legitimação só é atingida, no entanto, quando atende a parâmetros previamente colocados, dos quais este mesmo sujeito é vítima e cúmplice, ao mesmo tempo: ao se submeter aos regramentos impostos pelas redes sócias, o sujeito os reproduz e, dessa forma, passa a compôr uma rede que impõe esses valores éticos, morais e estéticos aos demais como forma de validação de sua participação em determinados grupos.

A partir destas questões colocadas sobre esse novo sujeito, que emerge das relações sociais interpostas pelas tecnologias, narrativas e por todo o contexto digital, discutiremos de que forma constituem-se novas perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem e para a discussão da História, enquanto disciplina escolar e enquanto parte integrante de um processo de constituição da sociedade e da cultura.

O segundo capítulo é uma tentativa de aproximação do professor com as possibilidades de trabalho a partir das narrativas digitais e do caráter interativo e participativo contido nas mesmas (PAUL, 2007). Além disso, como observa Kenski (2011), o texto da narrativa digital é fragmentado e descontínuo, o que faz com que o mesmo atenda a novos paradigmas de engajamento e circulação. O exemplo que esta dissertação buscou como alternativa para fazer este trabalho é a *Netflix*, uma vez que a plataforma em questão, que disponibiliza filmes, seriados e desenhos dentro de um catálogo acessível aos seus usuários é, sobremaneira, disseminadora de um novo paradigma: a possibilidade de apertar o *play* e o *pause*, reconfigurando a maneira como se consome as narrativas e as histórias. O sujeito agora é parte integrante da narrativa e constrói a mesma a partir de regramentos que lhe são próprios, ou referentes à sua rotina e preferências pessoais.

Dentro das linguagens de mídia, a escolha deste trabalho é pelo seriado, uma vez que entendemos que o mesmo é, ao mesmo tempo, mobilizador das múltiplas mídias possíveis dentro das narrativas digital e patente das especificidades formativas das mesmas: descontinuidade e fragmentação.

Ao final, o mesmo capítulo contém uma proposta de trabalho para professores em sala de aula, a partir de uma análise do primeiro episódio da terceira temporada do seriado *Black Mirror*, *Nosedive*. A partir dele, discutimos a ubiquidade das TICs e da linguagem digital na vida em sociedade, bem como as questões que emergem no sentido da construção e representação de si mesmo nas redes sociais. Para tanto, exploramos o princípio das concessões mútuas e da reciprocidade, presente na análise antropológica de Malinowski sobre as sociedades consideradas primitivas.

Em suma, a escolha pela Netflix e pelo seriado *Black Mirror*, em específico, tratam-se de uma mesma questão, que é pertinente a, praticamente, todo o trabalho desenvolvido nesta dissertação: entendo que exista, de certa forma, o cumprimento distópico das idealizações

iluministas do século XVIII, onde imaginava-se a democracia liberal perfeita, que colocaria em igualdade todos os membros do corpo social. Temos, portanto, uma plataforma que propõe “horizontalizar” espectador e conteúdo, por meio da interação constante e das interfaces tecnológicas cada vez mais avançadas; ao passo de que, ao mesmo tempo, temos uma série que problematiza essa mesma tecnologia, colocando-a em questão, como uma espécie de válvula de escape, que cataliza, coloca e dramatiza, da maneira mais evidente possível, as contradições humanas. O fato de nos relacionarmos tão rapidamente, enquanto espectadores, com os temas tratados em *Black Mirror*, demonstram que nossa visão sobre as tecnologias e suas aplicações são ambíguas. É preciso, portanto, entender as nuances contidas nessa ambiguidade, que idealiza e, ao mesmo tempo, demoniza a tecnologia. Estamos diante de um cenário onde essas questões, urgentes de maneira geral, proliferam em sala de aula, tanto para professores, quanto para alunos e, portanto, é preciso atendê-las.

Por fim, o terceiro capítulo é a apresentação de uma ferramenta, que visa, entre outras coisas, colocar estratégias de aula para professores de ensino fundamental e médio que queiram trabalhar narrativas digitais a partir de seriados, filmes e desenhos em sala de aula. De forma integrada a esta dissertação, desenvolvi um aplicativo para celular e computador, que estará disponível para o sistema operacional *Android*. Nesse aplicativo, que é voltado para o uso docente, o usuário poderá ter acesso a um banco de dados colaborativo, onde os próprios professores poderão contribuir com suas experiências de trabalho, planejamentos de discussão e planos de aula. O aplicativo é conectado com uma extensa base de dados de séries, filmes e desenhos e permitirá ao professor, não só expôr e compartilhar suas experiências, mas também ter acesso às experiências de outros docentes, bem como sugestões, comentários e dicas para incrementar suas possibilidades de trabalho.

## **Capítulo 1: Tecnologia, Novas Linguagens e Ensino de História**

### **1.1. O que são as TICs?**

Os objetivos deste capítulo inicial são mostrar de que maneira a discussão sobre a TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) é construída no âmbito acadêmico, visando sua aplicabilidade no ambiente de escola regular, bem como analisar como elas aparecem nas diretrizes básicas de ensino, a partir do currículo determinado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. De maneira geral, veremos de que forma a discussão sobre tecnologia e humanidades é colocada e quais são os desafios gerados para o ambiente escolar, para o professor e, especialmente, para o ensino de História.

Primeiramente, é necessário observar que a TIC são, a priori, ferramentas que modificam e reconfiguram formatos previamente existentes na sociedade como o ato de comunicar, armazenar e gerar fluxo de informação. A especificidade da TIC reside justamente na premissa de que ela não é, primordialmente, força geradora de novas estruturas, mas sim, fundamentalmente, força motriz para amplificar vozes, multiplicar conteúdo e fazer com que a informação comunicada chegue em lugares e em maneiras antes, possivelmente, inatingíveis. Em última instância, é claro, uma modificação tão profunda na maneira de promover comunicação, por exemplo, provocará uma mudança considerável no ato de comunicar, de informar e de armazenar esta informação, numa interação que modifica forma e, não obstante, conteúdo. A TIC, portanto, por mais que emerge de contextos históricos em que houve sua possibilidade, sobremaneira modifica as formas de comunicar, gerando mudanças de formato e de conteúdo. Em outras palavras, podemos dizer que a TIC é resultado de uma revolução no ato de comunicar e refere-se as novas e mais imediatas maneiras de se produzir, comunicar e disseminar informação na nossa sociedade (BERTOLDO, SALTO e MILL, 2018).

Em um sentido estritamente técnico, o uso de ferramentas que facilitem a comunicação é faceta da sociedade ocidental desde seus primórdios. Apesar de reconhecermos este aspecto fundamental de que as tecnologias de comunicação são parte constituinte da construção política e social das civilizações desde os primeiros agrupamentos humanos, não caberá a este trabalho este

viés de discussão. Essencialmente, portanto, nossa reflexão ocorrerá num campo mais estrito dentro do tempo e do espaço, visando uma visão mais aprofundada e que dialogue com as necessidades desta pesquisa. Reconheceremos, para isso, um aprofundamento em grandes proporções do uso e aprimoramento da TIC nos últimos anos, especialmente na transição entre o século XX e o século XXI e, dentro deste recorte, poderemos debruçar e concentrar nossos esforços. Em síntese,

O rápido e acelerado crescimento das TICs, desde o final do século XX, provocou profundas mudanças na sociedade. Algumas teorias procuram caracterizar essa sociedade que emerge como “sociedade da informação” e, também, como “sociedade pós-industrial” ou “sociedade do conhecimento”. Entre os produtos tecnológicos concebidos pelo homem nessa sociedade, o computador (máquina de processar informação por excelência) destaca-se na atualidade, assumindo papel fundamental em quase todos os setores da vida humana.<sup>10</sup>

A chamada “sociedade da informação” é, portanto, parte processual do surgimento e aprimoramento das TICs no início do presente século. A popularização dos dispositivos digitais e sua presença maciça na vida do indivíduo modifica profundamente as formas de interação, sociabilidade e próprio desenvolvimento cultural, social e político. Em outras palavras, a capacidade de armazenar e disseminar informação com tamanha destreza e alcance modificou de forma inescapável as relações humanas e as tensões dentro delas.

Brey e Soraker entendem que as mudanças nas relações humanas produzidas pelas TICs e pelas novas maneiras de socializar engendradas por meio delas estão diretamente associadas ao papel assumido nelas pelo indivíduo, uma vez que nas novas mídias, o usuário ocupa um espaço extremamente importante, tanto como receptor quanto como transmissor de conteúdos (BREY e SORAKER, 2009). Nesse sentido, o caráter das novas mídias e das TIC muda o modo como entendem-se as formas de comunicar, uma vez que a participação dos indivíduos transforma as TIC, tornando-as mais que canais de informação, mas lugares onde há informação é um bem ativo, ao alcance definitivo do indivíduo.

---

10 BERTOLDO, Haroldo Luis; SALTO, Francico e MILL, Daniel. Tecnologias de informação e comunicação. IN: MILL, Daniel (org.). Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas, SP: Papirus, 2018. P. 619-620

A TIC também age sobre as formas de armazenamento, graças à capacidade de manutenção de informação dos ambientes digitais. Cruz entende isso como uma consequência do caráter de “banco de dados” das redes, uma vez que as informações nela contidas podem ser acessadas a qualquer momento com extrema facilidade (CRUZ, 2008). Nesse sentido, a possibilidade de encontrar um grande “balcão” de informações disponível através das TICs e dos ambientes digitais pede do indivíduo que emerge deste contexto a capacidade primordial de gestão do excesso, de controle sobre a quantidade de informação que lhe é acessível para que estas não tornem-se inócuas e sem sentido.

Observamos portanto um movimento que vai em duas direções: de um lado, o indivíduo torna-se participante ativo do processo de construção e potencialização dos fluxos de informação e, ao mesmo tempo, precisa ativar novas maneiras de relacionar-se com as informações, disponíveis e acessíveis em enorme quantidade. Piérre Levy entende esse novo espaço onde as TICs subsistem como ciberespaço e circunscreve nele o caráter virtualizante da informação, onde os textos remetem-se uns aos outros e distanciam-se do caráter material das relações humanas (LEVY, 1999).

Entendemos, portanto, que a TIC transformou de maneira contundente as relações humanas nos anos finais do século XX, quando estas passaram por profundos avanços técnicos, tornando-as mais acessíveis e populares. Essa transformação encontra-se no campo da comunicação, fundamentalmente, mas também está presente no ato de informar, no processo de assimilação da informação e disseminação da mesma, tendo como ativo principal o próprio indivíduo dentro dos ambientes digitais, ou do ciberespaço. Emerge, portanto, um sujeito que entende o mundo e a si mesmo a partir de novos procedimentos, intermediados pela TIC.

Atentemo-nos agora para o caráter participativo das TICs, que entendem este novo sujeito como bem ativo dos fluxos de informação e produção dentro do ciberespaço. O ambiente digital é fruto, fundamentalmente, da participação ativa dos sujeitos. Isso é um fenômeno que podemos observar quando voltamos nossa atenção para o campo da produção cultural e para o fenômeno da cultura participativa (VAN DJICK, 2008). Em outras palavras, as novas plataformas de comunicação transformaram para sempre a experiência do espectador, colocando-o como peça central no processo de produção e disseminação da cultura. No YouTube, por exemplo, plataforma que serve para que os usuários produzam e compartilhem conteúdo audiovisual,

apesar das visíveis disparidades entre os canais nele disponíveis, qualquer indivíduo inserido nas redes digitais pode veicular conteúdo próprio, montando seu próprio canal, de conteúdo possivelmente original e inédito, explorando assuntos e discussões dos mais variados temas (BURGESS e GREEN, 2009). Em outras palavras, a cultura participativa criou um procedimento segundo o qual o espectador é, ao mesmo tempo, apresentador e plateia.

O caráter participativo, segundo Van Djick, configura em uma novidade apresentada pelas TIC não pelo fato de que o espectador “responde” ao conteúdo que lhe é proposto, já que isso já tornou-se possível desde pelo menos a década de 1980 através da televisão, mas pela participação estar condicionada aos mesmos moldes do conteúdo produzido (VAN DJICK, 2008). O que antes era restrito aos estúdios produtores de conteúdo, por exemplo, hoje é, guardadas as devidas proporções, acessível ao usuário comum. A cultura participativa seria, portanto, a conquista de uma suposta horizontalidade.

Ao acessar a aba “Sobre o YouTube” a partir da sua página inicial, por exemplo, o site nos coloca quatro pilares, que eles definem como “valores” da empresa, sendo eles: 1 - liberdade de expressão; 2 - direito à informação; 3 - direito à oportunidade; 4 - liberdade para pertencer. De maneira geral, o site pressupõe que, através de seus mecanismos, o usuário pode exercer seu direito à expressão, dando vazão à novas vozes e novas formas de ver o mundo, bem como promover o acesso a essas novas formas, gerando informação para toda e qualquer finalidade. Dessa maneira, o que determina o acesso ou não-acesso ao conteúdo são os próprios usuários. Numa utopia iluminista realizada tardiamente no século XXI, todos teriam voz crítica e de força igualmente distribuída, possibilitando que, de fato, o conteúdo que mais apareça seja justamente aquele que mais gera comoção e interesse entre os indivíduos. Essa visão utópica, no entanto, torna-se distopia ao passo de que insere-se em uma realidade de disputa política da narrativa histórica, onde a possibilidade de disseminar informação disponível ao alcance do indivíduo comum é utilizada para construir narrativas revisionistas, pautadas na defesa de um determinado viés ou modelo ideológico. A idealização proposta por esses quatro pilares é parte de um movimento de posicionamento otimista que observa-se no entendimento da TIC.

Como podemos ver, as novas tecnologias de comunicação dão ao indivíduo um espaço de importância vital, tanto para a veiculação de conteúdo quanto para a subsistência deste sistema. Ou seja, o ambiente digital onde o indivíduo insere-se lhe concede o protagonismo, ao mesmo

tempo em que precisa de sua constante atuação nos seus diferentes meios para que permaneça funcionando e se reproduzindo. O usuário produz ao mesmo tempo em que compartilha, reage e comenta sobre aquilo que é distribuído por meio de redes como o YouTube.

Daí, vemos abertos três importantes caminhos que precisam explorados: 1 - a mudança da linguagem e a lógica da reação moldadas a partir da relação de mutualismo entre TIC e indivíduo; 2 - a teatralidade como noção motriz para o engajamento e utilização das TIC; 3 - o caráter empresarial e mercadológico dentro das TIC, que reproduz e agrava desigualdades estruturais da sociedade.

## **1.2. As TICs e a sua Linguagem**

Como foi previamente observado, as TIC são ferramentas de potencialização e transformação, entre outras coisas, de uma característica fundamental da sociedade, que é a comunicação. Historicamente, as mudanças na forma de comunicar caminharam juntamente com profundas alterações nos paradigmas políticos, econômicos e sociais. Ou seja, mais do que uma característica, a comunicação integra o processo histórico, fazendo parte de sua constituição e sendo essencial para seu entendimento. Chartier enxerga que as novas formas assumidas pela linguagem por meio da tela do computador ou do celular, por exemplo, criam um novo arcabouço de leituras para o fenômeno da comunicação. Em outras palavras, é preciso entender a leitura a partir de novos paradigmas (CHARTIER, 1998), impostos pelas novas formas de comunicação.

Um ponto de convergência fundamental entre a questão da leitura e da comunicação, proposta por Chartier, e o debate em torno das TIC, se dá no fato de que as tecnologias promovem o surgimento de novas categorias para se pensar o ato de comunicar, no quesito paradigmático da estética da informação e, principalmente, na posição do autor ou criador de conteúdo dentro das relações de informação, circulação e cultura.

Primeiramente, é fundamental observar que a linguagem das TIC é pluralizada. Ou seja, ela é constituída a partir da junção de diferentes aparatos estéticos, provenientes das variadas formas de se fazer mídia, possibilitando um conteúdo multimidiático a priori. Isto posto, devemos nos atentar ao impacto produzido por esta premissa. O resultado da interação entre as TIC e os grupos ou indivíduos responsáveis por informar ou fazer circular conteúdo em quaisquer

vertentes possíveis faz emergir um modelo comunicacional premeditado e pensado para a criação de um fluxo multimidiático. Ao mesmo tempo em que isso cria novas possibilidades, isso determina também algumas barreiras importantes. É possível a partir do caráter multimídia mobilizar interesses diversos para um conteúdo que poderia ser entendido anteriormente como unilateral e, ao mesmo tempo, é preciso fazer reparações de formato para que determinados tipos de conteúdo ou informação não ultrapassem os limites impostos pela linguagem multimídia.

Como professor de história de ensino básico, percebo que em uma aula de história para este público em específico, por exemplo, alguns conteúdos pressupõem limitações fundamentais que condicionam a maneira como imagina-se ou prepara-se uma aula. Por mais que hajam recursos imagéticos, fotográficos, audiovisuais e documentais dos mais variados tipos, sobre os mais variados temas passíveis de discussão em uma aula de história, uma forma eficaz e, por vezes, simplesmente condizente com a condição material e das especificidades de trabalho do professor é o uso da linguagem escrita, da leitura e da linguagem falada como forma de tornar concreto e mobilizar interesses. Murray nos coloca que os meios digitais, que para fins desta pesquisa restringiremos à questão relativa às TIC, tem como motor essencial a capacidade multimídia (MURRAY, 1997). Para a autora, apesar de não ser uma novidade intrínseca ao aparecimento dos meios digitais, já que outros veículos narrativos (tais quais a televisão e o cinema) eram plenamente afeitos ao uso de diferentes mídias combinadas entre si (som e imagem, por exemplo), o fator multimídia que surge no meio digital torna a narrativa ramificada: é possível começar pelo meio, quebrar a linearidade e fazer surgir, durante a narrativa, narrativas paralelas, novas informações e novos textos, todos compondo a mesma história, mas de maneiras diferentes (MURRAY, 1997). Além disso, coloca-se aqui a inflexão de que a narrativa digital possibilita hipertextualidade e interatividade em larga escala. Em outras palavras, ao mobilizar diferentes mídias para veicular uma mesma informação, as TIC possibilitam agregar diferentes perspectivas e atrair, por meio destes recursos, a atenção nos seus mais variados níveis. Esta capacidade das TIC está totalmente atrelada ao seu uso para o ensino de história: um conteúdo audiovisual, por exemplo, tem um potencial agregador e provocador que, por vezes, pode servir como alternativa. Este tipo de conteúdo pode ser mais atraente aos alunos nativos digitais, cuja sensibilidade em relação aos conteúdos foi constituída em contexto digital.

Ao mesmo tempo, no entanto, surgem limites que, se ultrapassados, podem provocar uma

descaracterização e, por fim, gerar o efeito oposto do planejado, como o desinteresse e a desmotivação. Dos doze vídeos mais visualizados da história do YouTube até 2017, por exemplo, onze tinham menos de cinco minutos<sup>11</sup>. Pode-se inferir desta informação, portanto, que o sujeito que emerge das relações por meio e com a TIC está condicionado à uma forma de conteúdo restrita a um período curto de tempo. Claramente, isso é, em grande medida, resultado de uma estrutura de indústria cultural e de entretenimento, que configuram a cultura sob estigmas que determinam também a maneira como ela é consumida. Tal caráter das TIC será explorado posteriormente. Aqui, cabe-nos entender que, um conteúdo produzido e pensado para os meios digitais possui especificidades e linguagens que adequam, condicionam e até direcionam a maneira como a cultura é produzida e difundida. São esses códigos internos de identidade (uso de vídeo e áudio, linguagem fragmentada, sintetizada e rápida, por exemplo) que tornam um conteúdo pouco ou muito compartilhado.

Podemos falar, neste ponto, em uma relação de mutualismo entre indivíduo e as TIC, uma vez que elas são configuradas pelos usuários ao mesmo tempo em que, a partir da interatividade e deslocamento de função do indivíduo dentro delas, os mesmos são moldados para novas formas de compreensão, entendimento, visões e questionamentos sobre o mundo. Nesse sentido, o sujeito cria e é criado pelas TIC e pelas novas mídias (BÉVORT E BELLONI, 2009). O novo sujeito que emerge desta relação está intimamente ligado à maneira como leitura e comunicação são entendidos.

Chartier nos coloca que as novas plataformas de leitura, bem como as próprias redes de relacionamento e propagação de conteúdo, criados sob a lógica das TIC, criam um novo paradigma de leitura, classificado como selvagem pelo autor (CHARTIER, 1998), interposto pela lógica da tela, de uma nova linguagem corporal para com a leitura e da possibilidade de compartilhamento em larga escala. Carvalho e Kaniski identificam que este caráter intrínseco às novas formas de leitura e escrita está conectado diretamente à notável falta de confiabilidade das informações veiculadas por meio da TIC, sendo que as mesmas são associadas a conflitos de cunho político, econômico e filosófico, estando, portanto, atreladas às disputas e tornando-se campos onde a batalha pela hegemonia narrativa é travada. (CARVALHO E KANISKI, 2000).

Em outras palavras, ao mesmo tempo em que a TIC possibilitou, por meio da cultura

---

<sup>11</sup> Disponível em <https://catracalivre.com.br/entretenimento/os-12-videos-mais-assistidos-do-youtube-confira/> (Acesso em 04/08/2018)

participativa, que o sujeito tornasse-se ele mesmo o produtor do conteúdo, também tornaram a informação difusa, de fontes duvidosas e por vezes dificilmente rastreáveis. Podemos dizer, dessa maneira, que está em curso nas redes uma crise referencial, uma vez que os antigos meios considerados legítimos de acesso ao conhecimento são colocados em cheque pela falta de proximidade com esses novos debates e o discurso disseminado através das TICs carece de validação e verificação.

Associa-se à baixa confiabilidade atribuída à informação veiculada por meio das TIC à fraca “legitimidade cultural” (CHARTIER, 1998) dos conteúdos que normalmente circulam nos meios digitais. A cultura da web, transmitida por meio das redes sociais, como o próprio YouTube, ou Facebook, Instagram ou Twitter, é criada a partir de associações internas, relações internas (LEVY, 1999). Quase sempre são entendidas somente pelos próprios sujeitos, através da apropriação de conteúdo remetente, muitas vezes, à cultura popular, como os vídeos produzidos por canais ou Youtubers, filmes de grande bilheteria ou videoclipes musicais muito visualizados.

Entretanto, tal diferenciação entre o que poderia ser “legítimo” ou “ilegítimo” em termos culturais não há de ser considerada para fins desta pesquisa. Entendemos a cultura como fruto das relações sociais entre grupos e indivíduos, seja qual for a natureza e a finalidade das mesmas, ou seja, como espaço onde há possibilidade real de construção de um programa popular de resistência política (HALL, 1980), parta ela de onde for. Portanto, não há de existir argumentação que sustente a validade cultural de algo, uma alta cultura apreciada no seu elevado valor acadêmico, ou a invalidez de uma cultura caracterizada como mais “rasa” ou dita popular. Consideramos como um desafio da escola, dos professores e também da sociedade, o caminho oposto da separação entre aquilo que é digno de nota e aquilo que não o é, transpor essas barreiras e provocar reflexões sobre as mesmas. Em outras palavras, a “legitimidade cultural” do que está posto no ciberespaço está automaticamente associada às relações materiais que constituem a cultura nas relações humanas, entendidas como sociais e políticas e se nelas há legitimidade, a cultura é, portanto, igualmente legítima.

A TIC promove, portanto, associações internas entre conteúdo e sujeitos, que já exploramos acima. Para além desta relação mais direta, onde o usuário torna-se produtor de conteúdo, focamos agora no caráter do compartilhamento e formação de comunidades da cultura participativa. Para Van Djick, a ideia de comunidade refere-se à um grande número de pessoas

que possuem interesses em comum dentro de uma determinada esfera de compartilhamento de conteúdo (VAN DJICK, 2008). Essas comunidades compartilham entre si conteúdo produzido sobre um determinado tema, tutoriais, vídeos e afins. Para além disso, é fundamental entender que dentro das mesmas criam-se códigos internos que reforçam o sentido de comunidade e promovem o conteúdo em questão ao qual elas associam-se. Em outras palavras, por vezes, mais importante do que produzir, ler ou assistir é compartilhar e reagir ao conteúdo produzido e veiculado na TIC. A possibilidade aberta pelas redes de expressar seu apreço ou não pelo que se vê é uma faceta de suma importância da TIC. No YouTube, por exemplo, essa possibilidade é direta, uma vez que o usuário, ao assistir um vídeo, pode apertar o botão “gostei” ou “não gostei”. Apreciar, comentar e compartilhar um vídeo, um texto, uma foto ou qualquer conteúdo que seja, é parte de um mesmo fenômeno que chamaremos aqui de linguagem da reação.

A reação na TIC é indicativa do sucesso ou não de uma empreitada. Ela pode ser medida pelos “likes”, mas também pelas reações que provocam nas redes e na mobilização de comunidades em prol daquele conteúdo. Assistir à uma série, por exemplo, é entendido dentro das comunidades como uma parte de um processo que é iniciado de maneira passiva (ao assistir um episódio ou mais de um programa seriado) e que tem, como parte mais importante, sua parte reativa, dentro das redes que estabelecem-se entre os membros destas comunidades. Um exemplo recente deste modus operandi está na Netflix, plataforma que disponibiliza streaming de filmes, seriados, desenhos e documentários, além de produzir conteúdos originais nestes formatos. A plataforma lançou no ano de 2015 a série Sense8, produzida em 12 episódios, lançados todos no mesmo dia – formato comum para a Netflix, algo que será tratado devidamente mais adiante. O sucesso da primeira temporada foi enorme, algo que, no entanto, não se repetiu na segunda, tendo os índices de audiência baixado consideravelmente. Sendo assim, evidentemente, o seriado acabou sendo cancelado pela Netflix. Imediatamente um movimento reativo na internet, liderado pelas comunidades de fãs e admiradores da narrativa da série, organizado a partir das relações orgânicas constituídas nas redes entre os sujeitos, iniciou uma petição, que mais tarde ganharia a formalidade de um abaixo-assinado, para que o seriado não fosse cancelado. Algum tempo depois, a empresa anuncia um episódio final, em respeito aos fãs que reagiram desta maneira.

Obviamente, o episódio acima descrito pode ser analisado como uma inteligente ação de marketing, já esperando uma reação negativa de um grupo grande de fãs, e aproveitando-se disso

para anunciar um já planejado último ato para o programa. Sendo ou não mais uma peça de propaganda, é interessante observar o quanto é considerada vital para este tipo de conteúdo veículado nas TICs a participação ativa destes indivíduos e, mais que isso, as redes que constituem-se por eles e para eles, compartilhando imagens, vídeos, gifs e informação no seu mais amplo sentido sobre os conteúdos de seus interesses. Esta participação do sujeito está diretamente ligada aos conteúdos produzidos a partir da série, que possuem um sentido lógico apenas dentro das próprias comunidades e, quando reproduzidos fora delas, ou perdem seu caráter simbólico e significância. Em outras palavras, podemos dizer que o fator reativo da linguagem dentro da TIC está imbricado com a capacidade das mesmas de fazer referência à imagens, conteúdos, vídeos que vão no mesmo sentido, estão em um mesmo contexto ou dialogam entre si. Uma imagem que contém uma piada, por exemplo, que circula em grupos nas redes sociais só tem sentido para os sujeitos que dela fazem parte. Isso se dá no campo da estética, da harmonização dos elementos imagéticos e verbais e dos próprios ambientes onde essa imagem obterá circulação. Mas, também, se dá no campo do diálogo que essas imagens são capazes de produzir com referências prévias, que já habitavam o imaginário dos sujeitos receptores destas novas informações. Tal caráter é chamado por Chartier de hipertextualidade (CHARTIER, 2002).

O hipertexto e a hiperleitura que ele permite e produz transformam as relações possíveis entre as imagens, os sons e os textos associados de maneira não-linear, mediante conexões eletrônicas, assim como as ligações realizadas entre os textos fluidos em seus contornos e em número virtualmente ilimitado. Nesse mundo textual sem fronteiras, a noção essencial torna-se a do elo, pensado como a operação que relaciona as unidades textuais recortadas para a leitura.<sup>12</sup>

Chartier versa sobre o caráter da leitura digital e seu caráter não-linear. Essa não-linearidade é atribuída à hipertextualidade, relação imediata que um texto é capaz de fazer com outros tantos que tratam de temas semelhantes, paralelos ou até mesmo de necessidade prévia para entendimento daquilo que está sendo dito a priori. Estabelecer relações textuais, verbais, imagéticas ou audiovisuais é um ponto crucial para o entendimento da linguagem da TIC. Dentro

---

12 CHARTIER, Roger. Os desafios da escrita. São Paulo: Unesp, 2002. p. 108 e 109

dela, a comunicação responde a novos regramentos, novas etapas de validação e comprovação. A informação não necessariamente, portanto, precisa estar conformada dentro de patamares firmados historicamente pela sociedade, desde que seja reconhecida pelos pares que dela fazem uso, tanto de cunho pessoal como político. Mais importante que estabelecer linearidade é construir pontes que conectam o conteúdo mais imediato a informações prévias que, por mais que sejam passíveis de verificação, também só precisam desta mesma validação para serem consideradas viáveis.

Dentro dos novos paradigmas informacionais criados no ciberespaço, temos como exemplo fundamental da hipertextualidade: o *meme*. Originalmente cunhado como um termo do campo científico da genética, o termo *meme* serviu para identificar uma unidade de informação que se propaga por meio da memória, dentro de uma sociedade (DAWKINS, 1976). Ou seja, os *memes* seriam partes de um processo de comunicação, onde um cérebro comunica-se com outro por meio de referências construídas cultural, histórica e socialmente. Nesse sentido, o termo foi apropriado para definir um novo formato comunicacional que só é possível dentro da lógica da TIC: o *meme* da internet dialoga com uma informação armazenada pelo seu público alvo, ao mesmo tempo em que busca referências a outras imagens e textos que, possivelmente acessado previamente por este mesmo público, por fazerem parte de uma certa cultura operante dentro do ciberespaço. Um meme que contém uma imagem, portanto, conecta-se imediatamente com um significado prévio, estabelecido a partir de relações sociais e culturais entre o sujeito e as informações que geram fluxo dentro do ciberespaço. Um *meme* só é capaz de prevalecer se, portanto, ele é capaz de dialogar com uma série de fatores sócio-culturais que carecem de validação dos próprios receptores como dos ambientes onde eles circulam (SHIFMAN, 2011).

Em suma, podemos observar que a linguagem da TIC é conectada a três pontos fundamentais: a capacidade de provocar, gerar resposta imediata e chamar a atenção para uma questão ou problema; a possibilidade de estabelecer relações de interatividade entre plataformas e usuário, o que modifica profundamente a maneira com o conteúdo é imaginado e produzido, desde o seu cerne narrativo, no caso de uma série de TV, por exemplo, até o seu formato, que deve corresponder aos parâmetros esperados e legitimados pelos sujeitos por meio dessa interatividade; e, por último, geram uma nova forma de linguagem hipertextual, em que os textos e conteúdos dialogam entre si, promovendo uma rede própria de relação textual, onde a

participação do sujeito depende fundamentalmente da inserção nestes canais e do entendimento dos mecanismos que conferem lógica e sentido para as informações da maneira como são compartilhadas.

### 1.3. A teatralidade e as TICs

Agir no ciberespaço envolve, por vezes, pensar a própria representação dentro das comunidades e das redes sociais. Na lógica dos ambientes digitais, é necessário não apenas reagir, mas também mobilizar a capacidade multimidiática e conformar aquilo que será representado aos demais como a imagem que se quer passar de si. Passaremos agora, portanto, a analisar quais são os mecanismos utilizados para tal tarefa, visto que os mesmos fazem parte de um conjunto de características que perpassam as outras mídias, consideradas mais tradicionais, como a própria televisão. Nesse sentido, trataremos da questão da auto-representação, da performance e da teatralidade no ciberespaço, visando entender de que forma essas questões dialogam com as proposições aqui elaboradas sobre as TICs.

Representar a si mesmo é uma forma de construir uma noção de auto-entendimento e de entender a coletividade. Nesse sentido, Gabler nos coloca que a sociedade age sob novos paradigmas, elaborados a partir da construção dos saberes elementares, mas que encontram-se contundentemente no campo da atuação e da performance: o *homo sapiens* torna-se *homo scaenicus* (GABLER, 1998). Dessa maneira, temos que Gabler identifica que a encenação, um mecanismo típico do entretenimento, pode ser identificado com tranquilidade em grande parte na sociedade e em suas instituições. Passando pelas igrejas, até o comércio e a política, todas as facetas da sociedade tem na encenação uma estratégia para atrair audiência. Percebemos aqui um ponto de inflexão: a atração de audiência não é mais um meio, mas a finalidade em si. A linguagem das TIC, como observado anteriormente, tem como balizante fundamental a reação que ela causa no público, seja este público formado por espectadores, amigos ou até mesmo meros conhecidos. Assim sendo, a auto representação dentro das redes sociais, que são construídas em torno das capacidades multimidiáticas, de hipertextualidade e construção de redes e comunidades, por exemplo, é uma maneira de medir até que ponto o sujeito chega com a sua performance ou encenação: os cenários, os ângulos, a linguagem corporal são medidos de forma

calculada, visando produzir essa reação, visando a conquista do público, tal qual uma celebridade, ou uma estrela de cinema (GABLER, 1998).

Tudo faz parte de uma estratégia, portanto. No ciberespaço, mais importante do que fazer, é parecer que se faz algo. Um dos tipos de vídeo mais populares no YouTube hoje, por exemplo, é o *unboxing*. Nessa categoria, que é apropriada por diferentes grupos e comunidades digitais, das mais diversas maneiras e com diferentes finalidades (desde a apresentação de um produto, até a ostentação de uma determinada marca, ou peça adquirida ou ganhada), os sujeitos gravam a si mesmos abrindo produtos embalados para mostrar aos espectadores os seus conteúdos. No caso de um jogo de tabuleiro, por exemplo, abre-se o jogo, mostram-se as peças, o tabuleiro, as cartas, no entanto, não joga-se o jogo neste tipo de vídeo. A proposta é diferente: é exhibir em uma vitrine multimídia, colocar em evidência o produto como uma extensão de si mesmo. É o que Baudrillard chamará de nulidade do espetáculo (BAUDRILLARD, 2002). O autor supracitado considera que a produção feita com a finalidade da audiência em si, a partir da espetacularização do banal, do comum, do *homem sem qualidade*, é, por si só, a superestimação do sujeito, que apesar de não apresentar nada que o possa destacar entre os demais, pode encontrar nos ambientes digitais, por meio das TICs, a possibilidade de alçar-se à uma imediata e, por vezes, momentânea, fama em determinados meios.

Morin chama de Star System um modelo de negócio adotado pelo cinema para produzir uma espécie de *endeusamento* de sujeitos comuns, a partir da sua constante aparição em diferentes meios de comunicação, associados a produtos, marcas, sendo capturado em ângulos e momentos calculados minuciosamente (MORIN, 1989). Para Gabler, existe uma separação, já que na vida não se dispõe de aparatos que assemelhem-se àqueles que são dispostos pelo cinema. No entanto, as TICs tornam possível um Star System de acesso amplificado, ou seja, o sujeito versado na linguagem da TIC dispõe de mecanismos que podem fabricá-lo como um produto de mídia, uma estrela, de maneira semelhante ao que a indústria cinematográfica fazia com seus ídolos e figuras proeminentes num passado não tão distante. Com um *smartphone* que possui uma câmera razoável, o sujeito tem acesso a um sem fim de aplicativos que possibilitam a edição e transformação do conteúdo com imensa facilidade: é possível conferir qualidade a uma imagem sem necessariamente possuir um saber técnico elevado, ou formal, que envolve a produção e a construção da mesma. Claramente, isso é diretamente associado também à hipertextualidade das

TICs: as imagens colocadas nas redes sociais, por exemplo, precisam, antes de mais nada, corresponder a um conjunto de códigos internos, típicos das redes. Ou seja, as imagens precisam dialogar entre si, respeitar um regramento que as relaciona e torna-as legítimas nos espaços em que circulam. Se no cinema a estrela passa pela sessão de maquiagem antes de atuar, nas redes sociais, por exemplo, o sujeito molda-se esteticamente no corpo, nos cabelos, na linguagem corporal, na imitação de voz e escolha de palavras para que produza-se, por fim, o mesmo efeito, visando alcançar o reconhecimento dos outros. A celebridade (GABLER, 1998), fruto desta produção de si mesmo a partir da auto representação é a incorporação máxima do que Gabler chama de *homo scaenicus*. Cria-se um novo paradigma de vivência: nele o sujeito é disciplinado para agir buscando um estrelato possível, conformado pelo reconhecimento dentro de seus círculos sociais que, artificiais ou não, servem como termômetro da capacidade do sujeito de adequar-se às premissas fundamentais da representação, ou encenação, de si mesmo.

Altera-se profundamente, portanto, a maneira como este novo sujeito entende a si mesmo e a sociedade que o cerca. Na transição de um paradigma do saber para o paradigma da encenação, o indivíduo constrói a noção de si a partir da ideia de representação e daquilo que ele é capaz de exibir para a sociedade que o cerca. Mais importante do que ser é *parecer ser* e toda atitude no ciberespaço é, portanto, regrada a partir desta premissa. Uma foto colocada em uma rede social tem, por exemplo, em linhas gerais, a finalidade de provocar reação, mas, talvez acima disso, a finalidade de gerar a impressão de algo, seja este algo *fazer* de fato, *estar* em determinado espaço, *ocupar* uma determinada função, *agir* de uma determinada maneira, *possuir* uma determinada capacidade ou *sentir-se* de uma determinada maneira sobre alguma coisa. Gabler trabalha esta ideia a partir da noção de escapismo (GABLER, 1998), criada para classificar a ação de simular a realidade, sem necessariamente fazer parte completamente dela. O sujeito dos ambientes digitais é capaz, portanto, de modificar profundamente um ambiente, um debate ou um universo que gira em torno de uma atividade, sem necessariamente fazer parte de nenhuma destas coisas. Somente por meio do seu alcance, do seu diálogo hipertextual e correspondente às premissas do entretenimento colocadas dentro do ciberespaço, o sujeito é capaz de gerar mobilização. Colocado de outra maneira, o novo sujeito, que age por meio destes novos mecanismos, consegue intervir em um debate sem que ele necessariamente compreenda este debate. Ele é capaz de mobilizar afetos que interfiram no andamento de uma disputa política

sem necessariamente fazer parte desta disputa política.

Faz-se necessário conectar esta capacidade de mobilização do sujeito que representa a si mesmo de maneira teatral, visando o status de celebridade dentro do ciberespaço, com a relação de cumplicidade que existe entre diferentes indivíduos nos ambientes digitais. Isso quer dizer que, não se produz mobilização sem que haja engajamento. Por mais que as redes sociais e as TICs, de maneira mais geral, produzam um disciplinamento do olhar, da lógica e da auto-imagem dos sujeitos, elas não podem ser entendidas como máquinas que controlam uma massa inconsciente e manipulada. Existe um senso de cumplicidade entre os indivíduos que frequentam os ambientes digitais: assistir ao espetáculo medíocre do outro é uma forma de garantir que seu próprio espetáculo, parte do processo da construção de si mesmo, seja assistido e, portanto, socialmente reconhecido e legitimado. A própria noção de espetáculo, cunhada por Debord, entende a sociedade como um conjunto de relações estabelecidas entre os sujeitos, sendo todas mediadas pelas imagens e o diálogo entre elas (DEBORD, 1997). No ciberespaço, a noção de espetáculo é potencializada, uma vez que as relações não são apenas mediadas pelas imagens, mas as próprias imagens são parte formadora das relações, sendo que é a partir delas que o indivíduo compreende-se e constrói a representação que funcionará como uma espécie de interface entre o sujeito e os demais. Para que essa relação exista, no entanto, é necessário reconhecimento ativo dos demais membros de uma determinada comunidade, um certo senso de cumplicidade.

Essa noção de cumplicidade e comunidade que os ambientes digitais criam de maneira exponencial faz com que os sujeitos busquem atingir cada vez mais espectadores para o espetáculo da própria vida, o que os tornaria, virtualmente, partes mais funcionais, e assim, mais reconhecidas dentro da sociedade em que se inserem. Para Baudrillard, a audiência da mediocridade está conectada à mediocridade, não ocorrendo apesar dela. Defende-se a hipótese de que contemplamos o mediano alheio de duas maneiras, não excludentes: mergulhamos na nulidade total como reflexo do esvaziamento de nós mesmos, ou, assistimos como estratégia de auto-elevação, sentido-nos mais cheios ao contemplar o vazio do outro (BAUDRILLARD, 2002).

Todo este universo é acessível ao sujeito, por meio das TIC, de maneira irrevogável e inescapável. Este novo sujeito funciona socialmente, portanto, a partir de um regramento voltado para o reconhecimento de si, a partir de si mesmo ou do outro, medido a partir das reações nos

ambientes digitais. Um exemplo deste novo paradigma é a construção de uma nova modalidade moral. Atrair a atenção para algo é o que permeia a produção de si mesmo. Da mesma forma o sujeito, que busca a todo momento torna-se a celebridade, tem como balizante moral da sua vida a audiência: todo comportamento é justificável se ele atinge a finalidade de atrair a atenção alheia para si (GABLER, 1998). Isto produz um movimento em dois sentidos pois, temos que o sujeito deve compactuar com o modelo estético proposto pelos ambientes digitais, fazendo uso da TIC e modelando a própria existência dentro delas a partir destas premissas e, além disso, se a finalidade fundamental é atrair atenção, extrapolam-se os limites morais estabelecidos em uma sociedade anterior aos códigos internos do ciberespaço se isso gerar reação, mobilização e cumplicidade de outros sujeitos.

Temos, portanto, que as TICs, por serem multimidiáticas, abrem espaço para que os indivíduos sejam atores, tanto na produção quanto na cumplicidade necessária para que legitime-se o conteúdo em circulação. A ação do indivíduo, que se dá por meio da representação de si no ciberespaço, ocorre de maneira a respeitar paradigmas estabelecidos dentro e fora das redes: dentro, pois existem códigos internos e hipertextuais, de forma e conteúdo, que são previamente acordados e disciplinam a ação; e fora, pois a teatralização da vida torna-se regra fundamental da representação de si, visando atingir o estatuto de celebridade dentro do meios em que se circula.

Para que isso seja possível, o indivíduo, munido pelas TICs de ferramentas de produção, edição e compartilhamento de conteúdo, insere-se numa trama dupla: por um lado ele é disciplinado, ao mesmo tempo em que cede ao disciplinamento, do próprio corpo e de sua linguagem para que tenha o maior alcance possível; por outro, ele torna-se cúmplice de um jogo de produção e circulação que, uma vez conformado e tendo como finalidade apenas visibilidade e reatividade do público, passa a agir dentro de uma moralidade própria, onde passa a ser normativo a espetacularização da própria vida e do mediano.

#### **1.4. As TICs e o Mercado**

O acesso ao ciberespaço, aos ambientes digitais e o uso das TICs é, via de regra, mediado por empresas que dão acesso a espaços de confraternização, compartilhamento, produção e circulação de conteúdo. Os serviços promovidos por estas empresas, portanto, existem dentro de

uma lógica de mercado. No Brasil, o acesso à TIC é, ainda, uma área onde a falta de políticas públicas é latente, colaborando ainda mais para a perpetuação desta realidade. Tomaremos como referência dados retirados do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), que demonstram o que previamente afirmamos.

Segundo a pesquisa referente ao ano de 2016, 69,3% dos domicílios no Brasil possuem acesso à internet. Entre os motivos que mais geram afastamento do brasileiro da internet estão, elencados em ordem de importância: primeiro, a falta de interesse no uso da internet; e, segundo, o elevado preço cobrado pelos serviços de acesso à internet. Além disso, os dados da pesquisa nos mostram que 97,2% dos lares brasileiros que acessam a internet o fazem por meio de celular, sendo que, se considerarmos o acesso pelo computador, o número cai consideravelmente: apenas 57,8% dos lares brasileiros acessam à internet por este meio. Por fim, o último dado para o qual chamo a atenção é o fato de que 94,2% da população brasileira que tem acesso à internet faz uso da mesma para, segundo a pesquisa, “enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos diferentes de e-mail”.<sup>13</sup>

Através destes dados, podemos observar alguns fenômenos interessantes. Apesar de um crescimento histórico, o acesso à internet no Brasil que é uma das principais vias de circulação de informação, excluía em 2016 cerca de 30% da população brasileira. A ausência de políticas públicas nacionais nesse sentido é notável quando associamos este dado a um outro: aparece como segunda maior motivação para não fazer uso da internet o alto preço cobrado pelos serviços. Em outras palavras, nós temos uma realidade de acesso à informação em quantidade e variedade que jamais antes foi possível na história. No entanto, isso ainda está restrito a uma parcela da população e sua materialidade, que torna-a mais ou menos capaz de arcar com os custos que envolvem o contrato e a manutenção dos serviços de provimento de internet ou pacote de dados.

Os dados seguintes nos mostram que, na maior parte dos domicílios, o acesso à internet está intimamente ligado ao uso de *smartphones* e a troca de mensagens por meio de aplicativos que usam a internet. É possível inferir, portanto, que, por mais que exista um vasto campo, composto de diferentes tipos de mídia e ambientes de circulação de material na internet, a maior

---

13 Dados disponíveis em [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/a7d023687b221aafb0364f56cad94367.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/a7d023687b221aafb0364f56cad94367.pdf) (Acesso em 31/08/2018)

parte dos usuários restringe sua atividade online a determinados espaços e serviços. Além do enclausuramento do usuário a uma única fonte de serviços e informação, acessar a internet desta maneira restrita, coloca o usuário sobre o controle de interesses empresariais, nem sempre ligados à promoção do conhecimento, da cultura e da democratização do acesso à informação.

O novo sujeito, que emerge de relações quase orgânica com as TICs, apesar de estar, teoricamente, munido de ferramentas de grande potencialidade, por vezes tem essa potencialidade reduzida por empecilhos provenientes de profundas desigualdades que são reafirmadas e até mesmo agravadas nesta nova realidade. Não ter acesso à informação pode ser um fator determinante para que o indivíduo alcance sucesso dentro da sociedade de alguma maneira. Além disso, o seu acesso, por estar por vezes condicionado a um desconhecimento de todas as possibilidades que podem ser exploradas, pode levar a um processo de marginalização dentro das redes. Chama-se atenção aqui para um ponto que será explorado mais adiante: é necessidade imediata não só educar com as TIC mas para as TIC (BÉVORT E BELLONI, 2009), já que não basta ter acesso à elas, mas é necessário saber tirar proveito das mesmas.

A ausência do Estado em questões de profunda importância como o acesso à informação gera espaços que são aproveitados de maneira praticamente livre por empresas que tem como objetivo final apenas garantir a sobrevivência mercadológica das mesmas e a lucratividade para seus acionistas.

Quando Cruz chama a atenção para a baixa confiabilidade de uma boa quantidade de informação que circula nos ambientes digitais (CRUZ, 2008), ele quer trazer à tona a dificuldade que se tem em encontrar material referendado e pautado em fontes confiáveis e demonstradas com clareza. O fenômeno das Fake News, por exemplo, é entendido como um dos grandes desafios da atualidade. A notícia falsa tem no ferramentário disposto nas TICs um arsenal afiado para alcançar rapidamente diversos círculos sociais e assim, rapidamente, ganhar o estatuto de verdade. Muito disso se deve ao fato de que, normalmente, as notícias falsas constroem-se em cima de truísmos, normalmente atachados a imagens e discursos breves que tem como objetivo fundamental gerar comoção, diálogo com um conjunto de emoções do seu público. Dessa maneira, a notícia falsa se materializa e pode-se dizer que torna-se verdade gerando no interlocutor um sentimento de pertencimento e diálogo com convicções e afetos próprios (ADORNO E SILVEIRA, 2017).

O esforço de empresas como o *Facebook* ou o *WhatsApp* para controlar o fenômeno das notícias falsas foi colocado em cheque por diversas vezes. Por serem plataformas que se constituem e se apresentam como espaços de livre circulação de informação, a omissão em relação a este fenômeno foi *modus operandi* durante muito tempo, encampando a ideia de que as plataformas defendiam a exposição de diferentes pontos de vista, o que seria diferente do incentivo, ou uma certa *vista grossa* às notícias falsas. A pressão internacional e no Brasil gerou respostas mais contundentes: o *Facebook* derrubou, neste ano, 196 páginas e 87 contas ligadas à circulação de Fake News<sup>14</sup>. Um fenômeno novo, porém ainda pequeno perante o volume e a velocidade com que se multiplicam as informações deste tipo.

Como observado acima, a rápida circulação das notícias falsas acontece, principalmente, porque, normalmente, elas atendem aos pragmatismos fundamentais dos ambientes digitais e seus regramentos estéticos. O próprio formato das redes sociais como o *Facebook*, por exemplo, favorece esse tipo de abordagem. O regramento estético de redes sociais como a supracitada legitima e dá acesso somente àqueles conteúdos que atendem à uma série de características que são referendadas pelos usuários, disciplinados pelos próprios ambientes digitais a aceitar melhor, ou pior, determinados tipos de conteúdo. Colocado de outra maneira, as redes e a lógica de mercado tem responsabilidade grande sobre o formato com que se apresenta algo dentro de um ambiente digital.

Wilkie reconhece no texto digital um caráter algorítmico e computacional. Para ele, no entanto, essa característica torna a linguagem refém de um paradigma binário de reprodução de informação e de produção de texto (WILKIE, 2011). Essa ideia de um sistema binário na escrita digital consiste no fato de que o presente, inundado por informações novas que surgem a cada segundo nas redes, sobrepõe-se ao passado, tornando sua análise virtualmente impossível. Ou seja, vivemos em um presente que é construído, segundo após segundo, de maneira espiral, girando em torno de si mesmo. Essas informações que falam sobre o mesmo tempo, o mesmo evento, os mesmos personagens, interconectam-se através dos hipertextos, tornando a rede de informações infundável e crítica. Se os textos gerados nesse presente remetem uns aos outros a todo tempo e, portanto, tornam-se sujeitos a uma série de possibilidades de interpretações e

---

14 Dados disponíveis em: <https://super.abril.com.br/tecnologia/facebook-desmonta-rede-brasileira-de-fake-news/> (Acesso em 01/10/2018)

ressignificações textuais, o que sobraria em termos de histórico, de evento criticado, entendido e, de certa forma, “pacifizado”? Nesse sentido, todo campo está em disputa, toda a História está em debate. O que importa não são os temas passados por análise de pares, rigor acadêmico e crítica apurada, mas sim o quanto eles são capazes de alcançar o público por meio da reprodução binária de si mesmo. O fenômeno das notícias falsas se apoia neste caráter: nelas, não há espaço para reflexão. Ou se é contra, ou se é a favor. A própria tentativa de contemporizar, relativizar ou produzir uma visão crítica que não assuma um dos lados antagônicos é vetada no texto digital. A reprodução espiralada dos textos não só tira o espaço, mas também o tempo: as notícias e histórias reproduzem-se com tamanha velocidade que o sujeito torna-se incapaz de estar a par da quantidade de informação que circula no ciberespaço. A consequência final é uma linguagem marcada pela superficialidade e efemeridade, que dá plenas condições de uma reprodução ad nauseam, onde grandes estruturas teriam a possibilidade de impor sua narrativa à força. Em outras palavras, temos nos meios digitais um alargamento de estruturas de exploração e desintegração social e, além disso, reafirmada o controle político da informação por aqueles que detêm as estruturas capazes de levar a informação com a maior velocidade ao maior número possível de pessoas.

Nesse sentido, atentemos para o caso da Netflix. Ferramenta americana de VOD (Video on Demand), criada em 1997, porém entrando no mercado de streaming apenas 10 anos depois, a Netflix atingiu, no ano de 2017, a marca de 100 milhões de usuários no mundo inteiro. A expectativa é que, em uma década, o número de usuários da Netflix chegue a 262 milhões espalhados pelo mundo<sup>15</sup>. Boa parte deste mercado está justamente na América Latina e no Brasil, segundo mercado internacional da Netflix, que chegou aqui no ano de 2012.

A especificidade da Netflix, dentre tantas outras ferramentas que promovem o mesmo tipo de serviço, está justamente no diálogo que ela estabelece com o novo sujeito aqui proposto, não só pelo seu grande sucesso, mas também pelo formato em que é concebida. A narrativa dentro da Netflix pode ser descontinuada. O espectador não é mais como um refém de horários pré-estabelecidos e programações que encontram-se fora do seu alcance rotineiro: com todos os filmes, desenhos e seriados da Netflix à disposição, ele pode escolher o que quer assistir, quando

---

15 Dados disponíveis em: <https://forbes.uol.com.br/negocios/2018/03/numero-de-usuarios-da-netflix-chegara-a-262-milhoes-em-uma-decada/> (Acesso em 04/10/2018)

deseja assistir e de que forma irá fazê-lo. Uma das muitas características que tornam a ferramenta tão apreciada pelo novo sujeito é justamente a possibilidade de escolha.

Por não ser mais um mero espectador, torna-se novamente sujeito: a interação com essas narrativas faz-se parte fundamental da experiência. O indivíduo que assiste na Netflix busca esta interação. Por vezes, o indivíduo pode descontinuar ou continuar a narrativa ao bel prazer, encaixando-a dentro de seus horários ou adequando-a a outras tarefas que desempenha simultaneamente. O paradigma firmado pela Netflix dá ao indivíduo uma relativa autonomia, uma sensação de controle. A possibilidade de apertar o *play* ou o *pause* faz emergir uma nova forma de acompanhamento da narrativa, que confere maior controle ao sujeito. É preciso observar que esta característica, ao mesmo tempo em que é apreciada pelos usuários da Netflix é fundamental para o sucesso da plataforma, é o que separa ela da televisão tradicional, e só assim o modelo de negócio pode tornar-se viável: paga-se por um serviço diferente do que a televisão pode oferecer, um serviço personalizado, sob demanda.

Em certa medida, todos os programas disponíveis na Netflix estão suscetíveis a estas possibilidades: desde os filmes até os desenhos animados, todos podem ser assistidos com maior ou menor intensidade pelo sujeito. Entretanto, observamos que algo separa um destes dos demais: os seriados produzidos pela ferramenta são os mais afetados por essa possibilidade de interação. Feitos e pensados para serem consumidos de forma descontínua, os seriados produzidos pela Netflix, que em muitas características seguem os formatos já popularizados pelos canais de televisão, dialogam de forma direta com a nova forma de consumo deste novo sujeito. Ele não precisa esperar até o próximo episódio, pode assistí-los de uma vez; se desejar, ele pode voltar, pular, passar adiante, pausar. Ou seja, a narrativa é interativa e o diálogo entre sujeito e ferramenta é constante.

Faz-se necessário aqui, no entanto, observar que esse novo sujeito é ator e vítima deste processo. Sua ação está conjugada às possibilidades e à viabilidade do serviço disponibilizado pela Netflix, ou seja, ao mesmo tempo em que ele tem autonomia para intervir na narrativa, pausando, dando continuidade, ou reagindo em determinadas esferas, ele tem o seu olhar disciplinado pelo modo de apresentar conteúdo, sendo agora condicionado a atender com maior prontidão à estímulos que percorram os mesmos caminhos estéticos e os mesmos campos de ação da Netflix.

Em linhas gerais, portanto, podemos dizer que a ausência de políticas públicas que ajam no sentido de democratizar e promover igualdade no acesso à internet tem como resultado imediato uma abertura para a ação de empresas que não necessariamente possuem compromisso firmado no sentido de combater as desigualdades geradas nos ambientes digitais ou agravadas pelas mesmas. O fenômeno das Fake News (notícias falsas) é um exemplo de como a ação de redes sociais como o *Facebook*, por exemplo, age num sentido mercadológico ao não adotar estratégias mais contundentes de combate às mesmas. Isso nos demonstra que as empresas, uma vez ligadas fundamentalmente à lógica do mercado, atendem às normas de forma e conteúdo do ciberespaço, como na questão da interatividade, por exemplo, ao mesmo tempo em que fazem emergir novos paradigmas que, por mais que estejam ligadas à ação dos indivíduos, agem mais como disciplinadoras de um determinado tipo de consumo.

### **1.5. As TICs e a Educação**

Vimos até agora que existe um universo conformado em torno da TIC, que dá as bases para o surgimento de novos paradigmas, códigos estéticos, sociais e morais que vão delimitar as relações entre sujeitos, comunidades em diferentes grupos. O caráter hipertextual das TICs gera uma cadeia de diálogo internalizado, onde os textos e as imagens que circulam no ciberespaço só alcançam alguma legitimidade se, primeiramente, estão conformados com padrões estabelecidos e favorecidos dentro dos meios de circulação (como as redes sociais, ou o YouTube, por exemplo) e, segundo, se respeitam um determinado código interno que ativa referências produzidas entre os próprios textos em questão ou que estabelecem-se entre texto, imagem e interlocutor. Dessa maneira, cria-se uma espécie de senso de cumplicidade, onde espectador e ator se confundem no mesmo sujeito, uma vez que o caráter fundamental da TIC é a sua acessibilidade e a maneira como isso modifica profundamente a inserção do sujeito na sociedade.

Aquilo que circula nas redes precisa ser reconhecido para ser legitimado (por meios de *likes*, comentários e compartilhamentos) e o ato de reconhecer aquilo que o outro produz é uma estratégia que visa, como objetivo final, a reciprocidade do reconhecimento. Nos ambientes digitais, é parte do código estético a simulação, a encenação. O *homo scaenicus* é imperativo das redes, é somente através do uso das TICs para transformar a representação de si é que se obtém o

reconhecimento desejado.

Por fim, vimos que os códigos que disciplinam o sujeito que encena a si mesmo nos ambientes digitais são, em grande parte, fruto dos mecanismos dispostos pela realidade mercadológica que fundamenta a disponibilidade dos serviços de circulação de informação e sociabilidade no ciberespaço. É a partir dos paradigmas elaborados para obtenção de audiência pelas corporações da internet, como a Netflix, que o sujeito passa a compreender a si mesmo, a sociedade a sua volta e elaborar as categorias simbólicas que servirão de base para a construção do conhecimento.

Como professor, apesar da breve experiência de pouco mais de 6 anos em sala de aula, a percepção que tenho é de que existem diversas dificuldades no exercício do magistério no que diz respeito a estabelecer conexão com a realidade dos estudantes ou de gerar uma relação minimamente empática entre as duas partes. O novo paradigma de sujeito gera uma infinidade de questões que as escolas, num sentido geral, ainda não estão exatamente preparadas para absorver ou responder de maneira adequada. Muitas vezes, o que ocorre é que deposita-se a responsabilidade da falta de interesse dos alunos, ou da falta de mobilização que as aulas são capazes de gerar nas barreiras geracionais postas entre professores e alunos. O interesse na tecnologia como imperativo dessa nova geração, portanto, aparece como impeditivo para uma boa parcela dos professores, no sentido de instigar o interesse dos alunos para conteúdos tomados como tradicionais, clássicos, ou até mesmo ultrapassados e sem diálogo com as novas realidades. Em pesquisa recente, Quaresma, Nakashima e Feitosa mostram que os professores sentem-se, ainda por cima, desencorajados dentro do ambiente escolar para fazer uso de tecnologias de comunicação e informação, apresentando argumentos que dizem respeito à realidade material do trabalho docente: desvalorização do trabalho, falta de encorajamento do ambiente escolar e da coordenação, falta de tempo em ocasião da grande quantidade de aulas e baixos salários aparecem na pesquisa como os principais motivos que inibem o uso de maneira mais orgânica das TICs dentro da sala de aula (QUARESMA, NAKASHIMA e FEITOSA, 2015).

Pensando agora, especialmente, no Ensino de História como uma questão fundamental para este trabalho, outro questionamento que aparece a partir dessas novas relações e deste novo sujeito se dão no sentido de entender de que maneira essas novas estruturas conformadas através dos meios multimídias, das TICs e do ciberespaço afetam a construção do conhecimento

histórico, pensando na estrutura de aula mas, também, na formação do conhecimento histórico como parte de uma experiência social, onde o indivíduo mobiliza símbolos através de um campo de experiência (ABREU e RANGEL, 2015) que carregam significados históricos específicos em contextos específicos e que, uma vez inseridos no ciberespaço, circulam com muito maior facilidade. Em suma, questionamos de que maneira o novo fluxo de informação, imagens e o caráter hipertextual constante das TICs afeta o sujeito e a produção do conhecimento histórico.

Temos, assim, que o emergir do novo sujeito traz três questões fundamentais: 1 – quais são as explicações fundamentais para o suposto desencaixe do modelo educacional mais tradicional com este novo sujeito; 2 – como podemos endereçar as questões que envolvem a materialidade do ofício docente, em especial, pensando na formação acadêmica e técnica de professores e em possíveis políticas públicas e na atuação do Estado nesse sentido, como na construção do currículo neste sentido, que já ocorrem ou que possam ocorrer; 3 – quais são os novos sentidos que devem ser levados em consideração pensando na experiência histórica e a prática do ensino para com o novo sujeito a partir dos novos meios de produzir, compartilhar e circular informação.

## **1.6. Para além do nativo digital**

A proposição de que a ruptura geracional está no centro do debate sobre a modernização da escola e do processo de ensino e aprendizagem é, talvez, uma das mais antigas e mais reproduzidas dentro dos debates acadêmicos acerca do tema. Buscando entender como a escola, imaginada e construída a partir de paradigmas tradicionais e ortodoxos, teria se tornado obsoleta, autores como Prensky propuseram que a diferença no domínio de linguagem tecnológica entre aqueles que nasceram em um mundo em transição, e os que já nasceram em um mundo profundamente marcado pela revolução tecnológica, é uma forma bastante apurada de explicar o insucesso do modelo educacional atual (PRENSKY, 2001). Na lógica apresentada pelo autor, faz-se uma analogia linguística: o nativo digital é como um falante nativo de um idioma, tem domínio total dos mecanismos linguísticos à disposição, ao passo de que o imigrante digital, apesar de conhecer e conseguir mobilizar os recursos mínimos do novo idioma, é como um novo falante e, portanto, porta certa resistência, o que o autor caracteriza como um *sotaque*. Em outras palavras,

no ambiente escolar sendo o professor o imigrante, e o aluno o nativo, existe uma barreira entre os dois que limita o modelo educacional, que não consegue cumprir seus objetivos a partir dos novos sentidos do nativo digital. Prensky suporta seu argumento a partir de dados que ele considera elucidativos: o nativo digital passa mais tempo jogando video games e assistindo televisão, por exemplo, do que ele passa lendo livros. Isso, em um sistema de ensino pautado na leitura formal, criaria um abismo em que se perde totalmente o interesse do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Silva nos coloca, no mesmo sentido, que a nova geração, mais habituada ao mundo tecnológico e, portanto, que nasce mais conectada aos ambientes digitais que as gerações anteriores, criam a partir disso novas categorias de entendimento de si e do mundo, estudando e promovendo conhecimento de diferentes maneiras, principalmente através do uso do celular (SILVA, 2014). Além disso, a autora ainda observa que questões do campo moral também desenham-se de outra maneira dentro dos círculos sociais mais jovens, uma vez que as redes sociais, por exemplo, apresentam de outra maneira a separação entre aquilo que é público ou privado por exemplo. Essas mudanças, na visão da autora, transformam a sociedade no sentido de que os novos seres sociais, nativos digitais que são, são, invariavelmente marcados pelo uso progressivo da tecnologia em suas vidas.

Para Pescador, o advento da tecnologia modifica a configuração social, no sentido de que o sujeito que emerge dessas novas relações com o mundo tecnológico é capaz de mobilizar-se para a prática de diversas tarefas ao mesmo tempo, o chamado *multi-tasking* (PESCADOR, 2011). Nesse sentido, o descompasso com a escola e sala de aula ocorre no fato de que a estrutura sobre a qual a escola se organiza é baseada em um saber estático, contido em manuais e livros que não dialogam com essa faceta da prática múltipla desses novos sujeitos.

A aposta desse segmento, que enxerga na quebra geracional uma espécie de melhoramento na adaptação com as novas formas de linguagem, uma vez que elas seriam parte mais orgânica daqueles que nascem em um mundo já pautado por elas, é a de que o processo de ensino e aprendizagem deve ter atenção especial ao formato, levando a tecnologia para a sala de aula na forma de interatividade, games e novos tipos de materiais que levem em consideração o amplo acesso à informação e o uso da internet, por exemplo.

O campo que se constrói em torno da visão de Prensky foi solidificado no meio

acadêmico no decorrer dos últimos anos, apesar de ter sido amplamente criticado. Nesse sentido, um outro grupo de autores observa as lacunas e os limites de pensar de maneira praticamente otimista o uso da tecnologia sem que atente-se para seus limites e, por vezes, até a ausência de possibilidades materiais.

Koutropoulos observa os limites da chamada natividade digital, no sentido de que o uso desorientado de tecnologia não necessariamente gera um conhecimento que possa ser utilizado para vias de produção sistemática e científica de saber (KOUTROPOLOS, 2011). Nesse sentido, os chamados nativos digitais, seriam versados em uma tecnologia que os instiga no sentido da socialização, da cultura e do lazer e isso não daria as bases necessárias para a sistematização dessas ferramentas para a construção do conhecimento. Em outras palavras, o uso das TICs precisaria ser direcionado e sistematizado e, nesses casos, o chamado imigrante digital seria, na maior parte das vezes, o portador de um conhecimento técnico necessário para tal. O autor parte de pesquisas qualitativas, que demonstram que, na realidade, o nativo digital por vezes não possui o conhecimento adequado para o uso de ferramentas básicas de computadores, como editores de texto, imagem e programação (KOUTROPOLOS, 2011).

Nesse sentido, o autor ainda observa que constrói-se em torno do pensamento de Prensky uma espécie de *utopia* tecnológica, onde o acesso para as mesmas seria amplo e irrestrito. Dessa maneira, o autor nos alerta:

É claro nos escritos de Prensky, como nos de outros autores dos nativos digitais, que eles esperam que essas estatísticas continuem verdadeiras para além das fronteiras, independentemente da sua condição socioeconômica e seu país de origem. O que é claro é que o contexto não é realmente levado em consideração. Quem passa todo esse tempo jogando video games? Prensky é dono de uma companhia de video games então talvez a realidade que ele enxerga todo dia seja o que ele pensa ser a norma, mas isso não significa que seja uma verdade universal.<sup>16</sup>

Nesse sentido, é fundamental que passemos a observar com maior atenção até onde os limites geracionais interpostos configuram e atuam, de fato, sobre esse novo sujeito. Ser um nativo digital, ou seja, uma pessoa que nasceu em um mundo onde as TICs estão presentes

---

16 Koutropoulos, Apostolos. Digital Natives: Ten Years After. In: MERLOT, Journal of Online Learning and Teaching, Vol. 7, No. 4, December 2011, p. 526

massivamente na rotina diária, não necessariamente significa que este indivíduo esteja plenamente afeito dos seus usos e potencialidades. Existem outros fatores que aqui precisam ser considerados: quais são os limites técnicos para um modo de aprendizado, que alguns autores consideram típico dos nativos digitais – a tentativa e o erro –, no sentido de realmente usar uma ferramenta digital? O saber tecnológico que, supostamente, está embutido nesse novo sujeito, é realmente “útil”? Ou apenas se encontra no campo do lazer e entretenimento? E, por fim, *quem* realmente pode ser considerado um nativo digital? Como já observado em momentos anteriores desta pesquisa, praticamente 30% da população brasileira não tem acesso à internet em casa<sup>17</sup>.

Esses dados, no entanto, escondem desigualdades ainda mais profundas, no sentido de que o acesso à internet no Brasil ainda está condicionado justamente a saberes que, longe de qualquer tipo de problematização e crítica, restringem o acesso à informação a veículos já cristalizados que cercam os sujeitos em círculos sociais que reproduzem os mesmos conteúdos pelos quais ele apresenta interesse, o que pode gerar uma informação pouco precisa, enviesada e, por vezes, até falaciosa. Isso significa, em outros termos, que passamos por uma revolução tecnológica que exclui e marginaliza uma parcela considerável da população.

A visão colocada por Prensky e outros autores do campo dos nativos digitais é fundamental no sentido da percepção de que existem novas configurações e meios sociais onde inserem-se esses novos sujeitos. No entanto, a noção de que o uso da tecnologia, por si só, apenas, pode provocar mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem e até mesmo na compreensão deste novo sujeito, não será corroborada por esse trabalho. Observamos, por exemplo, que existem novas maneiras de compreensão individual da sociedade e de si mesmo em jogo: a hipertextualidade, a capacidade técnica multimídia das TICs, a representação de si mesmo, a teatralidade típica das redes sociais. No entanto, é necessário produzir uma visão crítica sobre as mesmas, no sentido de compreendê-las, mas também de apontar de que maneira elas de fato atuam sobre a sociedade.

Assim, vemos, por exemplo, que é papel fundamental dos professores, e da escola num sentido geral, construir saberes que façam uso das TICs, ao mesmo tempo em que enxerguem de maneira crítica o seu papel na sociedade, observando quais são seus limites no que diz respeito ao

---

17 Dados disponíveis em [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/a7d023687b221aafb0364f56cad94367.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/a7d023687b221aafb0364f56cad94367.pdf) (Acesso em 31/08/2018)

acesso à informação, à exclusão social e a atuação sobre questões éticas e morais. É somente uma visão crítica das TICs que pode construir a partir delas transformação social. O mero uso das mesmas, sem que haja reflexão, serve, no limite, apenas para potencializar estruturas sociais desiguais e tradicionais.

### **1.7. O papel do professor e a transformação docente**

Observamos até agora que as TICs são importantes ferramentas de potencialização e transformação social. Podemos dizer, portanto, que elas também operam modificações estruturais dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Para Cruz, as TICs possuem um caráter revolucionário, uma vez que elas reposicionam o professor dentro da sala de aula, criando um paradigma onde o papel do professor migra de uma função de emissário do conhecimento para mediador do mesmo (CRUZ, 2008). Colocando de outra maneira, temos que as TICs, por produzirem fluxos de informação que atingem esse novo sujeito para além dos muros da escola, modificam a sala de aula, transformando-a num espaço onde a experiência e a informação é colocada de maneira central, para debate, construção de pontes e novos conhecimentos e, até mesmo, desconstrução do saber operante. O papel do professor como um mediador do conhecimento, a partir de experiências prévias, é uma das premissas fundamentais do pensamento de Vygotsky: ele enxergava a construção do saber científico como processo de ressignificação. Para o psicólogo russo, o processo de construção do conhecimento ocorre depois que os conceitos são assimilados pela primeira vez pois, a partir de experiências posteriores e prévias, conhecimentos e símbolos inerentes, o indivíduo ressignifica aquilo que foi assimilado (VYGOTSKY, 2010). Portanto, é necessário reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem ocorre dentro e, de forma substancial, fora dos muros da escola e, hoje, todo este processo encontra-se circunscrito nos ambientes digitais e no ciberespaço. Em outras palavras, o aparato simbólico que é parte formadora das experiências prévias dos estudantes, uma vez dentro da sala de aula, é modificado: temos que o acesso à informação é imediato, ao mesmo tempo em que a multiplicidade de narrativas e reinterpretações fazem parte da formação desses sujeitos. Nesse sentido, é parte crucial do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem entender de que maneira é possível ressignificar a experiência nos ambientes

digitais de maneira a gerar conhecimento democrático, crítico e cidadão. Isso, no entanto, pode representar um problema fundamental, já que o fluxo de informação age dentro da sociedade como parte de um movimento de atores políticos e, muitas vezes, reapropriando e redirecionando a narrativa histórica conforme as necessidades de manutenção de poder de determinados agrupamentos políticos. A essa questão retornaremos em momento oportuno ao discutir o ofício do professor de história e do historiador nessas questões.

Moran, Maseto e Behrens nos colocam que a mudança de papel do professor acompanha uma mudança de ambiente, que passa, inclusive pelo aluno. O professor deve, portanto, transformar-se em investigador da informação, como um *gestor do excesso*, uma vez que as informações disponíveis precisam ser de alguma maneira acessadas e o professor deve servir como facilitador deste processo. Ao mesmo tempo, o aluno deve obrigatoriamente tornar-se parte atuante do processo de ensino e aprendizagem, deixando de lado um caráter mais passivo e, aprender junto ao professor, vias de acesso da informação e como, por fim, utilizá-la (MORAN, MASETO e BEHRENS, 2000). Nesse sentido, os autores alertam:

Não se trata de formar os alunos tendo em vista um pensamento oportunista e neoliberal que venha atender somente às exigências do mercado de trabalho, mas de buscar uma formação sintonizada que venha prepará-los para conquistar melhor qualidade de vida. Neste contexto, além de se tornar um profissional competente, precisa tornar-se cidadão crítico, autônomo e criativo, que saiba solucionar problemas, e que como iniciativa própria saiba questionar e transformar a sociedade. Em busca dessa transformação, o aluno deve ser sujeito histórico do seu próprio ambiente, buscando desenvolver a consciência crítica que leve a trilhar caminhos para a construção de um mundo melhor.<sup>18</sup>

Podemos dizer, portanto, que temos, a partir das TICs uma nova dimensão do que é o papel dos professores: é necessário estabelecer diálogo com um vasto campo de símbolos e referências que já se encontram nos alunos e disponíveis nos ambientes digitais e, uma vez munido do conhecimento necessário para acessá-los, é necessário aprender em conjunto a fazer uso crítico visando a autonomia e a cidadania dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Bévort e Belloni propõem que a sociedade do século XXI impõe à escola uma questão

---

18 MORAN, José Manuel; MASETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000. p. 72

que perpassa desde seu espaço até o seu currículo. As práticas de ensino e aprendizagem, para as autoras, devem dizer respeito ao mundo e as conectividades práticas estabelecidas pelos alunos e, dessa maneira, faz-se necessário a construção de um aparato que dê conta dos ambientes digitais. A proposta delas vai em direção da chamada mídia-educação, ou seja, é necessário usar as mídias mas, mais do que isso, educar para seu uso para formação pessoal, intelectual e crítica (BÉVORT E BELLONI, 2009). Colocado de outra forma, as autoras observam que é fundamental o uso das TICs no sentido da modernização, no entanto, observa-se que a tecnologia empregada sem a devida reflexão sobre seu uso e a preparação de profissionais capazes de ensinar e *aprender a aprender* não tem o caráter revolucionário que a ela deseja-se imputar.

O currículo do Estado de São Paulo aborda a questão das tecnologias de informação e comunicação em dois diferentes momentos, indo, basicamente, na mesma direção do debate acadêmico que foi construído nas linhas acima. O currículo, produzido para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, foi resultado de um esforço de unir o conhecimento acadêmico acumulado com as experiências dos próprios professores da rede pública, consultados na elaboração do documento. A partir disso, esperava-se a formação de diretrizes comuns para todo o estado, que pudessem atender às necessidades básicas das comunidades escolares, munindo os professores de acervos documentais e estratégias de trabalho e de aula. Nesse contexto, analisaremos o currículo do Estado de São Paulo na sua parte voltada para Ciências Humanas e suas Tecnologias. O texto faz referência constante à tecnologia e sua importância, porém, sem endereçar de fato quais são os mecanismos de trabalho que podem ser utilizados pelos professores em sala de aula. Falando de maneira explícita e direta, a questão das TICs aparece apenas em dois momentos. No primeiro deles, na introdução do texto, que é parte comum aos currículos de todas as áreas, diz-se sobre as tecnologias

A tecnologia imprime um ritmo sem precedentes ao acúmulo de conhecimentos e gera profunda transformação quanto às formas de estrutura, organização e distribuição do conhecimento acumulado. Nesse contexto, a capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, como instituição educativa. Isso muda radicalmente a concepção da escola: de instituição que ensina para instituição que também aprende a ensinar. Nessa escola, as interações entre os responsáveis pela aprendizagem dos alunos têm caráter de ações formadoras, mesmo que os envolvidos não se deem conta disso. Vale

ressaltar a responsabilidade da equipe gestora como formadora de professores e a responsabilidade dos docentes, entre si e com o grupo gestor, na problematização e na significação dos conhecimentos sobre sua prática.<sup>19</sup>

Em um segundo trecho, ainda na apresentação do currículo, o texto fala sobre o novo fluxo de informações que existe por meio das TICs e o papel da escola nesse sentido, dizendo que:

As novas tecnologias da informação promoveram uma mudança na produção, na organização, no acesso e na disseminação do conhecimento. A escola, sobretudo hoje, já não é a única detentora de informação e conhecimento, mas cabe a ela preparar seu aluno para viver em uma sociedade em que a informação é disseminada em grande velocidade.<sup>20</sup>

Primeiramente, é importante observar uma questão de caráter técnico. O termo “tecnologia” aparece em 35 diferentes oportunidades no documento do Currículo do Estado de São Paulo para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. No entanto, se considerarmos a parte de história, especificamente, o termo aparece apenas 4 vezes. Na primeira oportunidade, o termo aparece se referir ao material de subsídio oferecido para professores e alunos, construído por meio de recursos de tecnologia de informação e comunicação. Na segunda, o termo refere-se à uma habilidade a ser trabalhada dentro do contexto da História Contemporânea para o Ensino Fundamental II: identificar as principais tecnologias que caracterizam a vida cotidiana na sociedade contemporânea<sup>21</sup>. Na terceira e última oportunidade, o termo aparece para designar a habilidade de compreender os avanços tecnológicos no contexto da História Contemporânea para o Ensino Médio. Em uma busca mais apurada, as menções ao domínio do saber e do uso da tecnologia é abordado de maneira alusiva e, às vezes, até superficial.

É revelador que o termo “tecnologia” apareça tão pouco associado aos conteúdos tradicionais de História. Por mais que o currículo reconheça a necessidade latente em se tratar da temática, pouco se discute em termos práticos de que maneira é possível relacionar o currículo nas áreas específicas, em especial na parte de História, com a questão levantada.

Nos dois recortes retirados do Currículo de São Paulo, vemos um movimento que vai em

---

19 Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portais/43/files/chst.pdf>. p.8 (Acesso em 01/10/2018)

20 Idem, p. 18

21 Ibidem, pp. 58 e 69.

dois sentidos. Primeiramente, reconhece-se, a mudança do papel da escola, e não apenas do educador. É necessário, segundo o próprio documento, que a escola seja espaço de aprendizado e que, ao mesmo tempo, ela aprenda a ensinar, no sentido de manter-se conectada com as comunidades em questão inseridas. Reconhece-se, portanto, que a escola não funciona mais como detentora do conhecimento e que o acesso ao mesmo ocorre de formas que a própria escola, enquanto corpo, é incapaz por vezes de acompanhar. Por conseguinte, o papel do professor passa por problematizar a informação, suas fontes e a maneira como é idealizada. Assim, o segundo sentido está na defesa da formação constante de professores, visando amplificar essas capacidades, responsabilidade que fica a cargo, segundo o documento, da gestão escolar.

Em linhas gerais, as proposições feitas pelo Currículo de Ciências Humanas são condizentes com uma ideia de promover a formação de alunos cidadãos e críticos, capazes de interferir e transformar as realidades onde vivem fazendo uso, ou até por meio das potencialidades dispostas nas TICs. Entretanto, o discurso adotado é ligeiramente vago, fazendo parecer que as linhas reservadas para o tema no documento cumprem uma formalidade de tratar da questão, entretanto não propõem uma visão apurada e detalhada sobre os cursos de ação que podem ou deveriam ser tomados.

Reconhecemos aqui, portanto, a necessidade de repensar constantemente os limites, as contradições e conformação do ambiente escolar, visando promover um diálogo com a realidade da TIC e com este novo sujeito que emerge das mesmas. O professor, assim como todo o corpo escolar, precisa buscar ferramentas, possibilidades e formação para que a escola ocupe este papel de mediador do conhecimento, disponível e acessível nos ambientes digitais, buscando ensinar e, mais do que isso, ensinar a aprender, problematizando e contextualizando aquilo que está exposto. Nesse sentido, o Currículo do Estado de São Paulo, na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, aborda a necessidade destas transformações, sem que no entanto sejam elucidadas exatamente quais as estratégias, ferramentas e possibilidades podem estar disponíveis, deixando como responsabilidade integral do professor a adaptação à esta nova realidade.

Nesse sentido, este trabalho pretende trazer contribuições para superação desta lacuna; tanto na sua vertente analítica, como em sua fase propositiva. Propomos um olhar cuidadoso para as questões que cercam as transformações promovidas pelas TIC mas, ao mesmo tempo, reconhecemos que existe a necessidade aproximar o professor dos debates e das possibilidades

internas às redes e aos ambientes digitais. Sendo assim, o objetivo final é promover reflexão sobre essa nova realidade e agir sobre a mesma, através de um aplicativo para uso dos professores, a ser apresentado em capítulo posterior nesta dissertação.

## **1.8. O Historiador e as TICs**

Onde situamo-nos como historiadores e professores de história dentro deste novo contexto? Para o historiador francês Marc Bloch, o historiador não tem no passado um objeto fixo. O historiador da Escola dos Annales entende que o ofício reside justamente em um terreno intermediário entre passado e presente (BLOCH, 1949). Temos portanto que interessa ao indivíduo do presente não o passado estático, objetivado factualmente pelos positivistas, mas um passado movido pelas inquietações que somente são possíveis dado o presente em que se está inserido. Devemos nos ater a este ponto fundamental. Somos movidos pelas nossas inquietações. Direcionamo-nos ao passado munidos e acompanhados pelas nossas indagações, frutíferas da paixão, mas também da sociedade e do contexto em que estamos inseridos. Em um contexto de múltiplas narrativas, que surgem a cada minuto dentro dos ambientes digitais, a conclusão de Bloch torna-se imprescindível. Os questionamentos do presente multiplicam-se na mesma proporção em que novas narrativas e novos olhares são lançados sobre o passado.

Abreu e Rangel nos colocam que o interesse pelo passado leva-nos a um esforço constante de reconstrução do mesmo através da memória (ABREU e RANGEL, 2015). Esta reconstrução, para os autores, ocorre por meio do conceito da “cultura histórica”. Para eles, a cultura histórica é resultado dos símbolos criados de maneira consciente, ou inconsciente, sobre o passado a partir de experiências pessoais e/ou estéticas, advindas do contato com as artes, a televisão e o cinema, por exemplo. A partir destes símbolos, a narrativa histórica ganha um sentido específico, ressignificado no contato destes símbolos com as experiências individuais. Esta experiência com a “cultura histórica”, portanto, é fundamental no sentido da construção das narrativas históricas.

Os ambientes digitais tem, aqui, papel fundamental. O novo fluxo de informações, que se multiplica rapidamente, que produz narrativas que dialogam entre si e se relacionam por meio do caráter hipertextual do texto digital, produzem uma realidade onde o papel da crítica do

conhecimento e da informação torna-se algo fundamental. Este processo, onde o novo sujeito toma conhecimento da narrativa histórica no ciberespaço é incompleto e insuficiente se não tiver a influência e a intervenção do professor, especialmente no que diz respeito da legitimação do conhecimento. No termo cunhado por Rüsen, esta intervenção se dá em um sentido prático, no chamado “campo da experiência” (RÜSEN, 2010).

Para o autor, o campo da experiência seria uma das funções do ensino de história, ou seja, criar a partir destas narrativas que são construídas dentro de determinados contextos históricos, sociais e econômicos, um arsenal crítico para superar as problemáticas nelas contidas. Abreu e Rangel identificam que, em momentos de crise, as narrativas históricas podem tornar-se etnocêntricas, egoístas e, por conseguinte, distante de uma ideia moral de pluralidade e democracia (ABREU e RANGEL, 2015). Dentro da lógica das TICs, a possibilidade de disseminação de reapropriações narrativas, ou de revisionismos históricos que visem a modificar interpretações históricas consideradas sedimentadas e pacificadas no ambiente acadêmico, é algo a se chamar a atenção. Associadas à uma capacidade de disseminação potencializada no ciberespaço, a reapropriação e revisão da narrativa histórica, ou de debates históricos, acompanha o movimento, também, das notícias falsas. Os sujeitos, ao mesmo tempo que têm acesso amplificado a informação, agora tem também levantadas questões relativas à sua legitimidade (CRUZ, 2008).

A ideia, desenvolvida pela pedagogia clássica, de que o conhecimento é construído a partir de experiências que perpassam e ultrapassam o espaço e o tempo do ambiente escolar, é mais do que nunca, crucial para esta análise. Nesse sentido, é papel do historiador tomar parte dos campos onde essas narrativas se desenvolvem, buscando desconstruir e problematizá-las, cumprindo um papel de mediador do acesso à informação e construção do conhecimento, tendo como objetivo fundamental o fortalecimento das estruturas democráticas da sociedade, bem como a formação de alunos cidadãos e críticos para com essas narrativas que pululam nos ambientes digitais.

Nesse sentido, é importante que o historiador e o professor de história tenham domínio dos aspectos da nova linguagem digital, sendo capazes de mobilizar o as ferramentas multimidiáticas. Essas capacidades são de suma importância, uma vez que o novo sujeito, aquele que está nas fileiras da sala de aula tradicional, é este que constrói o entendimento de si e da

sociedade por meio dos ambientes digitais e da estética típica que reside dentro do ciberespaço. Encampar uma disputa narrativa com o revisionismo histórico de cunho político e antidemocrático e ocupar no ciberespaço um local demarcado onde o conhecimento é legitimado a partir de estruturas críticas só é possível, no entanto, se o historiador souber fazer uso das ferramentas disponíveis no ambiente digital.

Diversos esforços nesse sentido foram feitos dentro das comunidades acadêmicas, sendo o mais recente o Manifesto das Humanidades Digitais. Esse documento foi formulado a partir de uma conferência em Paris, iniciativa de um grupo de estudos da George Mason Universities, que busca, justamente, a produção de conteúdo histórico e a disputa narrativa no ciberespaço, através da atuação de produtores de conteúdos multimídia e programadores. Coloca-se aqui, portanto, a necessidade de diálogo com outras áreas do conhecimento, propondo uma estrutura de trabalho que mobilize-as em torno de um objetivo em comum. A ideia do trabalho coletivo e da troca de experiências e competências entre as diferentes áreas do conhecimento é ponto fundamental para o que propõe o Manifesto das Humanidades Digitais<sup>22</sup>. Para que haja inserção realmente eficaz das humanidades no universo digital, faz-se necessário o diálogo cada vez mais constante com áreas do design, da música, da produção de vídeo e da programação. A diversificação na forma de apresentação de produtos e resultados de pesquisa é uma necessidade latente para as humanidades e, nesse sentido, novas maneiras de produzir conhecimento histórico devem surgir destes diálogos.

Em suma, o surgimento de novas formas de produzir e circular informação por meio das TICs deve levar o historiador e o professor de história à ocupação fundamental da compreensão e participação nesses debates, visando o diálogo com a realidade dos estudantes mas, acima de tudo, a formação de um arcabouço crítico que possibilite indagar, questionar e construir uma história múltipla, democrática e cidadã.

## **1.9. Impressões Gerais**

Em suma, podemos observar que o advento das TICs no ciberespaço faz emergir um novo sujeito, impregnado de questões que remetem, justamente, aos novos regramentos dispostos

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://tcp.hypotheses.org/category/manifeste> (Acesso em 12/10/2018)

dentro dos ambientes digitais. Em outras palavras, aquilo que é disposto como ferramentário, apenas, torna-se atuante na formação do sujeito, no sentido de construir novas maneiras de compreensão de si mesmo, da sociedade que o cerca e do passado.

As novas formas de acesso à informação modificam profundamente as estruturas sociais, dado sua velocidade e o formato com que elas são veiculadas. Isso corrobora para que surjam novos códigos éticos e morais que funcionam como marcadores representativos para esse novo sujeito.

A compreensão do fenômeno das TICs é parte importante para que nós, historiadores e professores de história, possamos intervir na realidade das escolas e para que, uma vez inseridos nos debates relativos às transformações geradas por elas, possamos dialogar com as experiências e com o campo histórico onde os alunos são sujeitos atuantes. É preciso modificar o papel do professor, deslocando-o para uma função de mediador do conhecimento, uma função de operação dos símbolos contidos e disseminados por meios das TICs, no sentido de construir sentido a partir deles, mas também de desconstruir. O professor deve resgatar o papel referencial do conhecimento Histórico, servindo como uma espécie de “filtro”, ou curadoria, daquilo que está disponível e acessível em larga escala no ciberespaço.

## Capítulo 2 – Netflix, Narrativa Digital e Black Mirror

Na nova realidade permeada pelas TICs, as relações humanas passam a ser construídas dentro de novos paradigmas de sociabilidade e interatividade. Ou seja, as novas tecnologias e o ciberespaço geram novas maneiras de socializar, que são formadores de códigos internos e regramentos que ultrapassam os limites do próprio ambiente digital, fazendo-se presentes como regras e símbolos dentro dos relacionamentos humanos.

Neste capítulo veremos de que maneira as TICs estão presentes de maneira prática na vida dos alunos e como elas habitam e modificam o ambiente escolar e a sala de aula. Para tanto, faremos um exercício de análise, pensando em termos da representação de si e como o ato de emoldurar-se usando as TICs, a partir de sua capacidade multimídia, nas redes sociais, transforma profundamente a maneira como os alunos, os novos sujeitos, relacionam-se uns com os outros e com a sociedade que os cerca. Por fim, este capítulo tem como objetivo transitar por estes debates por meio da análise do episódio *Nosedive* (Queda livre, em português), do seriado britânico *Black Mirror*, onde as questões de auto-representação aparecem evidenciadas na narrativa e podem ajudar o professor a trazer este debate para dentro da sala de aula, usando a linguagem televisiva seriada e dialogando com as novas tecnologias de comunicação e informação.

### 2.1. Narrativa Digital e a *Netflix*

Pensar o uso de tecnologias em sala de aula envolve pensar em suas limitações. Não são poucos os relatos de professores que colocam como empecilho a incapacidade técnica ou a falta de ferramentas disponíveis para o trabalho do professor. Nesse sentido, a proposição de trabalho desta dissertação, como já colocado aqui no capítulo anterior, é conceder ao professor uma ferramenta de fácil acesso, que dê a ele a possibilidade de acessar um banco de dados, alimentado pelos próprios professores a partir de suas experiências prévias, de planos de aula usando séries, filmes, documentários e desenhos. Enxergamos, portanto, especial importância no uso da *Netflix*, ferramenta já previamente abordada neste trabalho, mas para a qual voltamos nosso olhar neste momento.

O novo sujeito, imerso no uso das TICs, lê aquilo que o cerca na sociedade por meio de um novo tipo textual presente nos ambientes digitais, a partir das relações contextuais que permitem a disseminação de um determinado tipo de texto.

Dentro do ambiente escolar, é muito comum entre os professores a impressão, que parte de uma experiência prévia e, portanto, não é de todo falsa, de que os novos sujeitos, alunos, são cada vez menos leitores. Os fatores aos quais atribuem-se a explicação para o desinteresse pela leitura são diversas, porém, destaco aqui duas que partem de diagnósticos diferentes.

A primeira delas enxerga como algoz do interesse dos alunos pelo conteúdo considerado tradicional, ou clássico, a enxurrada de informações à qual eles estão sujeitos diariamente. Informação esta que, nem sempre, terá uso prático e científico, mas que de toda forma, atrai o interesse dos alunos sobremaneira. Nesse sentido, a escola e a sala de aula, tornaram-se pouco atraentes perante a quantidade e a forma com que apresentam-se diferentes conteúdos nas TICs e o fato de as mesmas estarem cada vez mais acessíveis só torna o embate de professores na mobilização do interesse estudantil ainda mais árduo. Isto posto, pensar numa leitura paradigmática, extensa, científica e, muitas vezes, “unilateral” (no sentido de que quase sempre está disponível por meio de apenas um suporte, sendo normalmente esse suporte o próprio texto escrito) seria cada vez mais difícil e deslocado, portanto, da realidade em que vivem os alunos.

A segunda é uma espécie de *mea-culpa* do ambiente escolar, que reconhece que a falta de interesse dos alunos muitas vezes ocorre pela incapacidade da escola de repensar o seu lugar, no sentido de que as estruturas acadêmicas ainda posicionam a escola como local de transmissão de conhecimento. Estando esse conhecimento disponível em larga escala através das redes sociais e das ferramentas do ciberespaço, a escola deixaria de ser um ponto referencial exclusivo, uma vez que está inserida em uma realidade onde essas as referências encontram-se difusas no ciberespaço. Dessa maneira, podemos dizer que, além disso, tornou-se uma espécie de desafio extra da escola criar novas formas de atrair os alunos e gerar aproximação. Em outras palavras, muitos professores enxergam que é preciso repensar a escola, porém, a estrutura em que ela está posta torna a tarefa bastante difícil. Seja pelas dificuldades impostas pela faceta pragmática do ofício, como por exemplo a necessidade de lidar com burocracias extraclasse, ou por aquelas que tem origem em questões materiais da função, como a necessidade de cumprir conteúdos ou elaborar provas a partir de conteúdos preestabelecidos, torna-se uma difícil tarefa superar o papel

da escola e propôr uma nova forma que possa atender aos anseios práticos da comunidade, dos professores e dos próprios alunos.

É importante entender, no entanto, que a ideia de que os novos sujeitos, emergentes das relações sociais interpostas pelas TICs, que consomem digitalmente através de novos formatos e meios, pelo ciberespaço e pelo ambiente digital, não são necessariamente automaticamente versados no uso das mesmas para a produção científica que corresponda à um certo rigor acadêmico. Koutropoulos nos coloca que o uso das tecnologias está, muitas vezes, associada ao entretenimento e à diversão, o que não estabeleceria, pelo menos não de forma imediata, um conhecimento científico embasado acerca do seu uso (KOUTROPOLOS, 2011).

É preciso, portanto, que haja dentro das escolas, a oportunidade – até mesmo curricular – de tratar das TICs, não apenas como nova forma de suporte para um conteúdo considerado clássico, mas também para que haja aprendizado no uso das mesmas. Ou seja, é necessário refletir sobre como fazer uso das novas tecnologias e (BÉVORT E BELLONI, 2009), para além disso, sobre as interações entre forma e conteúdo. Aprender sobre as ferramentas digitais disponíveis e como utilizá-las é fundamental para que seja possível pensar um ensino que, não só seja atraente para o novo sujeito mas, também, participe no processo de construção de indivíduos pensantes, críticos e cidadãos.

Da mesma forma como reconfiguramos nossas relações sociais a partir da inserção no ciberespaço, também reconfiguramos a maneira como lidamos com o conhecimento. O texto digital é, em diversos aspectos, um reflexo de como o novo sujeito, aluno, lida com a leitura. Nesse sentido, Chartier nos coloca que:

Aqueles que são considerados não-leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola mas também, sem dúvida, por múltiplas outras vias, encontrar outras leituras.<sup>23</sup>

---

23 CHARTIER, Roger. A aventura do Livro do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Editora da Unesp, Imprensa Oficial, 1999. p. 104

O novo sujeito é leitor a partir de novos suportes, sim, mas, principalmente, a partir de um novo paradigma de leitura, conformado a partir de regramentos impostos pelas TICs e pelos ambientes digitais. Desta maneira, temos que, para além de uma capacidade informativa excessiva, os ambientes digitais também configuram novas formas de contar as histórias, de narrá-las. Para entender este novo formato, trabalharemos com o conceito de narrativa digital.

Murray nos coloca que a Narrativa Digital tem como motor essencial a capacidade multimídia. Para a autora, apesar de não ser uma novidade intrínseca ao aparecimento das narrativas digitais, já que outros veículos narrativos (tais quais a televisão e o cinema) eram plenamente afeitos ao uso de diferentes mídias combinadas entre si (som e imagem, por exemplo), o fator multimídia que surge no meio digital torna a narrativa ramificada: é possível começar pelo meio, quebrar a linearidade e fazer surgir, durante a narrativa, narrativas paralelas, novas informações e novos textos, todos compondo a mesma história, mas de maneiras diferentes (MURRAY, 1997). Para entendermos de que maneira constitui-se essa capacidade, a narrativa digital deve ser observada sob três diferentes prismas: seu caráter processual, participativo e espacial.

O caráter processual da Narrativa Digital vem do fato de que ela é moldada a partir da capacidade de construir regras de análise de informação e formar respostas a partir de termos e algoritmos programados. Ou seja, a Narrativa Digital abre a possibilidade de uma interação cada vez mais intensa, uma vez que as regras possam ser reconhecidas como uma interpretação de mundo. Paul nos coloca que a interatividade torna-se uma função de comunicação da Narrativa Digital, que pode ser entendida como uma forma de compreender mensagens presentes no texto mas que demandam uma atenção a outros textos e expressões, paralelos ou mais antigos; como um diálogo em tempo real e, especialmente, como uma forma de denominar a capacidade do sujeito em interferir na experiência narrativa, influenciando de maneira direta nas formas como essa narrativa é apresentada (PAUL, 2007).

A narrativa digital é, portanto, constituída a partir desta interação: nisso, reside seu caráter participativo. Existe uma quebra de paradigma que é fundamental dentro desta nova perspectiva textual e narrativa, uma vez que ela potencializa a capacidade de interação, eliminando barreiras interpostas em meios mais tradicionais. Chartier nos coloca que em meio à essa verdadeira revolução, promovida pela ascensão das narrativas digitais, os papéis que tinham sido separados

na Revolução Industrial da Imprensa no século XIX, passam a confundir-se: o leitor, por vezes considerado como passivo, torna-se sujeito, assumindo o papel de crítico e de editor (CHARTIER, 1998). Nesta perspectiva, não basta conhecer a narrativa, é necessário apropriar-se dela, torná-la sua, por meio de códigos e formas de comunicar que tenham relação com a mesma. Ou seja, nelas o sujeito interage de maneira absolutamente próxima, podendo interferir nos rumos que a narrativa toma a partir de sugestões, reações e comportamentos (MURRAY, 1997). O papel do novo sujeito pode sugerir, inclusive, novos fluxos narrativos, conferindo ao ato de contar histórias dizeres e movimentos próprios, que podem produzir diferentes cadências, ritmos ou, até mesmo, mudanças de formato e conteúdo. Nesse sentido, podemos inferir que a narrativa digital tem uma especificidade em relação a outros tipos de texto: ela é capaz de ser moldada, modificada a partir do momento em que se reconhece a participação do leitor como um colaborador que interfere nos seus rumos e, para além disso, confere a mesma legitimidade a partir da sua participação ativa no processo narrativo.

O terceiro caráter da narrativa digital, sua propriedade espacial, é caracterizado por dar ao sujeito a possibilidade de navegar por dentro de espaços narrativos. Recriá-la a partir de movimentos próprios explora o sujeito de maneira que os meios mais tradicionais de construção narrativa não permitiam. Por meios dos clicks ou toques com as pontas dos dedos, o sujeito pode ressignificá-la, dando à ela um novo sentido e, atribuindo-lhe uma impressão absolutamente particular. Em outras palavras, a propriedade espacial da narrativa digital à confere um caráter de exclusividade, já que ela depende desta interferência para se concretizar.

A necessidade de dialogar com esta nova realidade narrativa pode ser um desafio em sala de aula, pois estes novos protocolos, formatos e experiências de consumo de conteúdos, como já enfatizamos, não fica restrito ao ambiente virtual. Atravessam as formas de se relacionar com o conhecimento e a informação em geral. Ainda mais se considerarmos que estamos vivendo em um contexto no qual há uma erosão dos aparatos institucionais que mediavam a relação dos estudantes e da sociedade em geral com o conhecimento. Se antes iam a bibliotecas e enciclopédias em busca de informações, agora recorrem à internet. As limitações impostas para o ofício docente tornam este diálogo mais complicado, quando não impossível. Parece absolutamente justo, neste cenário, dizer que não deveria ser responsabilidade exclusiva do professor estabelecer a conexão entre os conteúdos pensados dentro de um paradigma curricular e

as novas formas de acessar e narrar a informação e a História. Porém, parece sensato, também, dizer que o professor, visando construir um ambiente democrático de aprendizagem, que deposite validade e valor na experiência do aluno para a construção do saber, precisa, mesmo que de maneira mínima, conhecer as estruturas sob as quais configuram-se as TICs. Pensando nisso, o uso da *Netflix* em sala de aula, bem como de suas séries originais, pode apresentar-se como uma saída bastante possível e eficaz para professores, no sentido de mobilizar interesses, levantar questões e debates e, por fim, dialogar com as novas especificidades narrativas e informacionais deste novo sujeito que está nas fileiras das salas de aula.

Como já ficou claro nos capítulos anteriores, nossa proposta, no entanto, não vai na direção de que as séries sejam utilizadas como mera ilustração de eventos do passado. Seu uso requer contextualização e problematização adequadas, tal como as discussões sobre as uso de conteúdos para entretenimento dentro de estratégias pedagógicas para o ensino de História sempre apontaram. Portanto, continua sendo indispensável o trabalho de mediação de professores bem formados e conscientes das potencialidades e limites das ferramentas didáticas que lançam mão de conteúdos multimídias.

Por ser um serviço *on demand*, a *Netflix* funciona sob a tutela quase que completa do seu usuário. Dentro do catálogo disponível de filmes, séries e desenho, o usuário pode navegar e estabelecer um regramento próprio de quando, como e onde ele vai assistir ao conteúdo selecionado. Além disso, ao ter acesso a, por exemplo, temporadas inteiras de seriados, o usuário pode assistir quantos episódios desejar, sem estar vinculado ao estabelecimento de grades de horários, comuns aos canais de televisão: ele pode pausar, pular, descontinuar a narrativa e, dessa forma, configurá-la de diferentes maneiras segundo sua vontade. Isso fez surgir uma nova modalidade de seriado, que tornou-se popular dentro da plataforma: ao invés de uma narrativa contínua, dividida em episódios; uma narrativa de episódios independentes entre si, que partem de um pressuposto em comum mas que não possuem relação interna para além disso. Falamos aqui, especialmente, de *Black Mirror*. O seriado, narrado a partir desta nova perspectiva, representa um ponto de inflexão, uma vez que sedimenta um movimento narrativo do ciberespaço, onde a história é manipulável e obedece a um conjunto de regramentos, determinados, também, pela interação com o novo sujeito.

## 2.2. *Black Mirror*: o espelho negro como mediação

Criado em 2011 por Charlie Brooker para o canal *Channel 4* da Inglaterra, o seriado *Black Mirror* foi posteriormente adquirido pela *Netflix* para a produção de novas temporadas. A temática que permeia os episódios do seriado parte de um mal estar, um certo pessimismo acerca da maneira como as relações humanas estão pautadas pelas tecnologias de informação e comunicação e como, através de um olhar distópico, elas podem configurar novas realidades sociais, políticas, econômicas e culturais. O criador da série, Charlie Brooker, refere-se ao espelho negro como aquele que está presente ao nosso redor: a tela fria de uma televisão, de um computador ou de um celular.

Para o professor que exerceu a docência nos últimos anos, talvez a percepção de que estamos rodeados pelo espelho negro tenha se tornado ainda mais viva: multiplicam-se em sala de aula os aparatos tecnológicos, desde aqueles que pertencem aos alunos, como seus *smartphones*, passando por aqueles que são necessários para a formação intelectual dos mesmos (como os computadores, já considerados obsoletos por uma parcela dos alunos), até as tecnologias que começam a ser implementadas dentro de determinados círculos sociais onde o acesso a elas é mais fácil e disponível (como por exemplo o uso de iPads, tablets, entre outros recursos que algumas escolas tentam inadvertidamente inserir em sala de aula). Mediante esta situação, cabe refletir sobre como a presença das TICs, através destas ferramentas tecnológicas, interferem e interagem dentro das relações humanas.

O uso das redes sociais é, via de regra, parte da experiência de sociabilidade de grande parte dos alunos do ensino médio. Cada uma das redes sociais (Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter, WhatsApp, etc...) possui um certo código interno que funciona, de maneira geral, para disciplinar seus usuários que, ativamente, também fazem parte do processo de disciplinamento, correspondendo a esses códigos e reproduzindo-os dentro e fora das redes sociais. No Twitter, por exemplo, uma rede social onde os textos compartilhados entre os usuários não podem exceder os 280 caracteres, a capacidade de síntese é uma habilidade bastante apreciada, assim como a habilidade de encadear um raciocínio mais longo em diversos microtextos, ligados pelo mecanismo da *thread* (ferramenta da rede que liga vários *tweets*, formando uma cadeia entre eles).

A normatividade de cada uma das redes modifica a maneira como sujeito se expressa, ou seja, modifica as estruturas simbólicas mobilizadas para estabelecer relações entre indivíduos. Para Castells, toda relação humana é pautada na utilização, produção e consumo de sinais, ou seja, a comunicação é um sistema onde a representação do real e o real em si passam a funcionar como estrutura única (CASTELLS, 1999). Dessa maneira, temos que as redes sociais criam ferramentas e símbolos de representação que vão mediar, cada uma à sua maneira, as relações humanas. Em outras palavras, a norma das redes sociais modifica com o sujeito se expressa, mas também modifica a maneira como ele representa-se e entende-se como ser social.

Se as redes sociais são meios de sociabilização utilizados amplamente por grande parte dos alunos, isso quer dizer que eles também estão sujeitos a esses aparatos simbólicos que mediam as relações entre os indivíduos dentro delas. Expressar-se em uma rede social é, também, passar uma ideia de si para o outro que consome os sinais expressados. Sendo assim, o sujeito usa a rede para construir uma representação de si que seja, ao mesmo tempo, admitida pelos seus pares dentro das redes e, também viável dentro de um pragmatismo social prévio. Isso quer dizer que é preciso que a ideia que se quer passar de si seja, minimamente, reproduzível dentro da materialidade real com que convive o sujeito.

Podemos tomar aqui, por exemplo, a construção de um perfil no *Facebook*. Além de informações de cunho pessoal, o sujeito disponibiliza para sua rede de amigos uma série de traços de sua própria personalidade: desde preferências de páginas, conteúdos e compartilhamentos, até fotografias, eventos e participação em determinados grupos. Cada um desses traços é posicionado dentro da rede social pensando exatamente na imagem que o sujeito tenta construir de si mesmo. Como já foi observado no capítulo anterior, o compartilhamento de um tipo de piada, de uma frase ou de um *meme*, por exemplo, também faz parte deste esforço de mobilizar dentro de sua rede de amigos aqueles que simpatizam com os conteúdos que o sujeito costuma consumir e compartilhar. Esses trejeitos que são disciplinados a partir das regras internas das redes sociais são, a partir daí, repetidos na “vida real”: o sujeito passa a agir segundo as regras que ele determinou como parte de uma lógica representativa dentro das redes sociais. Podemos observar como exemplo dessa situação o uso da *Netflix*, que configura - e é configurado - por esse novo sujeito, criando um novo tipo de olhar para o que é narrado. Dessa maneira, não só o sujeito consome o que lhe é oferecido nessa plataforma da maneira como ali está mas, também, passa a

funcionar sob esses regramentos dentro de outros círculos sociais. Em outras palavras, temos que a narrativa típica de uma série da *Netflix*, descontínua e, por vezes, fragmentada a partir da interação constante com o sujeito, dá ao indivíduo ferramentas operacionais que estarão a seu serviço no momento em que ele precise interpretar um texto, ler uma imagem ou inferir sentidos, por exemplo.

*Black Mirror* trata o tempo todo desta relação engendradora entre sujeito, redes sociais e ambientes digitais. Os episódios retratam com um certo tom de tragédia como essa presença da máquina nas relações humanas é desumanizadora e, a partir daí, como elas configuram seres sociais que agem muito mais a partir de um mecanismo de representação do que pela organicidade das relações humanas. Ao mesmo tempo, a miséria do mecanismo desumanizado, pobre, algorítmico, binário, nada mais é do que uma forma de escancarar angústias e contradições presentes nas relações humanas, expondo que a miséria é mecânica mas é, essencialmente, advinda da humanidade em si.

Apresentaremos agora, portanto, a análise de um dos episódios da série que trata das temáticas relacionadas às maneiras de relacionamento entre o indivíduo, os ambientes digitais, os novos formatos textuais e as narrativas digitais. Esta análise tem finalidade dupla. Primeiramente, apresentar de que maneira o conteúdo apresentado pela série indica parte das novas questões surgidas a partir da experiência no ciberespaço e, em segundo lugar, colocar uma discussão que pode estar, facilmente, presente em uma aula para o Ensino Médio. O aplicativo proposto para professores nesta dissertação tem como finalidade justamente isso: facilitar o acesso para modelos de aula que promovam essa aproximação e diálogo com as novas necessidades tanto da escola como dos alunos. O episódio que analisaremos revela uma questão cara ao novo sujeito: pensar em si mesmo e nas relações sociais engendradas a partir das redes de socialização.

### **2.3. *Nosedive*, representação e reciprocidade**

O primeiro episódio da terceira temporada de *Black Mirror*, *Nosedive* (Queda livre, na tradução em português), foi criado por Charlie Brooker, escrita por Michael Schur e Rashida Jones e dirigido por Joe Wright. No episódio, acompanhamos a história da protagonista Lacie Pound, uma garota obcecada pelas reações que obtém a partir de um aplicativo que avalia os

indivíduos dentro da comunidade e que torna-se ainda mais compulsiva quando percebe que as avaliações que recebe podem tornar-se impeditivos para suas realizações pessoais.

De maneira resumida, o episódio trata de uma sociedade onde, através de um aplicativo de celular, os indivíduos avaliam uns aos outros, dando notas que variam de 0 a 5. A média de suas avaliações produz um número, que determina que espaços você pode ou não frequentar, quais círculos sociais lhe são permitidos, quais bens de consumo você pode obter, entre outras coisas. Lacie, uma garota cuja média é de 4,2, busca ampliar sua avaliação para que possa, enfim, mudar para uma casa maior e mais confortável: para isso, ela precisa de uma nota que chegue à 4,5. Para tanto, a garota busca uma espécie de consultoria, que indica que as avaliações dos indivíduos tendem a subir quando eles recebem um “impulso”, que seria o fato de estarem rodeados por pessoas com avaliações melhores, ou receberem uma boa avaliação de alguém com uma nota já bastante alta. É neste momento que Lacie é convidada por uma amiga de infância para ser uma de suas madrinhas de casamento. Esta amiga é a oportunidade que a personagem principal esperava: uma avaliação quase perfeita de 4,8, o que poderia elevar sua avaliação a um grau semelhante, dado que o casamento seria frequentado por pessoas com avaliações dentro do mesmo patamar.

Em sua jornada para chegar ao casamento, Lacie enfrenta logo de início o cancelamento do seu voo, o que a deixa claramente irritada. Causando já um certo estresse entre os outros passageiros no aeroporto e no próprio atendente – que o tempo todo mantém um tom condescendente com a cliente (lembramos que todos aqui estão sujeitos a uma avaliação ruim e isso pode gerar um efeito cascata e a ruína social do indivíduo) – a moça sofre a intervenção de um dos guardas do aeroporto e perde 1 ponto de sua avaliação, caindo para 3,2. Apesar de ser uma punição momentânea, a perda do ponto torna a vida de Lacie já mais difícil: na tentativa de alugar um carro, já que não conseguirá mais o voo, a protagonista só tem acesso a modelos mais antigos; para conseguir a simpatia alheia, ela começa a enfrentar empecilhos, já que sua nota já não é mais muito atraente.

Em um dos eventos mais marcantes do episódio, após uma série de avaliações negativas, Lacie consegue carona com uma motorista de caminhão cuja avaliação é de 1,8. O encontro entre as duas é de estranheza: ter uma avaliação menor que 2 pontos tornou a motorista invisível perante os olhos daqueles que frequentavam os círculos sociais da personagem principal e,

portanto, dividir aquele espaço tornou-se uma situação desconfortável e ser ajudada por uma pessoa de tão baixa avaliação, pior ainda.

Por fim, após uma intrépida viagem onde sua avaliação despenca para 2,6, Lacie finalmente chega ao casamento. Mesmo já desconvidada pela amiga da infância, Naomi, ela ainda encontra uma maneira de entrar em cena e confrontar a amiga e seus convidados. Pelo escândalo, a protagonista termina presa e, de sua cela, desfere contra outro indivíduo aprisionado palavras que antes, visando uma boa avaliação, não poderiam ser proferidas, numa espécie de libertação final da personagem, que passou por todo o enredo numa falha tentativa de agradar às pessoas ao seu redor.

Em *Nosedive*, toda a sociedade é regida por um sistema de trocas entre os indivíduos, e suas relações são guiadas pela obtenção de avaliações positivas, assim como nas redes sociais que funcionam a partir desse tipo de interação entre usuários, como Facebook e Instagram. Nesse sentido, as possibilidades de ascensão de um indivíduo estão objetivamente ligadas à maneira como ele se representa e como os outros indivíduos o percebem. Não só as possibilidades mas, em um sentido mais amplo, o acesso a serviços básicos, a entrada em lugares, melhores trabalhos e condições mais confortáveis de vida num sentido geral.

Dentro dessas regras sociais, o indivíduo precisa mobilizar os recursos multimídias no sentido de produzir uma imagem de si para os outros. Essa imagem é produzida a partir de regramentos semelhantes à das redes sociais, já que são feitas a partir de fotografias, vídeos e textos compartilhados dentro dos círculos sociais. As regras, ao mesmo tempo em que não são uma obrigatoriedade para a participação dentro das redes, fazem parte de um conjunto de normas que, se não forem respeitadas, deslegitimam, ou tornam menos preciosa, a participação de um indivíduo dentro das redes. Nesse sentido, podemos pensar a análise desse episódio a partir de um conceito caro à antropologia: o princípio das concessões mútuas e da reciprocidade, formulado por Malinowski.

Para Malinowski, o sistema de trocas das sociedades primitivas é pautada no princípio de que todo presente deve ser retribuído por algo que seja reconhecido dentro daquela sociedade como de igual valor. O autor nos coloca, nesse sentido, que:

A verdadeira razão pela qual todas essas obrigações econômicas são respeitadas, e tão escrupulosamente respeitadas, é que a falta de cumprimento deixa o homem em posição intolerável e tibieza em seu cumprimento cobre-o de opróbrio. O homem que persistentemente desobedece às regras da lei em seus tratos econômicos, logo se encontra fora da ordem econômica e social – e ele tem perfeita consciência disso. São citados hoje exemplos de muitos nativos que, por preguiça, por excentricidade ou por espírito arrojado não-conformista, preferiram desprezar as obrigações de seu status e automaticamente se tornaram proscritos e parasitas de um ou de outro homem branco.<sup>24</sup>

Segundo este princípio, para além de relações fundamentalmente pautadas em leis escritas e regras que regem a sociedade, existe um código silencioso que paira sobre as relações entre os membros da sociedade e, quando este não é respeitado, os indivíduos em questão tornam-se párias, deixam de ser reconhecidos dentro da sociedade e passam a buscar refúgio em outras possibilidades.

Nas redes sociais, é imperativa a mesma sensação de que é necessário respeitar uma série de códigos para que se obtenha reconhecimento: as postagens correspondem a um certo padrão voluntário, ou seja, os indivíduos que almejam reconhecimento entregam-se a esta padronização, mesmo que esta não seja obrigatória para que se esteja presente na rede. No entanto, não basta estar presente, é necessário ser visto. Dessa maneira, temos que dentro das redes sociais, habitadas pelos novos sujeitos, a obtenção da resposta positiva dos pares é o objetivo final a ser alcançado. Esse reconhecimento se dá por meio de *likes*, reações, compartilhamentos. Ou seja, há uma ideia de performance que transpassa as redes sociais, tornando-se faceta fundamental da socialização: o que é performado nas redes, passa a ser performado na vida do sujeito.

É óbvio que o conteúdo do que é colocado nas redes tem importância fundamental, forma e conteúdo não estão dissociados de maneira nenhuma. Porém, não reconhecer os formatos premeditados de cada uma das redes coloca o indivíduo dentro de um limbo. Para além disso, é importante colocar que reagir a um texto, vídeo ou fotografia postada por alguém funciona como uma ativação daquele código silencioso: um *like*, um comentário, um compartilhamento deverão ser respondidos com algo de igual validade.

---

24 MALINOWSKI, Bronislaw. Crime e Costume na Sociedade Selvagem. Brasília: Editora Universidade de Brasília/São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003. p. 39-40

A relação entre o uso das redes sociais e novo sujeito, aluno do ensino básico, ocorre no sentido de que, uma vez inserido no ciberespaço, dotado das capacidades multimídia das TICs e tendo domínio das características fundamentais da narrativa digital, este tem sua representação construída a partir destes regramentos e deste código silencioso da espera pela retribuição de uma reação a uma postagem. Se assim como nas redes sociais, nossa relação com o mundo ocorre de maneira simbólica, a partir da criação de símbolos que utilizamos para representar a nós mesmos, uma vez que estes símbolos são criados a partir de regramentos impostos pelas redes sociais, abandonamos o relativo controle que detemos sobre a narrativa de nossas vidas para ceder à regras que são impostas pelos círculos sociais que habitamos nas redes. É claro que, em certa medida, a sociedade que envolve nossa vida material também exerce controle sobre os mecanismos que usamos e, dessa maneira, as redes sociais não mais seriam do que reflexos dessa realidade. Porém, é necessário chamar atenção para o fato de que da mesma forma como esses códigos são construídos artificialmente por meio das interações sociais, da mesma maneira, eles também podem ser desconstruídos.

Cabe aqui recobrar, também, o conceito de encenação presente em Gabler. Dele, extraímos a ideia de que, dotado das capacidades multimídias das TICs, o novo sujeito é capaz de encenar e reproduzir uma linguagem televisiva na própria vida. Dessa forma, mais importante do que *ser é dar a impressão* de ser. Construir essa impressão passa, obviamente, pelo controle das regras internas de cada uma das redes sociais e de um uso habilidoso dos códigos estéticos e textuais no sentido de colocar a si mesmo numa posição de celebridade (GABLER, 1998).

## 2.4. Impressões Gerais

O uso das tecnologias em sala de aula sempre será um desafio. Primeiramente, no sentido de que elas, por si só, não produzem uma realidade que satisfaça aos anseios de inovação de diretores, professores e alunos. E, além disso, no sentido de que, apesar de verdadeiramente importantes e provocativas, as TICs existem dentro de um sistema internalizado, onde é necessário a presença para que haja compreensão.

Dessa maneira, o uso da linguagem seriada presente na *Netflix* pode ser uma saída interessante, uma vez que dialoga com as novas formas textuais mais presentes na realidade do

novo sujeito que emerge do ciberespaço e do contato constante com a narrativa digital. *Black Mirror* é um exemplo, entre tantos outros, destes que podem dialogar com essas especificidades do novo sujeito. A escolha, em especial, deste episódio aqui tratado, ocorre pelo fato de que a distopia tecnológica da qual ele trata, imersa no tom pessimista que envolve todos os episódios da série de uma forma ou de outra, é, mesmo que em escala claramente menor, perceptível nas relações sociais construídas entre os novos sujeitos, por meio do uso das redes sociais e da popularização dos *smartphones*. Entender os anseios que cercam a visão que os alunos constroem de si mesmos a partir destes regramentos pode ser, de certa maneira, uma forma para que professores possam buscar novas formas de dialogar e estabelecer relações contextuais com conteúdos mais tradicionais, ou conceitos que não costumam ser tratados diretamente na vida dos alunos.

Os mecanismos internos da narrativa digital constroem uma nova forma de relacionamento entre sujeito e conteúdo. O nível de interatividade, elevado por meio de uma cultura participativa, que é parte do processo de construção narrativa, coloca o indivíduo numa posição diferente, transitando entre as funções de público, crítico e editor. Para além disso, o caráter algorítmico e binário das narrativas digitais que passa a pautar e disciplinar o olhar do novo sujeito são pontos que devem levar a novas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem: até que ponto é possível construir conhecimento crítico partindo de bases que interpelam o sujeito a reagir imediatamente e que atrelam essa reação a maneira como o mesmo será entendido e tomado pelos seus pares dentro das redes sociais, por exemplo? No campo do ensino de História, em especial no que diz respeito à mobilização de recursos multimídias das TICs para a construção de imagens e símbolos que ocupam o imaginário dos indivíduos, torna-se uma preocupação fundamental entender os sentidos culturais, sociais e políticos estabelecidos dentro deles. Visando uma relação de ensino e aprendizagem que se constitua a partir de um campo de experiência, faz-se necessário não somente compreender de que maneira as relações são construídas no ciberespaço, mas também, ensinar a partir delas, construindo e desconstruindo sentidos.

É papel fundamental do professor, portanto, ocupar estes novos espaços de socialização e disseminação de informação, assim como suas novas formas e códigos internos, para que o conteúdo produzido possa ser reconhecido e legitimado. Reconhecemos que, em especial para a

História, isso demonstra-se como um desafio, uma vez que as narrativas contidas nas redes encontram na linguagem binária e facilmente reproduzível um campo aberto para a contestação da narrativa histórica acadêmica, disseminando, muitas vezes, desinformação. O trabalho do professor torna-se duplo, portanto: atrair a atenção de um novo sujeito para estas questões, ao mesmo tempo em que precisa desconstruir sentidos e narrativas produzidas a partir de informações, sons e imagens que espalham-se em ritmo acelerado pelas redes, construindo experiências simbólicas diversas.

## Capítulo 3 – Ferramenta pedagógica

### 3.1. Introdução

A ferramenta pedagógica desta dissertação é um aplicativo que busca facilitar o contato entre as narrativas digitais e a sala de aula, por meio dos seriados produzidos, principalmente, para veículos de streaming na internet. Entende-se que, por essência, o aplicativo não negará a inserção de outras mídias como cinema, desenho e música no seu banco de dados, porém, toma-se como ponto fundamental esta linguagem. A distância entre a linguagem seriada, típica dos meios televisivos e dos mais populares streamings, e a sala de aula, bem como os novos desafios que elas interpõem ao professor e ao aluno são nossos pontos de partida. Dessa maneira, entende-se que falar sobre seriados e o ensino de história é crucial para que se entenda a atualidade e os novos sujeitos que emergem desta sociedade digital e das redes sociais.

Como forma de traçar um caminho que possa conectar os professores aos seriados e, também, à abordagens já aplicadas por outros professores em conteúdos de sua predileção, nosso produto constará em uma interface de acesso à um banco de dados colaborativo. A alimentação colaborativa deste banco de dados se dará na forma do que iremos chamar de sugestões de abordagem, que consistirão em orientações resumidas de possíveis debates e questões a serem encontradas dentro de determinado seriado, temporada, episódio ou qualquer conteúdo que nele esteja disponível.

O aplicativo que será fruto desta tese estará disponível em plataformas bastante acessíveis (Android, iOS e PC). O eixo central de concepção deste projeto encontra-se no campo da colaboração, uma vez que o ambiente virtual será aberto à participação dos professores na elaboração de novos conteúdos, análises e sugestões que complementem análises prévias. A construção colaborativa na internet, debate vigente em discussões sobre os meios digitais, é parte vital deste produto.

Visando uma produção verdadeiramente acessível e democrática, este aplicativo adotará como formato de distribuição a licença legal Creative Commons, a ser explanada a

seguir.

### **3.2. A Creative Commons**

A Creative Commons foi idealizada pelo professor Lawrence Lessig. A iniciativa, que tem como base hoje a Universidade de Stanford, tem por objetivo desenvolver um modelo de licença de compartilhamento e distribuição público, que possa ser utilizado por qualquer entidade e indivíduo de maneira prática, possibilitando a disponibilização de maneira aberta (LEMOS, 2005). De forma sucinta, o Creative Commons busca proteger a atribuição do autor/criador do original, a impossibilidade do uso comercial, a impossibilidade de derivação de novos conteúdos e o compartilhamento pela mesma licença (ZANAGA E LIESENBERG, 2008). Nesse sentido, o uso da Creative Commons torna o produto acessível nos mais variados sentidos: desde a produção do seu conteúdo, até a manipulação do seu código-fonte.

Além disso, este tipo de licença garante que o material licenciado não pode ser compartilhado senão segundo as regras pré-estabelecidas pelo autor. Dessa forma, inserimo-nos num debate fundamental para a questão da produção e disseminação de conteúdo nas redes: a questão do Copyleft.

### **3.3. O Copyleft e a reprodução**

Ainda segundo Lemos, em um passado anterior ao advento da internet as vias para a distribuição mais flexível e democrática de conteúdos eram mais complexas, uma vez que o autor dificilmente teria acesso a meios e aparato jurídico que o contemplasse nesse sentido. O Copyleft, que surge como termo espelhado do tradicional Copyright (licença que assegura e restringe os direitos de reprodução a pessoa que detém os direitos criativos), permite aos produtores de conteúdo a alteração de um paradigma estabelecido de distribuição onde os direitos eram reservados aos detentores do conteúdo para um novo paradigma, mais maleável: de todos os direitos reservados, passamos para alguns direitos reservados.

Segundo Zanaga e Liesenberg, a licença Creative Commons e o Copyleft visam uma produção mais flexível, visando o acesso amplo e menos restrito aos conteúdos protegidos pela

licença (ZANAGA E LIESENBERG, 2008). Dessa forma, garantir o livre acesso, modificação e participação pelas vias legais torna-se fundamental, de um ponto de vista criativo e até mesmo político. Os direitos reservados ao produtor de conteúdo, no caso do nosso produto, existirão apenas no sentido de garantir a circulação livre do produto, ao mesmo tempo em que suprimem a possibilidade de uma eventual comercialização do mesmo por meio de indivíduos ou grupos de qualquer origem ou finalidade.

### **3.4. O usuário e a experiência**

Pensando no uso das TICs (tecnologias de informação e comunicação) pelos professores percebemos um posicionamento dúbio: ao mesmo tempo em que existe o reconhecimento da importância do uso das TICs como forma de aproximação, ferramenta ou mesmo como instrumento e objeto de ensino, não há uma grande articulação de fundo prático para o uso real e efetivo da mesma. Segundo Quaresma, Nakashima e Feitosa, os professores esbarram em uma série de problemáticas para o desenvolvimento desta área, sendo os mais destacados a falta de acesso diário à internet, a burocracia para o uso dos laboratórios de informática nas escolas e os eventuais problemas técnicos, que costumam surgir quando o uso da internet aparece como premissa para o desenvolvimento de uma aula em específico. Mesmo os professores que buscam utilizar, a revelia de todos estes problemas, os laboratórios de informática ou qualquer outra forma de tecnologia em sala de aula, relatam como entrave a falta de tempo e o excesso de atividades desenvolvidas dentro da profissão, destacando-se aqui, principalmente funções consideradas burocráticas (QUARESMA, NAKASHIMA E FEITOSA, 2015). Estes impedimentos, cada um à sua maneira, criam uma forte barreira entre professor e as TICs.

Além disso, há de se reconhecer que, por vezes, prevalece entre docentes uma visão mais conservadora em relação às tecnologias, buscando associá-las ao lazer e não ao desenvolvimento formal e acadêmico que é esperado de um ambiente escolar tradicional. Por conta dessa separação muitos professores desassocia de antemão as TIC do processo de ensino e aprendizagem e, por mais que reconheçam a importância de um certo conhecimento de linguagem para a vida em sociedade, consideram-no bastante distante do que constrói-se

dentro dos muros da escola. Por vezes, o grau de formalismo científico que interpõe-se no ambiente escolar colabora com a visão dualista, que considera a aula “formal” como o objetivo final e a tecnologia como mais um fator de distração, atraso ou alienação. Em outras palavras, o uso dos recursos digitais, em muitos casos, é subtraído do ambiente escolar.

Tendo em vista os pontos relatados acima, faz-se necessário pensar a construção do aplicativo no sentido de aproximação com o professor, buscando facilitar seu trabalho e tentando romper com as barreiras impostas pelas condições materiais do ofício. Disponibilizar o acesso da maneira mais variada possível é um esforço direcionado neste sentido. O professor poderá acessar os serviços do aplicativo pelo computador ou pelo celular, independentemente do seu sistema operacional. O uso do aplicativo nas mais diferentes plataformas busca facilitar a empreitada nada fácil de superar as barreiras interpostas entre professor e as TIC, deixando-o menos refém de estruturas que costumam ser disfuncionais no ambiente escolar, como laboratórios de informática, e colocando-o mais próximo daquilo que apresenta-se como tendência na última década: a popularização do smartphone.

Reconhecemos aqui, no entanto, a existência de inúmeros recortes sociais atravessando esta questão, uma vez que esta popularização não ocorre de maneira democrática e igualitária, muitas vezes, inclusive, reproduzindo desigualdades do mundo material nas redes sociais e nas formas de comunicação digital de maneira geral. Isso será explorado mais adiante neste capítulo.

Sendo assim, o aplicativo funciona de maneira intuitiva e direta, com uma interface que busca facilitar o acesso. As abas são construídas com um design limpo e simples. De modo geral, o aplicativo é bastante próximo de modelos de produção e edição de conteúdo, texto e busca de informação encontrados em outros espaços das redes digitais.

### **3.5. O aluno**

De maneira bastante diferente é o acesso à tecnologia e aos meios digitais para o aluno, sujeito que emerge de uma nova categoria de formulação e pensamento, inserida nas narrativas digitais, suas linguagens e formas. Isso, no entanto, não deve ser visto como uma separação geracional, marcado por divisas temporais e contextuais entre professor e aluno. Por mais que

o aluno, enquanto jovem e sujeito, esteja inserido nestes meios, normalmente, com mais frequência e fluidez que professores, a separação meramente orientada pela passagem do tempo engendra-se em um pensamento determinista e superficial. Prefere-se, para o fim desta tese, pensar o novo sujeito como indivíduo que entende a narrativa histórica e constrói sua própria narrativa a partir de outros símbolos, códigos e linguagens que surgem dentro do ambiente digital. É essa marca que separa, veementemente, professor e aluno no momento do acesso à informação, imagens e narrativas.

Apesar de não ser direcionado aos alunos, o aplicativo é desenvolvido pensando em um encaixe funcional para ambos, professores e alunos. Por ser voltado para o uso de apoio de professores, as funcionalidades do aplicativo concentram-se no ofício da preparação de uma aula. No entanto, não existem mecanismos que impeçam de maneira prática um aluno de acessar o conteúdo lá disponível, uma vez que o acesso é inteiramente aberto em todas as plataformas previamente mencionadas. Tendo em vista esta questão e a intenção de construir um processo de ensino e aprendizagem verdadeiramente democrático, a concepção do aplicativo é pensada para proporcionar uma experiência de navegação fluida tanto para professores como para alunos.

Indo nesta direção, a ideia é tornar a experiência do usuário o mais rápida possível. A interface limpa, pouco carregada e funcional, dão ao acesso velocidade. Além disso, a possibilidade de inserir hiperlinks nos textos facilita o acesso à definição de conceitos, informações e artigos que possam facilitar o entendimento de propostas de aula e sugestões de abordagem.

### **3.6. Formato e Relevância**

O uso das mídias dentro do âmbito escolar é um dos pontos chaves desta pesquisa. Entretanto, é preciso salientar que o uso das mesmas é, de fato, recorrente, principalmente quando lidamos com o ensino de história. O uso do cinema, principalmente, é marcante quando estamos falando de criação de estratégias de ensino e aprendizagem. Contudo, apesar de haverem momentos onde o uso das mídias é frequente, a linguagem do seriado em formato televisivo ainda ocupa posição de segundo escalão. Diversos fatores pode explicar a ausência

constante desta linguagem em sala de aula: desde a dificuldade com a narrativa fragmentada em episódios, o que dificulta a inserção do aluno em um determinado contexto, até o fato de as temáticas nem sempre dialogarem de maneira direta com os conteúdos do currículo base. Esses pontos, por uma questão de ordem, serão posteriormente desenvolvidos. Porém, já observando sua importância, a formulação de uma plataforma digital em forma de aplicativo vem no sentido de tentar responder a essa problemática, facilitando o acesso ao conteúdo para o professor.

O primeiro ponto fundamental dessa discussão dá-se no sentido da produção de materiais digitais dentro das humanidades. A produção do conhecimento nas humanas que fica, tradicionalmente, conectada ao paradigma gutemberguiano do papel escrito e do codex não conseguiu de forma contundente ocupar espaço dentro das novas mídias de informação e das TICs. Os resultados de anos de esforço e de pesquisa na área das ciências humanas são normalmente apresentados no formato supracitado, que é tradicionalmente melhor aceito pela academia. Chartier observa, nesse sentido, que existe uma carga intrínseca ao livro, que é subjacente de um pensamento tradicional: o novo sujeito, que dentro das escolas é por vezes considerado como não leitor por não carregar consigo o livro e não adequar-se facilmente à uma tradição de conhecimento formado a partir do paradigma do codex, lê em novas plataformas e de novas maneiras, o que muitas vezes passa despercebido ou, quando percebido, é deliberadamente desconsiderado (CHARTIER, 1998).

Pensar a produção do conhecimento histórico em outras plataformas e a partir de símbolos e imagens típicos destas é fundamental para que possamos entender este novo sujeito. Entretanto, pensar esta nova forma de produzir envolve novos desafios para o professor e historiador. Entre esses novos desafios, podemos destacar dois: 1 - como produzir conteúdo, vias de acesso à informação ou ambientes críticos dentro das redes sociais e fazendo uso das TICs, uma vez que nelas a linguagem é, por vezes, tão distante dos meios com os quais o historiador está acostumado? 2 - como ocupar os meios digitais e encampar a disputa narrativa que neles se desencadeiam?

Para responder ao primeiro questionamento, é crucial entender que as TIC devem ser utilizadas de maneira colaborativa e interdisciplinar. O produto digital é fruto de uma interação constante entre as diversas áreas do conhecimento, buscando atingir uma linguagem que

produza sentido nos meios digitais.

A ideia do trabalho coletivo e da troca de experiências e competências entre as diferentes áreas do conhecimento é ponto fundamental para o desenvolvimento de um produto que propõe-se como tecnologia de informação e comunicação. Faz-se necessário o diálogo cada vez mais constante com áreas do design, da música, da produção de vídeo e da programação. Em especial, para a história, uma vez que a disputa de sua narrativa é território marcado nas redes sociais, tendo como principais atores grupos políticos que buscam dela se apropriar e utilizá-la em prol de finalidades próprias, distantes do rigor mínimo e da formalidade que se requer do saber acadêmico ou científico. Neste sentido, destaco o ponto número doze do Manifesto das Humanidades Digitais, escrito no ano de 2010:

Comprometemo-nos com a edificação de uma competência coletiva que se apoie em um vocabulário comum, competência coletiva que procede do trabalho do conjunto dos atores. Essa competência coletiva deve tornar-se um bem comum. Constitui uma oportunidade científica, mas também uma oportunidade de inserção profissional, em todos os setores.<sup>25</sup>

A proposta da construção coletiva de um aplicativo sobre mídias, narrativa histórica e sala de aula vai ao encontro das proposições das Humanidades Digitais, não só por propor um diálogo interdisciplinar em sua formulação, mas também por ser uma alternativa de disseminação de informação e conhecimento em meios digitais.

O segundo questionamento parte uma preocupação: a pequena representação da história nos meios digitais quando comparada com outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar básico. Quaresma, Nakashima e Feitosa fazem uma análise precisa sobre a questão, com um estudo de caso sobre o uso do portal do professor pelos professores de história. O ponto chave para as autoras é, sem sombra, a fundamental diferença que recai quando analisamos numericamente o conteúdo disponível nos meios digitais para o professor de história e o professor de outras disciplinas (QUARESMA, FEITOSA E NAKASHIMA, 2015). Com grande facilidade, encontra-se materiais que dizem respeito à física e à biologia, por exemplo. Essa mesma facilidade não se repete na história. Urge a necessidade de produzir

---

25 Disponível em <https://tcp.hypotheses.org/category/manifeste>

conteúdo que aproveite-se das linguagens das mídias visando aproximar alunos de uma visão minimamente formalizada e construída por meio de método e formato reconhecidamente aceitos e historicamente formulados dentro da comunidade acadêmica.

As questões de estrutura e materialidade também afetam o uso das TIC em sala de aula: a desvalorização do trabalho, a falta de encorajamento do ambiente escolar, a falta de tempo pela grande carga de aulas e os baixos salários estão entre os principais motivos que inibem seu uso.

A construção de um aplicativo, que estará disponível em plataformas acessíveis, busca, de certa forma, encontrar respostas para este questionamento, formulando alternativas de forma e conteúdo para o uso do professor. Entende-se, portanto, que disponibilizar o aplicativo para *smartphone*, por exemplo, é uma forma de transpor alguma barreira, dado que o consumo e o uso do mesmo no Brasil cresce grandemente nos últimos anos.

### **3.7. Descrição da ferramenta pedagógica**

Podemos classificar ferramenta pedagógica desta dissertação como o resultado de um esforço interdisciplinar entre várias áreas do conhecimento, convergindo para fins pedagógicos dentro do campo do ensino e aprendizagem da disciplina história no ensino básico, fundamental e médio. É com clareza que reconhecemos as limitações técnicas aqui encontradas. Sendo um professor de história, o uso de determinadas linguagens de programação, por exemplo, apesar de mostrarem-se como uma necessidade inescapável, mostraram-se como um verdadeiro desafio. Ao todo, foram mobilizadas oito diferentes linguagens de programação, desenvolvimento em duas diferentes plataformas e a aprendizagem de uso de recursos de nove diferentes aplicações de geração de funcionalidades.

Não buscamos aqui, portanto, apresentar algum tipo de solução milagrosa para problemas estruturais que fazem parte de uma esfera histórica, social, cultural e política. Muito menos queremos criar um novo empecilho para o desempenho do trabalho do professor e para o já tão conturbado e discutido ambiente escolar e de sala de aula. No entanto, adotamos a perspectiva de que existe uma necessidade latente em produzir novas saídas, conexões e maneiras de extrair possibilidades de onde parecem sair apenas novos problemas.

Sendo assim, construímos um produto que acreditamos atender à algumas destas necessidades, como o uso dos recursos de mídia em sala de aula e aproximação necessária entre professor e as TIC. O aplicativo final é uma ferramenta de produção e busca de planos de aula e sugestões de abordagem, construído coletivamente e alimentado pelos próprios professores, com suas experiência prévias e inovações que desejem implementar. Considera-se aqui, portanto, um passo fundamental deste produto e desta tese, a experiência de sala de aula. É em torno dela que este aplicativo se constrói.

Iremos agora adiante explicar como foi concebido e quais são suas principais funcionalidades.

### **3.8. Desenvolvimento**

Foram usadas diversas linguagens de programação para a construção deste aplicativo. Dividiremos, para fins explicativos, seu processo de concepção e desenvolvimento em três etapas: construção funcional e visual, servidor e acesso aos dados e recursos finais.

A construção funcional e visual do aplicativo foi uma etapa conectada diretamente com o que esperava-se da experiência do usuário, visando torná-la o mais fluida e rápida possível. Para este fim, as plataformas JQuery e Json foram utilizadas como facilitadores da programação. Nesta etapa, a diagramação e posicionamento das funções foi feita em linguagem HTML e HTML5. O design do aplicativo foi feito em CSS e a construção das suas funções, ou seja, para onde cada movimento levaria o usuário, foi feita em Javascript e Ecmascript.

O servidor e os dados foram pensados e desenvolvidos em My SQL, que funciona como uma espécie de reserva para o acervo de dados e PHP, que executa a função de conexão entre *front* e *backend*. Em outras palavras, aquilo que é acionado pelo usuário através da “cara” do aplicativo, passa pelos códigos em PHP para finalmente atingir os dados depositados. Estes dados vêm de um banco de dados disponível para programação sem fins lucrativos e comerciais, o The Movie Database (TMDB). Nele, nós temos uma construção atualizada em tempo real por usuários de todo o mundo de dados de filmes, séries, novelas, desenhos e outros conteúdos midiáticos de todo o mundo.

Como será demonstrado adiante, o aplicativo possui uma enormidade de funcionalidades e dispositivos que respondem à diferentes “estímulos” e interações do usuário.

Cada uma delas vem no formato de um diferente recurso. Primeiramente, utilizamos o AJAX, como uma forma de acelerar e criar mais interatividade. Basicamente, ele funciona como uma “ponte” entre o design e as funções desempenhadas pelo aplicativo. Em seguida, como forma de acelerar e facilitar todo o processo de programação, utilizamos o Bootstrap 4, um *template*, ou seja, um design pronto e montado do que seria a página inicial e as abas do nosso aplicativo. Em cima disso, poderíamos desenvolver especificidades que já eram buscadas. Como o aplicativo funciona também para produzir conteúdo, e não só disseminá-lo, usamos um código pré-produzido para inserir textos, chamado SummerNote. As notificações e avisos que surgem quando um usuário faz o seu cadastro, quando ela produz um texto e salva, ou publica, foram feitas pelo PNotify. Os ícones que dão acesso às abas foram feitos pelo FontAwesome, os balões de aviso pelo Popper e a fonte que dá nome ao aplicativo veio por meio do GoogleFonts.

Todo este processo previamente descrito dá ao aplicativo uma interface acessível por meio da web. Por mais que nesse formato ele pudesse ser acessado tanto em celulares como em tablets, a plataforma onde ele melhor se encaixa seria o computador de mesa, ou o PC. É claro que, mostrou-se como uma necessidade, converter o acesso para uma forma mais adequada para *smartphones*, principalmente. Para tanto, o PhoneGAP/Cordova foi utilizado para possibilitar esta migração, dando um visual mais adequado à tela do celular.

### 3.9. Tela Inicial

**Figura 1** - Tela inicial do aplicativo



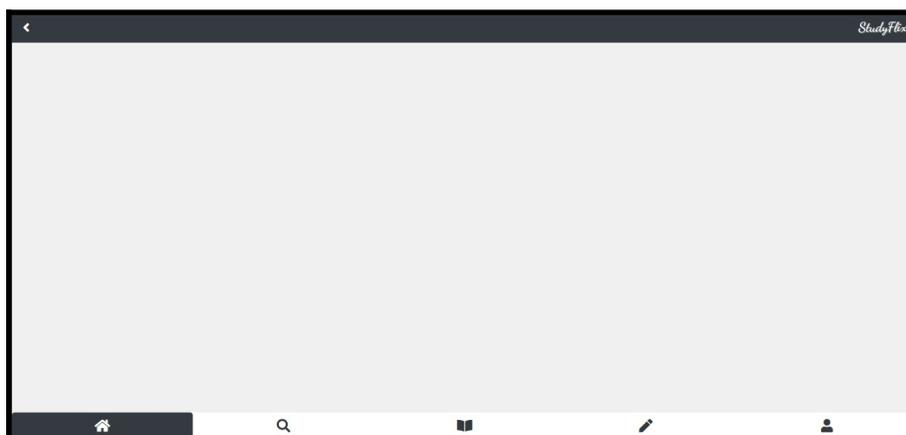
**Figura 2 - Tela de cadastro**



Na tela inicial o usuário poderá fazer login e acessar sua conta. A tela inicial ainda leva para uma opção de cadastro para novos usuários. Com informações simples (login, senha e e-mail) o usuário pode começar a navegar imediatamente. A ideia é que, através deste cadastro, o usuário possa controlar sua atividade dentro do ambiente do aplicativo, seus textos produzidos, seus textos favoritos e comentários, feitos e direcionados a ele, que poderão ser acessados em outras telas e abas, como veremos a seguir.

### **3.10. Aba 1: Home Page**

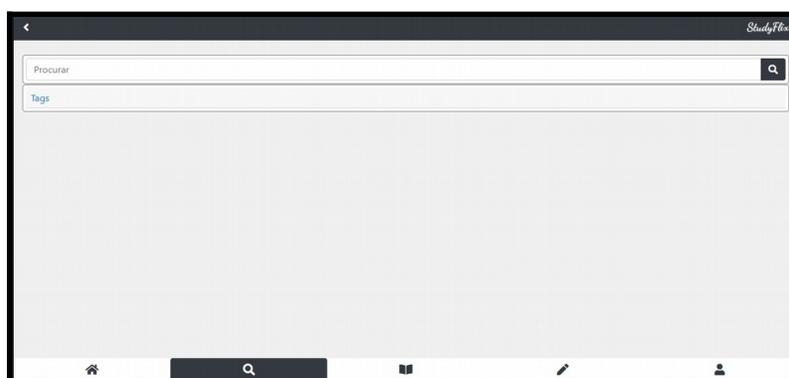
**Figura 3 - Home page**



Na primeira página do aplicativo o usuário pode ver os textos que estão com mais visualizações no momento, assim como aqueles que foram feitos mais recentemente. As avaliações dadas pelos usuários (opção de colocar como um “favorito”) também colocam um texto na primeira página.

### 3.11. Aba 2: Ferramenta de busca

**Figura 4 - Ferramenta de busca**

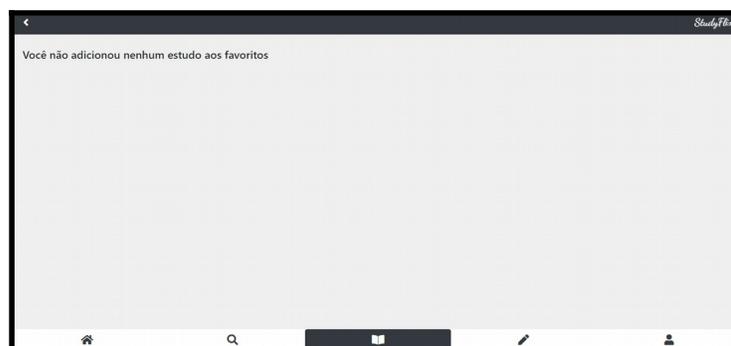


Na segunda seção o usuário tem uma ferramenta simples de busca, onde ele pode buscar por planos de aulas previamente desenvolvidos ou conteúdo multimídia acessível pelo TMDb. Ou seja, ele pode acessar sugestões de abordagem ou séries, filmes ou animações que ele mesmo queria analisar e desenvolver seu próprio material. Além disso, o professor pode usar tags sobre os assuntos que ele busca para facilitar o procedimento de busca. Essas tags

são criadas e funcionam segundo as indicações dos próprios autores.

### 3.12. Aba 3: Favoritos

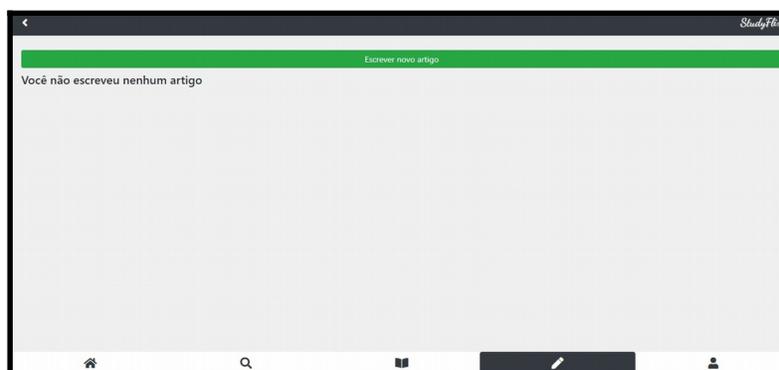
**Figura 5 - Favoritos**



Nesta aba o professor terá acesso ao conteúdo que ele já acessou e quis salvar para ocasiões futuras. Desta maneira, toda sugestão marcada como favorita fica armazenada no perfil do professor em questão.

### 3.13. Aba 4: Produção de texto

**Figura 6 - Tela de edição de textos**



Por fim, o usuário poderá produzir o próprio texto. As ferramentas de edição proporcionam um texto mais fluido, onde o usuário pode destacar aquilo que considerar de maior importância. Além disso, há a possibilidade de adicionar imagens e compactá-las de maneira personalizada ao texto.

### 3.14. Aba 5: Configurações

**Figura 7 -** Tela inicial de configuração



**Figura 8 –** Configuração de acessibilidade



Nesta última aba há a possibilidade de personalizar suas configurações pessoais, como login, senha, e-mail utilizado, tamanho do texto e cor do plano de fundo. Essas funções visam dar maior segurança ao usuário, bem como acessibilidade na visualização dos recursos descritos. A versão com a cor do fundo invertida pode ser visualizada no exemplo da imagem abaixo.

**Figura 9 -** Tela com cores invertidas

The screenshot shows a mobile application interface with a dark theme. At the top right, there is a logo for 'StudyFlex'. The main content area is titled 'rafael andrade' and contains a 'Login: panda' section with a green 'Sair' button. Below this is an 'Alterar Dados' section with four input fields: 'rafael andrade', 'Informe uma nova senha...', 'Digite a senha novamente...', and 'rafael.anpanda@gmail.com'. A green 'Gravar' button is positioned below the email field. At the bottom of the main content area is a 'Tamanho da fonte' section with a minus sign, 'Padrão', and a plus sign. The bottom navigation bar includes icons for home, search, a central menu, edit, and profile.

rafael andrade

Login: panda

Sair

Alterar Dados

rafael andrade

Informe uma nova senha...

Digite a senha novamente...

rafael.anpanda@gmail.com

Gravar

Tamanho da fonte

- Padrão +

## Considerações Finais

O advento de tecnologias de informação e comunicação produziu uma série de transformações na sociedade. Minha intenção com esta dissertação era a de sensibilizar para algumas destas questões que julgo, humildemente, serem de profunda importância para o exercício docente e para a escola, num sentido mais amplo.

Sendo assim, minha proposta de percorrer uma parte da vasta bibliografia produzida sobre as TICs teve como intenção primordial trazer à tona um debate que parece-me ainda ser pouco realizado no campo do ensino das ciências humanas e, principalmente, no ensino de História. Percebo que muitas das questões que emergem desse novo contexto das narrativas digitais e do ciberespaço, apesar de produzirem uma série de preocupações, e até mesmo indevidas precauções, dentro das escolas, ainda carecem de uma melhor atenção e de um diálogo acadêmico e profissional mais aberto. Os jovens, sujeitos dessa nova realidade, trazem consigo uma bagagem de informação com a qual precisamos saber dialogar, para construir – e desconstruir – narrativas históricas que possam dar as bases para uma sociedade democrática.

A tarefa traz consigo uma série de dificuldades e, visando dirimir aquelas que enxergo como questões de uma certa urgência, propus um debate que vis aproximar professor e aluno como membros da sociedade, indivíduos que inserem-se em realidades, por vezes distantes e que, portanto, precisam construir pontes para estabelecer diálogo. Entendo que essa aproximação pode ocorrer pela via da imersão na lógica das redes sociais e da linguagem digital, tanto na sua produção e circulação, como de seus princípios que pautam a maneira como os sujeitos comportam-se dentro de ambientes digitais e, também, fora deles.

Aproximar aluno e professor é uma estratégia mais eficaz, no entanto, quando ela transforma-se em possibilidade de intervenção no planejamento escolar e na sala de aula. Nesse sentido, coloco a relevância de se as narrativas digitais como forma de provocação e, também, de suscitar debates que façam sentido dentro de uma proposta curricular. O uso de *Black Mirror*, dessa maneira, é um ardil para, a partir de uma narrativa instigante e de linguagem mais que adequada aos propósitos desta dissertação, trazer ao campo da experiência histórica dos alunos

questões acerca da sociedade, da história e deles mesmos, inseridos em uma realidade de redes sociais, ambientes digitais e ciberespaço.

Por fim, ofereço uma possibilidade, uma ferramenta que pode auxiliar na resolução de algumas dessas dificuldades. Em uma realidade permeada pelo trabalho constante, pelas burocracias diárias e pelos empecilhos materiais, penso que facilitar o planejamento de aulas possa ser uma chave interessante. Não proponho, no entanto, que o uso indiscriminado da tecnologia possa, por si só, solucionar as dificuldades e transformar a experiência docente. Porém, acredito que, em uma realidade cada vez mais impregnada pelo uso da tecnologia, ter acesso rápido a um banco de aulas e planos pode ser algo que, minimamente, auxilie o professor no cumprimento de suas tarefas. O aplicativo desenvolvido nessa dissertação opera nesse sentido: oferecer uma alternativa, colaborativa e horizontal, onde os professores possam trocar planos e experiências de sala de aula.

Além disso, como foi colocado anteriormente, ainda que existam evidentes limites e uma certa artificialidade na separação geracional que se supõe entre professores e alunos, precisamos responder, urgentemente, às questões que emergem das novas maneiras de socializar, interpretar, produzir e coletar informações, e sua interferência pragmática e real na vida dos alunos, sujeitos ativos desta novo paradigma, uma vez que os reflexos e elementos surgidos disso surgem em sala de aula, e tornam-se, portanto, parte do ofício do professor também. Acredito que, entre as inúmeras práticas docentes para preencher e ocupar esses espaços, a ideia de uma aproximação entre professor e aluno, por meio do uso da tecnologia, da *Netflix* e dos seriados em geral, é uma estratégia que pode provar-se efetiva.

Não partimos de um ponto de vista idealista de sala de aula e da profissão e, por isso, trabalhamos com a materialidade do trabalho e do ofício, suas dificuldades e percalços, reconhecendo-os e colocando-os como partes fundamentais do processo de ensino-aprendizagem. É por isso que, ao imaginar esta ferramenta pedagógica, procurei torná-la o mais prática e acessível quanto foi possível, uma vez que, a função do professor não se encerra na sala de aula e é necessário considerar essa variável e chamar atenção à mesma incessantemente: a realidade escolar coloca responsabilidades infundáveis sobre os professores e não desejamos que a compreensão dos ambientes digitais e da tecnologia seja apenas mais uma delas, tornando-se um esforço inócuo.

Em outras palavras, o desenvolvimento desta ferramenta pedagógica foi um esforço duplo: primeiro, de tentar aproximar professor e aluno por meio de uma linguagem dinâmica, viva e atraente e, segundo, de criar estratégias e saídas para a rotina esgotante do docente, por meio de uma tecnologia que, se não extremamente inovadora, é de uso simples e eficaz.

Finalizo esperançoso de que esse trabalho possa trazer alguma contribuição para o debate sobre as TICs, o ensino de História e a experiência docente e ciente, no entanto, de que as possibilidades de se tratar destes mesmos temas são inúmeras e o que propus aqui são visões advindas de uma experiência histórica construída ao longo da minha trajetória enquanto professor e estudante.

## Referências Bibliográficas

ABREU, Marcelo e Marcelo Rangel. “Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo”. *História e Cultura*, Franca, v. 4, n. 2, p. 7-24, 2015

ADORNO, Guilherme; SILVEIRA, Juliana. Pós-verdade e fake news: equívocos do político na materialidade digital. VIII Semana de análise do discurso. Disponível em: [http://anaisdosead.com.br/8SEAD/SIMPOSIOS/SIMPOSIO%20V\\_GAdorno%20e%20JSilveira.pdf](http://anaisdosead.com.br/8SEAD/SIMPOSIOS/SIMPOSIO%20V_GAdorno%20e%20JSilveira.pdf)

ADORNO, T.W. A indústria cultural. Trad. de Amélia Cohn. In: COHN, Gabriel (org). *Comunicação e indústria cultural*. 5. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987. p. 287 – 295

BAUDRILLARD, Jean. Big Brother: Telemorfose e criação de poeira. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Revista Famecos, nº 17, 2002. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3148/2419> acesso em 11 de maio de 2011.

BERTOLDO, Haroldo Luis; SALTO, Francico e MILL, Daniel. Tecnologias de informação e comunicação. IN: MILL, Daniel (org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2018.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v.30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin, *Apologia da história, ou, O ofício de historiador*. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRESSANE, Tais. A Não Linearidade do jornalismo digital. IN: FERRARI, Polyanna. Hipertexto e Hipermidia: novas ferramentas da comunicação digital. Contexto, 2007.

BREY, P. A. E.; SORAKER, J. Philosophy of computing and information technology. In A. Meijers (Ed.), Philosophy of technology and engineering sciences (pp. 1341-1408). (Handbook of the philosophy of science; Vol. 9, No. IX). Amsterdam: ELSEVIER.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. YouTube e a Revolução Digital : como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade / Jean Burgess e Joshua Green ; com textos de Henry Jenkins e John Hartley ; tradução Ricardo Giassetti. – São Paulo: Aleph, 2009.

CARVALHO, I. C. L.; KANISKI, A. L. A sociedade do conhecimento e o acesso à informação: para que e para quem? Ciência da Informação, Brasília, v. 29, n. 3, p. 33-39, set./dez. 2000

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. A aventura do Livro do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Editora da Unesp, Imprensa Oficial, 1998.

\_\_\_\_\_. Os desafios da escrita. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DARNTON, Robert. A questão dos livros: presente, passado e futuro. Tradução: Daniel Pellizari. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DAWKINS, Richard. The Selfish Gene. Oxford: Oxford University Press, 1976.

DEBORD, Guy. A sociedade do espetáculo. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. Olympio, 1989

DJICK, J. van. "Users like You? Theorizing Agency in User-Generated Content." *Media, Culture & Society* 31, no. 1 (2009): 41–58. doi:10.1177/0163443708098245.

GABLER, Neal. *Life: The Movie. How Entertainment Conquered Reality*. New York: Vintage Books, 1998.

HALL, Stuart. *Culture, media, language*. Hutchinson: Centre for Contemporary Cultural Studies (Ed.), 1980.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2008.

KOUTROPOLOS, Apostolos. *Digital Natives: Ten Years After*. In: MERLOT, *Journal of Online Learning and Teaching*, Vol. 7, No. 4, December 2011

LEMOS, R. *Direito, tecnologia e cultura*. Rio de Janeiro : Ed. FGV, 2005.

LEVY, Pierre. *O que é o virtual*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Crime e Costume na Sociedade Selvagem*. Brasília: Editora Universidade de Brasília/São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. *As estrelas: mito e sedução no cinema*. Tradução [da 3. ed. Francesa] Luciano Trigo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

MURRAY, J. H. *Hamlet on the holodeck: The future of narrative in cyberspace*. New York: Free Press, 1997.

NOJOSA, Urbano Nobre. Da rigidez do texto à fluidez do Hipertexto. IN: FERRARI, Polyanna. Hipertexto e Hipermedia: novas ferramentas da comunicação digital. Contexto, 2007.

PAUL, Nora. Elementos das Narrativas Digitais. IN: FERRARI, Polyanna. Hipertexto e Hipermedia: novas ferramentas da comunicação digital. Contexto, 2007.

PESCADOR, Cristina M. Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais. V-CINFE - Congresso Internacional de Filosofia e Educação, UCS, maio de 2010.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, NCB University Press, vol. 9, n. 5, Oct. 2001,1-6.

QUARESMA, Thatianne Ponce; NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz; FEITOSA, Lourdes Madalena Gazarini Conde. Recursos digitais do portal do professor no ensino de História. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 57-102, 2015.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

SHIFMAN, Limor. An anatomy of a YouTube meme. In: New Media & Society, 14 (2), 2011.

SILVA, Patrícia Konder Lins e. O mundo dos nativos digitais. In: Biblioteca viva. Texto parcial da palestra apresentada durante o 7o Seminário Internacional de Bibliotecas Públicas e Comunitárias em novembro de 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. IN: IVIC, Ivan; COELHO, Edgar Pereira (org.). Lev Semionovich Vygotsky. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

WILKIE, Rob. *The Digital Condition: Class and Culture in the Information Network*. Fordham University, 2011.

ZANAGA, M. N. P.; LIESENBERG, H. K. E. Autoria e compartilhamento social: a criação de conteúdos na internet. *DataGramZero*, v. 9, n. 1, p. A05-0, 2008. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/v/a/4838>>. Acesso em: 27 Nov. 2017.