

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Cássio Pereira Oliveira

**O VLOGUEIRO E O EDUCADOR:  
PENSANDO A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS  
ALUNOS EM SITES DE COMPARTILHAMENTO DE VÍDEOS**

Santa Maria, RS  
2018



**Cássio Pereira Oliveira**

**O VLOGUEIRO E O EDUCADOR:  
PENSANDO A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS ALUNOS EM SITES DE  
COMPARTILHAMENTO DE VÍDEOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de título de **Mestre em Educação**

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS  
2018

OLIVEIRA, Cássio Pereira

O Vlogueiro e o Educador: pensando a consciência histórica dos jovens alunos em sites de compartilhamento de vídeos / Cássio Pereira OLIVEIRA.- 2018.

157 p.; 30 cm

Orientador: Jorge Luiz da Cunha

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2018

1. Educação Histórica 2. Vlogs 3. Consciência Histórica  
4. Comunicação em Rede I. Cunha, Jorge Luiz da II. Título.

**Cássio Pereira Oliveira**

**O VLOGUEIRO E O EDUCADOR:  
PENSANDO A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS ALUNOS EM SITES DE  
COMPARTILHAMENTO DE VÍDEOS**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título em **Mestre em Educação**.

**Aprovado em 06 de agosto de 2018:**

---

**Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)  
(Presidente/Orientador)**

---

**Marcelo Fronza, Dr. (UFMT)**

---

**Cláudia Regina Pacheco, Dr<sup>a</sup>. (IFRS)**

---

**José Iran Ribeiro, Dr. (Suplente, UFSM)**

Santa Maria, RS  
2018



## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Universidade Federal de Santa Maria e seu programa de pós-graduação em Educação

À banca pela disponibilidade em aqui comparacer e comentar o presente trabalho.

Ao meu queridíssimo orientador, Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha e ao Grupo de Estudos em Memória e Educação – Povo de CLIO. Se nascemos no lugar em que damos, a nós mesmos, um olhar inteligente, então renasci dos mortos. Ou melhor, encontrei algo que busquei minha vida inteira e posso agora cultivá-la por mim mesmo: minha própria voz, tornando-me, pela primeira vez, realmente adulto.

A infinidade de amigos com os quais compartilhei essa caminhada: Márcio Medeiros, Maurício Leitão Barreto, Bruno Limana, Luiz David Falcão Padilha, meu amado irmão Vinicius Pereira Oliveira.

*Least, but not last*, duas pessoas sem as quais eu com certeza não estaria aqui.

Em primeiro lugar, a ti, Jean Paulo: se teu sonho é realmente ajudar outros a erguerem-se das cinzas deste mundo, então, da minha parte, acredito que tu é plenamente capaz desta tarefa. Em um momento em que não havia nada, das cinzas nasceu um sonho. E a estrada continuou, e a frente há apenas horizontes.

E a Vanessa. Te amo.



*Abro este trabalho, não com uma epígrafe, mas talvez uma crônica. Quem sabe história seja o processo pelo qual nós damos um sentido a um passado distante, muito doído. Mas esse passado sozinho mesmo é inútil. Nos momentos de grande tristeza, lembro que ainda estou vivo e que adiante de mim exista talvez um grande futuro, pois há um grande elo de amor que me une a toda minha história.*

*say, say,  
Say I remember when we used to sit  
In a government yard in Trenchtown  
Observing the hypocrites  
As they would mingle with the good people we meet  
Good friends we have  
Oh, good friends we've lost  
Along the way  
In this great future,  
You can't forget your past  
So dry your tears, I say*

*No woman no cry*

*Bob Marley, 1974*



## RESUMO

### O VLOGUEIRO E O EDUCADOR: PENSANDO A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS ALUNOS EM SITES DE COMPARTILHAMENTO DE VÍDEOS

AUTOR: Cássio Pereira Oliveira  
ORIENTADOR: Jorge Luiz da Cunha

Este trabalho trata da relação entre as novas tecnologias da comunicação e a educação histórica a partir de um estudo de caso conduzido em uma turma de ensino médio integrado ao ensino técnico. Neste sentido, buscamos entender como a consciência histórica – compreendida pela função de orientação temporal exercida pela cultura no interior dos sujeitos – dos jovens alunos de ensino médio funciona e interpreta a história tomando como objeto os *vlogs*, diários virtuais filmados e exibidos publicamente dentro da Internet, em sites de compartilhamento de vídeos como o *YouTube*. Utilizando-se tanto de teóricos da área de comunicação, quanto da educação e da educação histórica, foi pedido aos alunos que interpretassem o vídeo “SNAPWHATSINSTAGRAM”, de Whindersson Nunes, famoso vlogueiro brasileiro, aonde, a partir de uma experiência autobiográfica, traça uma visão própria acerca da comunicação dentro do séc. XXI. A interpretação dos alunos acerca do vídeo, como hábitos que estes mantêm com relação à Internet, foram capturados em um questionário, visando dar forma a esta subjetividade e possibilitando a produção, organização e análise destes mesmos dados. Os alunos, jovens na faixa dos 16 e 19 anos, de alta conectividade e interesses precisos dentro da rede e *YouTube*, relacionado ao seu cotidiano de jovens de ensino médio, interpretaram o vídeo a partir das concepções de história vindas de outras esferas, como o senso comum e a própria escola. Concluiu-se, portanto, que a rede e os diários virtuais não têm, por si mesmos, uma capacidade de alterar as formas pelas quais a história é interpretada pelos sujeitos. Antes disso, disfarçam formas extremamente conservadoras de entendimento de história, e até mesmo ideologias, em um problema que só pode ser resolvido pelo contato cada vez mais íntimo com a nossa própria cultura e nossa história.

**Palavras-chave:** Educação Histórica; *Vlogs*; Consciência Histórica; Comunicação em Rede.



## ABSTRACT

### **THE VLOGGER AND THE EDUCATOR: THINKING THE HISTORICAL CONSCIOUSNES OS YOUNG STUDENTS IN VIDEO SHARING SITES**

AUTHOR: Cássio Pereira Oliveira

ADVISOR: Jorge Luiz da Cunha

This paper deals with the relationship between the new communication technologies and historical education based on a case study conducted in a high school class integrated with technical education. In this sense, we tried to understand how historical consciousness – understood by the temporal orientation function exerted by the culture within the subjects – of young high school students works and interprets the story taking as object the vlogs, virtual diaries filmed and publicly displayed within the Internet, on video sharing sites such as YouTube. Using both communication, education and historical education theorists, students were asked to interpret the video "snapwhatsinstagram" by Whindersson Nunes, a famous Brazilian vlogger, where, from an autobiographical experience, he traces his own vision about communication within the 21th Century. The students' interpretation of the video, such as the habits they maintain in relation to the Internet, were captured in a questionnaire, aiming at shaping this subjectivity and enabling the production, organization and analysis of these same data. The students, young people in their 16 and 19 years of high connectivity and precise interests within the network and YouTube, related to their daily life of high school students, interpreted the video from the conceptions of history coming from other spheres, such as common sense and the school itself. It has been concluded, therefore, that the network and the virtual diaries do not in themselves have an ability to change the ways in which history is interpreted by subjects. Before that, they disguise extremely conservative forms of understanding of history, and even ideologies, in a problem that can only be resolved by the ever closer contact with our own culture and history.

**Keywords:** Historical Education; Vlogs; Historical Consciousness; Network Communications



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Idade dos alunos participantes da pesquisa: .....	84
Tabela 2 – Família .....	84
Tabela 3 – Lazer .....	84
Tabela 4 – Formação .....	85
Tabela 5 – Tempo de permanência on-line: .....	86
Tabela 6 – Acessibilidade .....	87
Tabela 7 – Locais de acesso à Internet:.....	88
Tabela 8 – Acesso a sites de compartilhamento de vídeos: .....	88
Tabela 9 – Sites de compartilhamento de vídeos acessados pelos alunos: .....	89
Tabela 10 – Tipos de vídeos assistidos: .....	89
Tabela 11 – Produção de conteúdo on-line: .....	92
Tabela 12 – Produção de conteúdo on-line: .....	94
Tabela 13 – Interesses dos alunos dentro do Internet .....	94
Tabela 14 – Validade dos vlogs enquanto ferramenta de aprendizagem .....	97
Tabela 15 – Relação dos vlogs com os conteúdos escolares.....	100
Tabela 16 – Concepção de história dos alunos.....	102
Tabela 17 – Relação entre estudo histórico escolar e conteúdo vlogueiro .....	109
Tabela 18 – Interpretação do caráter histórico do vídeo pelos alunos .....	113
Tabela 19 – Relações entre o conhecimento escolar e o conteúdo vlogueiro .....	122
Tabela 20 – Reinterpretação da narrativa histórica de Whindersson pelos alunos .....	129



## ÍNDICE

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>UMA NOVA COMUNICAÇÃO NO SÉC. XXI.....</b>	<b>29</b>
2.1	POR UMA TEORIA DA LINGUAGEM.....	29
2.2	COMUNICAÇÃO EM REDE EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO .....	32
2.2.1	<b>Conceito de Mídias.....</b>	<b>33</b>
2.2.2	<b>Sobre Tautismo:.....</b>	<b>34</b>
2.2.3	<b>Ciências do Tautismo.....</b>	<b>37</b>
2.2.4	<b>Tautismo e comunicação.....</b>	<b>39</b>
2.3	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO OBJETO DE PESQUISA.....	41
2.3.1	<b>YouTube como plataforma de compartilhamento de vídeos.....</b>	<b>41</b>
2.3.2	<b>Cultura jovem no séc. XXI .....</b>	<b>43</b>
2.4	SOBRE O CONCEITO DE VLOG.....	45
2.4.1	<b>Em busca da “Coisa Real” .....</b>	<b>46</b>
2.4.2	<b>YouTube e política.....</b>	<b>47</b>
2.5	POSSIBILIDADES .....	50
<b>3</b>	<b>SOBRE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>53</b>
3.1	CULTURA E CULTURA HISTÓRICA .....	53
3.2	CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	55
3.2.1	<b>Consciência histórica e narração.....</b>	<b>59</b>
3.3	SOBRE HISTÓRIA.....	61
3.4	EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA – APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	66
3.4.1	<b>Conceito de Educação.....</b>	<b>66</b>
3.4.2	<b>Aprendizagem Histórica .....</b>	<b>67</b>
3.5	TAUTISMO E CULTURA HISTÓRICA .....	70
3.5.1	<b>Oposições ao tautismo – Bom Senso.....</b>	<b>71</b>
3.5.2	<b>Instituições .....</b>	<b>72</b>
3.5.3	<b>Interpretações .....</b>	<b>73</b>
<b>4</b>	<b>SOBRE METODOLOGIA E RESULTADOS .....</b>	<b>77</b>
4.1	ESTUDO DE CASO:.....	77
4.2	SOBRE O QUESTIONÁRIO.....	79
4.2.1	<b>Vlog enquanto documento .....</b>	<b>81</b>
4.3	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	83
4.3.1	<b>Primeira parte – identificação dos alunos.....</b>	<b>83</b>
4.3.2	<b>Segunda parte – “Seus hábitos na Internet” .....</b>	<b>86</b>
4.3.3	<b>Terceira parte – comentários dos alunos a respeito dos vlogs:.....</b>	<b>93</b>

4.3.4	<b>Vlogs e aprendizagem histórica – concepções de história dos alunos.....</b>	<b>96</b>
4.3.5	<b>Interpretação do vlog pelos alunos .....</b>	<b>113</b>
5	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>137</b>
5.1	<b>VLOG ENQUANTO NARRATIVA – RELAÇÕES COM A CULTURA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA .....</b>	<b>137</b>
5.2	<b>ESTRATÉGIAS DE LOUCURA.....</b>	<b>139</b>
5.3	<b>EM UM MUNDO DE ENORMIDADES .....</b>	<b>141</b>
6	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>145</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APRESENTADO AOS ALUNOS DA EEEM PROFª. MARIA ROCHA.....</b>	<b>151</b>
	<b>APÊNDICE B – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO .....</b>	<b>157</b>





## 1 INTRODUÇÃO

Até a pouco tempo atrás, existia um historiador recém-formado que, sem saber direito para onde seguir, aceitou o convite de um amigo de longa data, designer que acabara de completar metade de sua formação acadêmica, para criar um canal do *YouTube* com um tema que interessava a ambos: história. Deste encontro um tanto inusitado, no qual não faltaram opiniões discordantes, mas sobrava amizade, nasceu o presente trabalho. Apesar de o canal estar atualmente parado, o material produzido continua lá, como um monumento em homenagem às coisas que deram certo por motivos “errados”: embora o conteúdo tenha tido aceitação geral do (pequeno) público obtido, ele se mostrou realmente útil no instante que desfraldou como objeto observável ao autor um novo universo que, como o ar que nos envolve, permeia atualmente toda a sociedade, de tal forma que se tornou muito difícil de distingui-lo por si só – as mídias digitais e a Internet.

A tecnologia hoje alcança os mais recônditos, tanto a nível global (a rede tornou possível o acesso a estilos de vida remotos, como tribos no Xingu e no Himalaia, por exemplo), quanto individual – mesmo sem perceber, acabamos expressando dentro da rede aspectos de nossa vida que, até pouco tempo atrás, eram domínio exclusivo do privado. Exemplo máximo disso fica por conta da pornografia. Em um mundo cada vez mais irreal, se busca dar um sentido a si mesmo por meio da expressão constante deste si mesmo enquanto um ente acabado, pronto, dentro de um ambiente que confere, a princípio, “neutralidade” e um determinado tipo de anonimato: a tela do computador, ao mesmo tempo que apresenta algo, o mascara.

A busca aqui é perceber quais contradições surgem no contato das novas mídias com o conhecimento científico elaborado em outras esferas, neste caso a história. Isto porque se torna importante entender como se dá a dinâmica da consciência histórica em um momento em que a opinião (*doxa*) é valorizada em relação ao conhecimento refletido e socialmente aceito (*episteme*), especialmente em relação a nós mesmos – função de uma ciência de história e educação saudáveis.

Que relação existe entre a comunicação moderna e a história é tema principal do presente trabalho, uma vez que a dinâmica própria das novas tecnologias impõe aos sujeitos no mundo contemporâneo todo um novo fluxo de informações, como também novas formas de interpretar e dar a este fluxo um novo sentido. As consequências desta forma de gerência dos dados, tanto a nível internacional quanto individual, estão somente agora sendo sentidas. A ascensão de populismos de direita, pós-verdade enquanto fenômeno social, e novas formas de identidade que se exprimem tanto nas redes sociais quanto na rede como um todo são exemplos dos problemas do mundo contemporâneo.

Pretendemos analisar tal relação a partir da leitura que os jovens alunos do ensino médio de uma escola de Santa Maria, interior do Rio Grande do Sul, fazem de *vlogs* com conteúdo histórico. Os *vlogs*, enquanto diários virtuais on-line disponibilizados publicamente na rede em sites de compartilhamento de vídeos, como o *YouTube*, tornam-se exemplos de como a informação, no mundo contemporâneo, é pensada e transmitida, dentro das características próprias não somente da Internet, mas das políticas que a gere. O que significa, por outro lado, toda uma nova relação dos sujeitos para consigo mesmos, para com a sua cultura e para com a sociedade, em uma relação que é histórica – já que toda a cultura existe dentro do tempo – e envolve uma determinada interpretação desta mesma história. Assim sendo, a leitura dos jovens da história a partir destes diários virtuais é preciosa, uma vez que fornece *insights* sobre os quais a educação em história, como também a leitura de nosso tempo, podem ser pensados.

Desta forma, o presente trabalho se propõem a ser um *estudo de caso*, conduzido a partir da Escola Estadual de Ensino Médio Prof<sup>a</sup>. Maria Rocha, questionando os alunos acerca de suas interpretações sobre *vlogs* de conteúdo histórico, visando responder a seguinte pergunta:

**Como a consciência histórica dos jovens alunos de ensino médio se comporta no contato com *vlogs* que possuem conteúdos históricos?**

Como consciência histórica, estamos nos referindo aos meios pelos quais os alunos interpretam sua cultura com finalidades de orientação temporal, conforme conceito apresentado pelo historiador alemão J. Rüsen (2012). E por *vlog* entendemos os diários virtuais de conteúdo autobiográfico, disponibilizados dentro da rede a partir de *sites* de compartilhamento de vídeos, especialmente o *YouTube*, principal plataforma do gênero, o que envolveu uma quantia ampla de autores, tais como L. Santaella (2003), L. Sfez (1994), S. Zizek (2003; 2013), J. P. Dornelles (2014), entre outros. Tais conceitos serão oportunamente aprofundados em seus respectivos capítulos. Como objetivos secundários, as propostas são:

- Entender a relação que os jovens alunos de ensino médio estabelecem com os diários virtuais;
- Perceber se a dinâmica narrativa e estética dos *vlogs* interfere nas formas pelas quais interpretamos o passado e os rastros por ele deixado;
- Observar possíveis relações entre conteúdos de caráter historiográfico e conteúdos históricos formalizados com os *vlogs*, a partir da leitura que os alunos fazem destes últimos;

Tais questões serão trabalhadas ao longo do trabalho, que será dividido em cinco capítulos. No primeiro serão abordados aspectos teóricos que conceitualizam a comunicação no séc. XXI, contextualizando parte de nosso objeto de pesquisa em seu devido contexto histórico – o *vlog*. Também caberá aqui definir o que é um *vlog*, e quais são suas especificidades em relação a outras formas de arte e cultura.

No segundo capítulo, serão desenvolvidos conceitos referentes à educação, à educação histórica e à consciência histórica. Também serão analisados aspectos teóricos relativos aos objetos de pesquisa do presente trabalho: cultura, cultura histórica, história, historiografia e narrativa histórica.

No terceiro capítulo, serão abordados questões metodológicas referentes ao trabalho, como também a apresentação das respostas dos alunos e respectivas análises. É importante comentar que a presente pesquisa se trata de um *estudo de caso*, levado a cabo por meio da técnica do questionário semiestruturado, na tentativa de dar forma a uma determinada subjetividade – neste caso, a consciência histórica dos alunos em contato com *vlogs* de conteúdo histórico. Por fim, serão expressas as conclusões finais, em um balanço entre aspectos teóricos, tanto relativos à comunicação quanto educação, e as respostas dos alunos.

Antes de prosseguir para as discussões, algumas considerações: em primeiro lugar, trata-se de um tema relativamente novo, uma vez que reflete, de uma maneira geral, a dificuldade que os educadores, historiadores e cientistas sociais têm de lidar com esse novo universo midiático que se apresentou ao mundo a partir dos anos 1990, e todos os seus desdobramentos dentro da sociedade. Embora seja tema de palestras, seminários, estudos e faça parte das políticas públicas relacionadas à educação no Brasil e no mundo, a questão das novas tecnologias de informação são muitas vezes tratadas de uma forma um tanto quanto duvidosa: juntamente da promessa de que estas tecnologias trazem, de um novo mundo de aprendizagem acessível para todos, existem também aqueles que oferecem essas mesmas ferramentas a um preço módico e pensada na justa medida para resolver os problemas que nascem, por exemplo, dentro da educação, frutos muitas vezes de uma prática educativa alienada e reprodutora<sup>1</sup>. Promete-se, pela técnica somente, resolver os problemas desta forma de educar, sem necessariamente ultrapassá-la.

Com este exemplo, mostramos uma prática relativamente comum em diversas partes do mundo, de transferir para uma esfera técnica, problemas políticos que deveriam ser

---

<sup>1</sup> O autor recorda de um seminário por ele presenciado, em abril de 2013, aonde o tema foi justamente a questão das tecnologias da informação dentro do contexto educacional brasileiro. Em meio a neurocientistas competentes e usos criativos de computadores, havia sempre os que prometiam programas de produção aleatória de questões para provas, e máquinas que prometiam corrigir estas mesmas provas por meio de *scanners*, reduzindo o tempo de correção a um mínimo. Tais produtos e suas promessas, no mesmo instante em que eram proferidas, geravam um murmúrio entusiasmado em meio à plateia.

pensados e discutidos de forma mais ampla – especialmente dentro da educação e nos impactos que a tecnologia estabelece com a cultura, que, como veremos mais adiante, sempre é histórica. Sem pensar de forma racional e crítica a questão da tecnologia, acabamos reféns de nossas ilusões que, aos poucos, atribuímos ao universo comunicacional tecnicamente regulado e suas diferentes manifestações:

Estudos de engenharia de Software ou Informática podem focar-se apenas naquilo que é técnico, determinístico e puro controle. Cartomantes e místicos dedicam-se a arriscar previsões do futuro. Profissionais da Propaganda e do Marketing têm como tarefa divulgar as maravilhas “revolucionárias” dos produtos para o qual trabalham. Mas este não é o papel dos pesquisadores de Comunicação, Ciências Sociais e Educação. Quer-se, isso sim, estudar as relações em rede na Internet como elas se apresentam, evitando-se que o deslumbre pelo novo ofusque a reflexão. Tomando cuidado para que potencialidades não sejam antecipadas como o real (PRIMO, 2016, p. 8).

É necessário assim escapar deste tipo de armadilha que enxerga no puro tecnicismo a saída para os problemas educacionais, como também todos os outros – uma prática relativamente comum dentro da sociedade dita “pós-moderna”. Mas, afinal de contas, o que mudou de fato na sociedade, com a inserção destas novas mídias conectadas em rede?

Que agora cada um tem um aparelho que permite a cada um produzir vídeos, ou qualquer outro tipo de material, e repassá-los para outras pessoas sem a necessidade de um intermediário, como a televisão e suas estações emissoras. Na realidade, radicalizou-se o processo de integração entre os sujeitos, que compartilham informações, sobre o mundo e sobre si mesmos, a uma velocidade espantosa. Jürgem Habermas (2018), em entrevista recente, comentou sobre este processo, que tornou todos nós “autores em potencial” dentro de um período de tempo relativamente curto (20 anos). Se por um lado a invenção da imprensa criou a possibilidade de uma população de leitores em potencial, foram necessários séculos para que este processo atingisse a sua maturidade e todos se tornassem leitores (isto, claro, se tratando de um contexto exclusivamente europeu). O mesmo poderia ser descrito em relação à Internet, uma vez que os problemas anteriormente descritos e referenciados como sintomas de uma comunicação em rede que talvez esteja sendo malfeita, seriam parte de um processo, lento, de maturação de novas formas de comunicação e expressão.

Não cabe aqui evidenciar tais hipóteses. O objetivo principal é entender formas de expressão já disponíveis, e quais os impactos que estas formas têm dentro da educação, tomando aqui o ponto de vista da educação em história. Aqui considerada ciência que, como veremos mais adiante, possui um compromisso com a narratividade (embora a faça dentro de critérios próprios, enquanto ciência) e a relação que estas narrativas estabelecem entre os sujeitos e sua cultura. Se a dinâmica do narrar é transformada pela técnica (da mesma forma que o livro impresso fez séculos atrás), essa transformação é sentida nos sujeitos em idade escolar – especialmente os jovens – e na sua relação com o saber.

Esta relação entre o humano (evidenciado nos jovens alunos de ensino médio) e as novas tecnologias da comunicação são confusas. Em certo sentido, o mundo hoje se converte em um novo Tlön, tal como descrito por Jorge Luis Borges (2007, p. 13-33). Mundo criado pelo intelecto unido de diversos sábios ao longo da história, que em segredo e em protesto contra Deus, descreveram, ao longo de vários volumes, a história, física e filosofia deste mundo, mas em tal grau de detalhes que passou, para muitos de seus leitores, como um lugar real, objetivo. O interessante é que Tlön, sobre muitos aspectos, funcionava sobre regras completamente diferentes à da Terra: Tlön, por exemplo, era regido por uma filosofia absolutamente idealista: cada indivíduo, a partir de seu ponto de vista (composto, segundo o autor argentino, de sequências de imagens sem uma relação direta entre si) compõe sua visão de mundo sem necessariamente dialogar com as demais. Tais filosofias, segundo o autor argentino, não tinham como objetivo convencer pela racionalidade, mas sim pelo assombro.

Borges concluía o seu conto falando sobre o momento em que os manuscritos que descreviam Tlön foram descobertos pelos linguistas e historiadores da Terra, em seus inúmeros volumes. O grau de descrição e elegância destes tomos eram tamanhos que as nações, e todos os seus habitantes, se dedicaram a estudar a sua geografia, línguas, matemática e demais elementos que os compunham. A Terra – assim desabafava o narrador do texto – se convertia, pouco a pouco, em Tlön. A questão que levantamos, aqui e agora, é, se em nosso esforço em construir paraísos imaginários, *digitais*, não estamos aos poucos nos permitindo colonizar pelas nossas criações que, pela sua natureza tão semelhante, dobra o vivo em algo que parece mais real do que ele próprio? E que acabam trazendo consigo as impossibilidades que só poderiam existir dentro do “não-lugar da linguagem” (FOUCAULT, 1999, p. XI)<sup>2</sup>?

Quer sim quer não, o contexto atual é um desafio para os que trabalham com ciências humanas, e mais ainda para os educadores, pois a comunicação em rede, na forma como se estruturou nos últimos quinze anos, serviu como ponto de partida para a irracionalização da sociedade: o real com o qual a sociedade se comunica e se reconhece enquanto tal, foi substituído pela rede e suas funções, como as redes sociais, sites de busca e compartilhamento de vídeo. O que pressupõe, por sua vez, novas políticas públicas para a educação, como novas ferramentas pelas quais a educação pode pensar e fazer seu trabalho neste novo contexto.

Isto porque a história, enquanto ciência que organiza os currículos escolares, é parte fundamental por aonde a consciência histórica dos jovens alunos é formada, a partir da

---

<sup>2</sup> Quando usamos o termo “não-lugar”, tomado de empréstimo de M. Foucault, estamos nos referindo à linguagem enquanto um “não-lugar” *geográfico*. Tomando mais uma vez a metáfora borgiana (ou qualquer outro autor de realismo mágico latino americano, como por exemplo Garcia Marques), os lugares por ele descritos não fazem referência a um lugar existente. Pelo contrário: a descrição e a referência ao absurdo, tão comuns na obra de Borges, só são possíveis na literatura e na palavra escrita. O “não-lugar” geográfico na realidade é um local simbólico, cuja força muitas vezes se expressa pelo extremo contraste com aquilo que de fato existe.

instituição escola, o que pressupõe continuidades e rupturas com o saber acadêmico formalizado. E, em segundo, porque é a partir do conceito de história que os alunos formularam para eles próprios que se busca aqui entender a consciência histórica destes.

Na realidade, este debate introdutório, além de questionar acerca do objeto de pesquisa acima descrito (a consciência histórica dentro do ambiente de rede), também busca, indiretamente, dissertar acerca da maneira pela qual conversamos na contemporaneidade, individualizada em uma forma garantida pelas redes sociais e *sites* de compartilhamento de vídeos (que, diga-se de passagem, são propriedades de um mesmo grupo de pessoas). O que implica uma forma de comunicação que naturaliza o individualismo por meio da técnica em detrimento do todo social, que ultrapassa o mero acúmulo dos interesses pessoais.

Aqui, a questão da narrativa de si dentro da rede acompanha o desdobramento da sociedade capitalista contemporânea em um individualismo e pragmatismos cada vez mais objetivos e dessimbolizados: as coisas não evocam nada para além delas próprias. Esse processo afeta profundamente a subjetividade das pessoas, que têm que reconstruí-las sobre novas bases a partir de um esforço próprio. Propositamente, muitas questões, paralelas e relacionadas aos objetivos principais, são levantadas, sem que necessariamente sejam respondidas ou esgotadas neste texto mesmo. Trata-se assim de um convite à pesquisa não somente aos educadores, mas também a historiadores, comunicadores, sociólogos e demais ligados à pesquisa dentro das humanas, em um tema novo com exuberantes possibilidades de debate.





## 2 UMA NOVA COMUNICAÇÃO NO SÉC. XXI

Neste capítulo, cabe evidenciar alguns conceitos que delimitam e definem aspectos comunicacionais e sociológicos do presente trabalho, como, por exemplo, uma teoria da linguagem adequada, conceitos precisos de comunicação em rede e as políticas que regem essa mesma comunicação dentro do séc. XXI. E, claro, também pela delimitação teórica de parte de nosso objeto de pesquisa: o *vlog*, enquanto manifestação não somente de um determinado contexto técnico, mas também cultural.

### 2.1 POR UMA TEORIA DA LINGUAGEM

A comunicação, enquanto uma ciência, evoca, antes de tudo, uma linguagem comum pela qual os indivíduos vivendo em conjunto possam trocar experiências e informações. Mikhail Bakhtin, em seu *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2009), comentam logo nas primeiras páginas que a civilização burguesa caminha sobre o *signo da palavra*, e que se tornou imperativo dentro daquele contexto uma filosofia de linguagem que, de um ponto de vista dialético e materialista, pudesse dar conta deste fenômeno (p. 26).

Considerando que momento histórico em que o autor russo viveu – de stalinismo autoritário – viu emergir formas específicas de comunicação e teatralização da vida, tais como uso extensivo de propaganda governamental com fins políticos (BACKZO, 1985, p. 328), uma reflexão nos surge à mente: de que uma teoria da comunicação é imprescindível a fundamentação em uma teoria da linguagem, em uma semiologia que permita a comunicação de diferentes indivíduos em um determinado contexto. Considerando a elegância e flexibilidade de seus escritos, Mikhail Bakhtin torna-se um autor utilíssimo para pensar a linguagem dentro de nosso trabalho, uma vez que concebe um *horizonte social* não só para as palavras, mas todo um conjunto semiótico que impera dentro de uma sociedade em um determinado momento histórico.

Em primeiro lugar, temos que ter noção de que tudo aquilo que é *semiótico* é possuidor de um significado, remete a um conjunto organizado de ideias advindas do meio ambiente social na tentativa de significar o mundo, *cultura* – que M. Bakhtin identifica com a noção de ideologia:

Um produto ideológico faz parte da realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e retrata uma realidade que lhe é externa, que é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete algo situado fora de si mesmo. Em outras palavras, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia (BAKHTIN, 2009, p. 31).

Mas o interessante a ser notado aqui, é que, dentro desta perspectiva teórica, o signo nunca é algo desencarnado, um ente ontológico flutuando sobre e fora do tecido social – como certos conceitos antiquados, como, por exemplo, a famigerada expressão alemã *zeitgeist* [espírito do tempo], dão a entender. Pelo contrário, o signo é antes de qualquer coisa, um fenômeno social, construído por um conjunto de indivíduos que vivem em uma relação dialógica: ele é, em essência, *intrapessoal*, a ser analisado sociologicamente.

Nesse sentido, existe um *universo dos signos* que permeiam o tecido social (p. 32). Um exemplo disso fica por conta da *palavra*, que dentro desta perspectiva teórica, é o signo neutro por excelência, uma vez que pode servir dentro de qualquer contexto social e ideológico do qual faça parte (literário, jurídico, político, etc.) (p. 35-36): socialmente falando, a palavra é ubíqua. Aqui, a formação do sujeito enquanto alguém que é capaz de tomar partido em um universo ideológico e expressar-se coerentemente dentro da coletividade do qual faz parte, passa pela absorção dos signos reinantes nesse contexto sócio-histórico. Tem a ver com a linguagem no sentido do conjunto dos conceitos possíveis de serem usados em um determinado contexto espaço-temporal (p. 98).

Embora Bakhtin use a palavra ideologia para referir-se ao contexto semiótico em contraste à materialidade quotidiana, usaremos para este fim a palavra *cultura*, como conjunto de ideias que organizam a vida quotidiana. Assim, ficamos livres para usar o termo *ideologia* enquanto definida por Estevão de Rezende Martins, como “fator cultural de poder”, enquanto justificativa racional de poder político, justificando ações tomadas por certos grupos, e valores para tentar entender as ações dos outros (2007, p. 54-64).

De qualquer modo, é pela absorção dos signos reinantes dentro de seu contexto que o indivíduo se torna membro de um contexto ideológico (e cultural, portanto). Bakhtin (p. 33-34) mostrou que o signo, antes de se apresentar como pura consciência desencarnada, faz-se encarnado exteriormente dentro da realidade social – unido sempre a uma materialidade significativa e que permite a expressão. Um signo que não pode ser exprimido externamente é inútil, não existe enquanto tal. Mesmo se tratando de uma questão interna ao indivíduo, introspectiva, esse diálogo interno só se faz possível mediante usos de signos socialmente produzidos e interiorizados. Fala-se aqui da “corrente de comunicação verbal” que opõe e interliga os signos em um elo semiótico que compõe a cultura como um todo.

O signo é aqui termômetro das transformações que atravessam o tecido social, que se manifestam, em um primeiro momento, no dia a dia dos indivíduos – naquilo e que mais tarde podem se manifestar de forma mais acabada dentro de formas ideológicas mais robustas. Nesse ponto, converte-se em ideologia, deita nela raízes, aquilo que a sociedade toma como objeto de interesse e comentário, aonde aparecem por sua vez escalas de valor – como por exemplo, noções de bem e mal, certo e errado, moralidade – e interesses contraditórios acerca de determinadas questões (BAKHTIN. 2009, p. 42). Nesse sentido, como uma advertência

metodológica, Bakhtin relembra que, para além dos temas tratados em um determinado discurso, obra literária ou fala cotidiana, é importante prestarmos atenção, também, nas formas pelas quais uma determinada ideia se manifesta fisicamente: a maneira pela qual ela se apresenta é também registro das transformações que ocorrem no seio da sociedade.

Aqui, o pensamento bakhtiniano adquire uma conotação importante, uma vez que não existe uma comunicação puramente individual – a ideia do criador de mente livre que cria por si mesmo. Não se trata de dizer que o indivíduo não existe, mas ele se manifesta e pensa a si mesmo com o auxílio das ferramentas semióticas que o seu contexto social (ou, usando um palavreado mais contemporâneo, cultural) lhe permite. Passando aqui para a questão da enunciação – a materialização do conteúdo interno da consciência em uma dada forma semiótica (p. 115) – ela sempre se dá de uma forma dupla: toda a frase que é pensada, formulada mesmo em imaginação, leva em conta um público, alguém para ouvir.

Dois conceitos abordados por Bakhtin são de grande utilidade para composição teórica deste trabalho. Em primeiro lugar, a noção de *psicologia do corpo social* (2009, p. 43), tomada de empréstimo de Plekhanov e outros pensadores marxistas contemporâneos seus. A psicologia do corpo social seria o elo entre o ambiente social infraestrutural e o “meio ambiente” ideológico do qual ele emerge. Desse modo, seria possível entender como uma determinada mudança social (como, por exemplo, o declínio de uma nobreza feudal) se manifestaria, por exemplo, na literatura ou nas conversas de bar, sem recorrer a uma explicação de mera causalidade superficial (como na velha ideia de que a ideologia é mero reflexo das estruturas econômicas, vistas no velho marxismo vulgar).

Em segundo, a noção de *ideologia do cotidiano*. Ela é a filosofia dos que não filosofam – para usar uma velha expressão de Michel Foucault –, uma forma desordenada de pensamento que surge durante a enunciação dos “comuns” em meio às suas batalhas cotidianas, em diferenciação a enunciados mais acabados, tais como a ciência, a filosofia e a literatura, entre outros (p. 125). Se por um lado essa forma de pensamento invoca a grosseria e vulgaridade (ou, falando em termos historiográficos, invoca a noção de cultura popular, um tanto quanto em desuso na historiografia contemporânea), por outro lado ela alimenta e fortalece as formas mais refinadas de ideologia. Uma arte, por exemplo, que não toma por referência a ideologia cotidiana, ou que nela não toma parte, é apoderada por ela. Simplesmente desaparece, não existe.

Aquele que se destaca em uma determinada área do saber ou demonstra uma habilidade extraordinária em determinado campo artístico, na realidade, é um indivíduo que absorveu o conjunto semiótico disponível, organizando de forma coerente aquilo que ele trazia dentro de si, o discurso interior. A partir disso, repassou sua criação para um público que com ela vai se identificando, foi capaz de lhe conferir visibilidade e reconhecimento – deitou raízes em um extrato ideológico mais amplo. Tomando como exemplo outro autor, P.

Bourdieu, lembremos que o sucesso de um determinado autor, o amplo reconhecimento de sua obra ou de um trabalho específico, muitas vezes, é possível, justamente porque este conseguiu falar de forma coerente aquilo que estava na boca de todos, mas que ninguém conseguia exprimir (2013, p. 183).

Papel que, acreditamos aqui, foi passado às mãos dos *vlogueiros*, celebridades virtuais que, ao comentarem, a partir da interpretação dada a própria vida, conseguiram interpretar (ou, pelo menos tentaram) por sua vez dinâmicas sociais mais amplas, exprimindo aquilo que o grande público queria falar, mas não sabia como, em um processo que realimenta a base social que lhes deu origem, e que reorganiza a dinâmica comunicacional e linguística da sociedade. As celebridades *on-line* são exemplares dessa forma, de toda uma síntese social de questões *infraestruturais* (a vida cotidiana prática) e ideológicas/culturais (a comunicação e linguagem), revendida ao público em geral pelas novas mídias.

## 2.2 COMUNICAÇÃO EM REDE EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO

Uma questão agora surge: mas o que esta nova forma de manifestação cultural têm de diferente em relação àquilo que vimos na sociedade até agora, tanto no que se refere a sua dinâmica quanto o seu conteúdo? Se o trabalho fala da necessidade do homem comum buscar referências externas a ele próprio para dar sentido a sua existência, e o papel que os diários virtuais efetuam nessa busca atualmente, temos em mãos um material teórico que permite entender como tal necessidade tão patente nos dias atuais, de *significar* a própria vida, se reflete nos principais signos que são consumidos pelas pessoas atualmente. Na realidade, considerando a trajetória das mídias de massa na década passada, quando os *reality shows* se tornaram formatos recorrentes dentro das grades da programação televisiva, uma mudança na mentalidade do público estava começando a ser percebida (LANA, 2017).

Embora tais sejam aprofundadas mais adiante, é possível afirmar que o vlog faz parte de um longo processo aonde o esvaziamento de sentido da vida cotidiana e a transformação desta última em um produto (de onde grandes e pequenos poderiam tirar o seu sustento) se tornou parte da vida cotidiana não apenas no Brasil, mas em todo o mundo.

É um processo lento, que abordarmos agora em detalhes, traçando um perfil teórico que coloca em perspectiva histórica tais objetos e seus impactos na sociedade e, portanto, na subjetividade humana dentro das sociedades capitalistas contemporâneas. O que se percebe é que o nascimento da comunicação em rede e o advento das novas “máquinas de comunicar”, tal como o computador pessoal e as novas mídias, geraram uma nova dinâmica social, aonde a livre comunicação em um espaço aberto tomou novas dimensões. Cabe agora entender quais mudanças foram estas, em sua dinâmica histórica que culminaram no compartilhamento de vídeos e da narração de si dentro da rede, nos diários virtuais filmados, os *vlogs*.

### 2.2.1 Conceito de Mídias

Quando as questões da linguagem dialética e materialista são repassadas para o domínio da comunicação, elas auxiliam no entendimento daquilo que Lúcia Santaella chamou “de ciclo cultural próprio de cada tecnologia comunicacional” (SANTAELLA, 2008, p. 117): quando Bakhtin falou que a civilização burguesa se desenvolveu sobre o signo da palavra, ele se referia a um processo histórico que se iniciou no Renascimento, com o advento da prensa de caracteres móveis de Gutenberg no séc. XV, abrindo caminho para assim criar na Europa aquilo que se convencionou chamar de “república das letras” dos autores iluministas. É um processo longo, no qual cada modo de produção gerou por sua vez formas próprias de transmitir informação e conhecimento, o que, por sua vez, alterou de modo irreversível a forma como a sociedade ocidental entendia, produzia e consumia cultura.

O que chamamos de mídias, sejam elas de comunicação de massa, tais como a televisão e o rádio, ou digitais, como o que são hoje o computador e o celular, são fenômenos recentes, surgidos sob a luz de um determinado modo de produção – para usar uma velha expressão marxista: o capitalismo. Nesse sentido, para uma definição mais precisa do conceito de mídias:

No sentido mais estrito, mídia se refere especificamente aos meios de comunicação de massa, especialmente aos meios de transmissão de notícias e informação, tais como o jornal, rádio, revista e televisão. Seu sentido pode se ampliar ao se referir a qualquer meio de comunicação de massas, não apenas aos que transmitem notícias. Assim, podemos chamar de mídias [...]. Entretanto, o surgimento da comunicação teleinformática veio trazer consigo a ampliação de poder de referência do termo “mídias” que, desde então, passou a se referir a quaisquer tipos de meios de comunicação, incluindo aparelhos, dispositivos ou mesmo programas auxiliares da comunicação (SANTAELLA, 2003, p. 62).

Ou, em outras palavras, as mídias são os *meios* pelos quais uma mensagem, uma palavra, um *signo*, é transmitido para outro (ou grupo de outros) – nesse sentido, mídias são tanto o telefone, quanto a televisão ou o computador. No caso ocidental, no que tange ao desenvolvimento histórico destes instrumentos, houve um constante processo de individualização do processo de desenvolvimento midiático, que se fez relativamente visível aos olhos de todos a partir dos anos 1980. Se, desde pelo menos a escola de Frankfurt, se critica formas de comunicação em massa que, com fins políticos, impõem-se perante o social, onde um polo emissor envia informações para o restante da sociedade – como, por exemplo, no caso da televisão e do rádio –, hoje, houve uma mudança neste cenário. Lúcia Santaella (2003, p. 82) descreve o que ela chamou de *cultura das mídias*. Todo um processo de individualização das tecnologias midiáticas. Exemplos disto são vários: televisão a cabo, *compact discs*, fitas VHS, que deram uma margem cada vez maior aos consumidores para escolher o que gostariam de assistir ou ouvir, à margem das grandes mídias difusoras que

reinaram sozinhas até então. Em certo sentido, o advento de “mídias paralelas” obrigou uma nova dinâmica dentro do universo comunicacional: ele caminhou, cada vez mais, para uma maior diversificação do que estaria à disposição do usuário.

Em certo sentido, era um processo histórico muito mais amplo, que de certa forma abriu espaço para a revolução digital que vivemos atualmente. Com o advento do computador – “mídia das mídias semióticas”, capaz de congrega dentro de si e reproduzir áudio, vídeo e texto – e, posteriormente a Internet, todo um novo comunicacional nasceu e converteu-se em campo de batalha para velhos e novos agentes históricos<sup>3</sup>.

### 2.2.2 Sobre Tautismo:

É importante recorrermos a um modelo teórico de comunicação que permita dar concretude a estas disputas dentro da Internet, como também aos efeitos que elas exercem sobre os usuários incautos que se utilizam da rede. Assim, recorreremos à obra de Lucien Sfez (1994), cientista político francês, como um ponto de partida teórico para podermos pensar a comunicação dentro de nossa sociedade, como também a relação que estabelecemos com ela. É uma concepção interessante, uma vez que abrange dois pontos de vista distintos para o paradigma comunicacional.

Existe uma forma clássica de comunicação, que a entende como maneiras de transmitir informações entre dois pontos distintos. Fórmula cartesiana. Surge aqui a metáfora da bola de bilhar: a informação, pela ação de um emissor, segue uma trajetória em direção a um ponto específico, tal um taco que envia a bola nº 8 em direção à caçapa. Outra metáfora é

---

<sup>3</sup> É importante ter claro que a Internet, em seu desenvolvimento, foi ela própria campo de batalha entre interesses diversos, nos quais se organizou suas estruturas internas como também as políticas sobre as quais ela funciona. Alex Primo (2016) descreve um determinado contexto histórico de primórdios dos anos 2000 em que o potencial libertário da Internet foi primeiro percebido pelos ativistas diversos de inúmeros movimentos sociais como uma alternativa para a grande mídia convencional (especialmente no Brasil, país marcado por oligopólios comunicacionais diversos) -- a Internet como possibilidade de emancipação. Em parte, havia uma crença generalizada de que a Internet, com seu livre acesso à informação, conhecimento e opinião, seria uma resposta um tanto quanto anárquica ao capitalismo, como uma alternativa possível para a mídia tradicional, centrada nos grandes polos midiáticos, como as grandes emissoras de rádio e televisão. Porém, o sonho durou pouco, e logo em seguida, empresários, empresas, mídia tradicional e outros agentes ligados ao grande capital passaram a pensar e disputar este mesmo espaço com grupos minoritários – em um processo que se desenvolve até agora.

Outro exemplo fica por conta da trajetória política da Internet que, desde seus primórdios, foi gerida por instituições que, embora encampadas pelo governo estadunidense, sempre tiveram uma grande margem para autogestão, como, por exemplo, a ICANN (*Internet Corporation for Assigned Names and Numbers*), responsável pela atribuição de endereços dentro da Internet. Pensada como instituição privada em 1998, e efetivada em 2000, a ICANN é uma instituição que, apesar do caráter democrático de seus fundadores, tornou-se um espaço de *lobby* entre a mesa diretora e de centramento de decisões (CASTELLS, 2003, p. 31). A partir desta configuração, é possível afirmar que a Internet, desse modo, apresenta uma dupla face, cultural e econômica. Em certo sentido, ela permitiu a congregação de diferentes culturas espalhadas ao redor do globo que, de uma forma ou de outra, não teriam como entrar em contato, trocando entre si dados diversos tais como e-mails, filmes, textos, etc. Por outro lado, sem o advento do computador como também da Internet, não teria sido possível o capitalismo mundializado tal como o conhecemos hoje – redução de todo planeta em uma espécie de *fábrica global*. Nesse sentido, é um espaço que existe ilusoriamente como pulsos eletrônicos entre nós computacionais, marcado pela multiculturalidade, como também pela presença do capitalismo globalizado e seus agentes.

a do tubo, que conecta dois recipientes que trocam fluídos entre si. Comunica-se “*por*” alguma coisa. Nesse aspecto, reina a noção de *representação*, na qual a totalidade – como, por exemplo, a realidade social – passa pela mão de um representante, que a repassa de maneira condensada em direção ao seu público receptor (1994, p. 48).

Um exemplo seria o do padre católico (p. 74): é o representante de Deus na terra, e faz a ponte entre os fiéis e a divindade. Mas também é o senhor da liturgia, responsável pelo correto procedimento do rito. O sacerdote é, assim, o elo necessário para dar entendimento para toda uma estrutura de poder, garantindo assim a salvação da alma dos fiéis, como também a sua própria existência. Tal metáfora também subsiste na ideia do político profissional, uma vez que, eleito por uma parcela da população, seu eleitorado, tem que legislar em nome de toda a nação. Nesse sentido, tem uma mesma função política que as mídias de massa, como, por exemplo, a televisão. Existe um *representante* entre as partes.

Um segundo ponto, mais afinado com a proposta que vemos surgir com a Internet, é a proposta de rede, explicada pela metáfora spinozista da mônada – do todo integrado em uma mesma unidade que jamais se fraciona, em que a parte está no todo, e a parte carrega em si uma imagem do todo. O círculo substitui a linha e a comunicação se dobra sobre um mesmo espaço que, aparentemente pode replicar-se ao infinito, tal como a biblioteca universal hexagonal descrita por Jorge Luiz Borges (2007, p. 69; SANTAELLA, 2003, p. 120). Ao contrário de pensar a comunicação entre a troca de informações entre dois pontos distintos que devem ser unificados, o que temos dentro da mônada é um sistema integrado, rede, onde o que importa não é a transmissão da mensagem em si, mas sim a integração dos usuários, podendo, assim, buscar por si mesmos aquilo que lhes interessa, como também se exprimem de maneira livre e autêntica.

Aqui, não existe um intermediário que representa. Ou melhor, existe sim, mas sua função é relacionada com o próprio mecanismo de gerência da rede, permitindo assim o tráfego de informações dentro de um determinado ambiente. Em vez da metáfora do “*por*”, temos a metáfora do “*em*”, daquilo onde nos inserimos. É uma forma elegante de pensamento, uma vez que apresenta uma perspectiva “interna” do ato comunicativo: eu me comunico porque interiorizei uma determinada forma de comunicar. Eu estou em rede e a rede está em mim. A palavra de ordem aqui, no lugar da representação, é a *expressão* (p. 63).

Neste princípio, entram grande parte das tecnologias comunicacionais produzidas ao longo do séc. XX – o que inclui princípios de inteligência artificial, os estudos relacionando a comunicação entre seres vivos e máquinas (cibernética), primórdios das máquinas de computar, como também algumas das metáforas que relacionam a prática da comunicação com princípios científicos modernos. Aqui, mecânica quântica da física contemporânea, como alguns de seus teóricos, como Heisenberg. Einstein e outros, foram enquadrados dentro da metáfora spinozista da mônada (p. 62).

Uma proposta “saudável” de gestão comunicacional dentro da sociedade seria um funcionamento duplo de tais princípios: a expressão permitiria perceber os limites e intencionalidades de uma comunicação representativa, que muitas vezes é ruidosa e deformadora do Real que supostamente ela deveria representar. Por outro lado, a representação serviria como método de entendimento e organização para todo o fluxo de informações que provém da expressão, dando coesão e sentido ao todo. Dominic Wolton (2012, p. 60-62), na tentativa de elaborar uma resposta para esse impasse, fazendo um elogio à televisão (comunicação do tipo “bola de bilhar”) como forma de comunicação própria da sociedade democrática, em contrapeso à desregulamentação comunicacional levada a cabo pela Internet (e pelas forças que estão atrás dela). É um ponto um tanto quanto problemático, considerando os desdobramentos políticos da televisão (especialmente em um país com monopólios midiáticos tão fortes como o Brasil), mas serve como ilustração ao princípio que apresentamos.

Porém, houve uma fusão um tanto quanto irresponsável de tais domínios – que tratam da comunicação a partir de dois recortes muito diferente do social, e com funções muito distintas – nascida, em parte, de um diálogo que fora muito pobre do que a sociedade realmente é. Essa confusão foi denominada tautismo (SFEZ, 1994, p. 32): fusão das palavras tautologia (repetição sistemática daquilo que já foi dito) e do autismo (comunicação fechada em si mesma – comunicação que não se comunica). Essa confusão entre o unitário e o múltiplo compartilhado bloqueia a comunicação, pois se toma o todo pela unidade, e aquilo que deveria orientar o indivíduo separa-o.

Embora o autor não trate especificamente da comunicação em rede tal como a concebemos hoje – trata-se de um texto de 1989 – suas afirmações podem ser transferidas para o contexto virtual atual, uma vez que uma mesma forma de gerir a rede e a lógica pela qual é possível exprimir-se dentro dela seguem sendo relativamente as mesmas. Em certo sentido, ao mesmo tempo em que a comunicação se multiplicou e diversificou nos últimos anos, também se multiplicaram as ferramentas que permitem a decodificação do sujeito que recebe a informação. Entendendo este, como reflexo de um determinado contexto social, biológico, político, cultural, etc., diversas disciplinas são convocadas a fim de pensar formas de torná-lo um suporte às mídias emissoras. (SFEZ, 1994, p. 97). Buscou-se, através de todo um aparato técnico, a *desefetivização* do sujeito.

Partindo da análise de Fernanda Bruno (2006), a Internet enquanto mídia digital foi atravessada por mecanismos que vigiam a rotina de milhões de usuários dentro da rede, na tentativa de compor bancos de dados acerca destes mesmos usuários. Temos aqui um histórico de buscas, preferências, interesses e demais dados que permitem compor um perfil destes mesmos usuários e classificá-los dentro de determinados grupos, permitindo o seu controle e previsibilidade. São grupos que não fazem referência ao indivíduo em si, mas a

categorias pelas quais esse indivíduo poderia ser encaixado de uma maneira geral, desconsiderando sua subjetividade mais íntima – afrodescendente, nerd, mulher, criança, jovem, homem de meia idade, etc. Constroem-se, a partir dos bancos de dados, estereótipos que definem “por cima” os indivíduos, e que são repassados para os próprios indivíduos, através de campanhas publicitárias, repasse de anúncios e compartilhamento de notícias planejadas com o auxílio destes mesmos bancos de dados. Em certo sentido, essa repetição de signos dentro da rede pode ser expressa como tautismo em uma nova forma.

### 2.2.3 Ciências do Tautismo

Esse problema nasceu, em certo sentido, a partir das escolhas teóricas e metodológicas dos diferentes pesquisadores ligados a comunicação estadunidense nos anos 1980, que, ao projetarem uma “máquina de computar”, a qual procurava imitar o funcionamento do cérebro humano, o fizeram sobre bases muito estreitas. Ou partiram de uma concepção redutora do que seria o cérebro e as atribuições do humano, ou partiram de uma concepção rígida do que seria o social, tomando o contexto de produção de vivência destes pesquisadores como modelo geral para todos os outros contextos culturais.

Em primeiro lugar, toda uma prática da inteligência artificial desenvolvida por Herbert Simon e Allen Newell, que postula cinco princípios sobre os quais se organiza sua pesquisa e definição do que seria a inteligência (SFEZ, 1992, p. 128): redução da questão da inteligência à resolução de problemas lógicos a nível individual (por exemplo, uma partida de xadrez) – o ser é analisado como uma unidade que processa informações visando um fim (*information processing system* – IPS); o ser humano é um sistema de processamento de informações; um sistema de processamento de informações e um conjunto de signos; d) este sistema de signos assenta sobre uma concepção representativa; e esta representação é espacial.

De um modo geral, são princípios que organizam as ações dos seres vivos (e, portanto, das máquinas sobre que imitam o vivo) no processo de absorver informações externas, remetê-las a um conjunto interno de outros signos que lhe conferem sentido e propósito, visando fins. Um exemplo seria do verme que, ao sentir fome (problema), vasculha o ambiente (recolhe informações) em busca da fonte de alimento. Tais postulados, para além da informática que ela permitiu organizar, serviram como base também para toda a ciência cognitiva que partiu dos mesmos princípios para pensar o ser humano dentro da sociedade. O problema aqui é muito claro: o humano foi reduzido a um princípio de resolução de problemas – problemas lógicos e de curto prazo. O princípio epistemológico que rege a máquina torna-se o mesmo que rege o ser vivo.

Um segundo exemplo ficou por conta das pesquisas psicológicas do Instituto de Pesquisa Mental de Palo Alto (*Palo Alto's Mental Resarch Institute*), que forneceu modelos

teóricos para pensar a comunicação como um processo interacional entre os indivíduos, nascida a partir das pesquisas terapêuticas do instituto. Em certo sentido, foi uma forma de psicologia mais exercitada que teorizada, uma vez que, ao contrário da psicanálise tradicional, que busca dentro da história individual a origem dos distúrbios, os “paloaltistas” inserem o indivíduo dentro de seu contexto relacional. Assim, consideram-se os distúrbios como dificuldades de comunicação entre o indivíduo e seu contexto (SFEZ, 1992, p. 169).

Menos o alcance das terapias desenvolvidas, interessa mais os desdobramentos culturais que esse tipo de concepção exerce sobre a comunicação. Em parte, ela é representativa de uma concepção estadunidense de sociedade, onde o indivíduo pensa a si e é pensado, tomando como princípio o conjunto de outros indivíduos com o qual ele convive (p. 171). Em vez de se pensar a sociedade como coletividades em oposição (como na noção de classes, por exemplo), retoma-se a noção de um espaço de igualdade entre indivíduos no qual pode se fazer possível a livre competição. Em certo sentido, o sujeito assim pensado é determinado somente, dentro do âmbito da pesquisa, tomando em relação outros indivíduos com os quais se encontra – livre, portanto, de oposições de classe (típicas de um sujeito marxista clássico), ou da própria história (como no sujeito freudiano, assombrado pelo próprio passado) (p. 180).

Há uma questão cultural que permeia muito fortemente toda esta discussão. A forma como o tautismo saiu da sociedade de comunicação, é reflexo, em parte, da emergência de uma determinada cultura dentro do espaço global: a estadunidense. O que estamos buscando? Perceber o quanto uma determinada teoria da comunicação reflete uma determinada cultura e ideologia, mesmo que ela se apresente de forma “neutra” e apolítica. Neste sentido, uma escola comunicacional que surge dentro do contexto estadunidense dos anos 1980 – marcado pelo behaviorismo, psicologia cognitivista e uma teoria da cibernética que enxerga o computador como outro tipo de cérebro, pretensiosamente pensado como algo capaz de *representar por si mesmo a realidade* – traz consigo aspectos ideológicos muito claros. Neste caso, a referência óbvia seria o individualismo liberal praticado dentro da sociedade estadunidense, institucionalizado em seus laboratórios e centros de pesquisa e legitimados em sua cientificidade técnica.

A relação que podemos ter com os artefatos daí saídos – o computador e a ciência cognitiva como tal – é complexa, senão ambígua. Como bem nos lembra certos autores, o “homem ficaria castrado se afastado de seus atuais brinquedos” (ZIZEK, 2016), e o próprio Sfez reconhece o alcance de determinadas conquistas atingidas pelos programadores e tecnólogos (1992, p. 134). Porém certos fatos devem ser colocados em ordem. Em primeiro lugar, o aparente funcionalismo que impera por detrás de tais concepções do que seria o humano e a máquina – nesse sentido, o computador, por mais humanizado que seja, reduz-se a um mero reproduzidor de limitados princípios definidos de antemão (correlação que, por sua

vez, transfere-se por analogia ao ser humano). Em segundo, que essas concepções se basearam muitas vezes em experimentos empíricos que produziram generalizações relativamente simplistas do que seria a realidade, o homem, cérebro e linguagem humanas – caso contrário, seria relativamente difícil reproduzi-las dentro da máquina de computar. O que isso significa? Que no instante em que se declarou que tais máquinas deveriam fazer parte do gênero humano, tais representações grosseiras foram incluídas dentro do pacote.

O biólogo Humberto Maturana, que testemunhou esse ambiente de pesquisas e dele fez parte por um determinado período, o sintetizou da seguinte forma:

Durante os anos 1958 e 1959, após doutorar-se na Universidade de Harvard, trabalhei no Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), no Departamento de Engenharia Elétrica, no Laboratório de Neurofisiologia. Nesse departamento, também um Laboratório de Inteligência Artificial. Ao passar todos os dias perto desse laboratório, sem entrar nele, escutava as conversações dos mais eminentes pesquisadores em robótica da época, os quais diziam que o eles faziam eram usar como modelo os fenômenos biológicos, Marvin Minsky era um deles. A mim parecia, ao escutá-los, *que o que eles faziam não era modelar nem imitar os fenômenos biológicos senão imitar ou modelar a aparência destes no âmbito de sua visão como observadores* [grifo nosso]. [...] Evitar esse erro não era fácil, já que o discurso biológico daquela época era um discurso funcional, propositivo, e falava-se dos fenômenos biológicos como se eles fossem de fato revelados ao falar da funcionalidade que se lhes atribuía, e como se a descrição da função especificasse os processos relacionais que lhe davam origem (MATURANA, 1997, p. 11).

Qual o problema em imitar o ser vivo? Bom, o problema não é exatamente imitar o ser vivo, mas imitar suas funções (“vamos reproduzir a sua forma de agir e aplicar naquilo que nos interessa”, poderia ter declarado um pesquisador daquele tempo) e então dizer que essa imitação é a vida em si – a *representação engole a vivência*.

#### **2.2.4 Tautismo e comunicação**

Não estamos tentando dizer aqui que o tautismo é algo próprio das mídias digitais e da Internet. Muito pelo contrário: é algo próprio da maneira como se faz e se compreende sua comunicação há, pelo menos, 30 anos. Refere-se à forma como encaramos a informação transmitida até nós e nossa capacidade de nos opor a ela de forma crítica. Se estamos presos nas representações que são demonstradas para nós, então perdemos nossa capacidade de ver as coisas por nós mesmos e, em certo sentido, de pensar por si mesmo também. O exemplo máximo disto fica por conta do indivíduo, extremamente comum, que trata os conteúdos disponibilizados pela rede enquanto verdade em si mesma, real e diante dele – temos a dona de casa que discute com o protagonista da novela, o senhor que dá boa noite para o apresentador do jornal noturno, e o internauta que replica informações de *sites* de teoria da conspiração.

Embora cada nação tenha estabelecido para si uma relação diferenciada com as suas diferentes formas de comunicar, a familiaridade que muitos demonstram com os tipos acima demonstra já um grau de entendimento com a questão – que envolve toda uma forma de gerir a comunicação dentro das sociedades ocidentais. Com o advento da mídia digital e das plataformas pelas quais a informação se circula dentro dela – como no caso do *YouTube*, *site* de compartilhamento de vídeos, e das chamadas redes sociais, como, por exemplo, o *Facebook* – encontrou-se uma nova forma de fazer uma mesma política comunicacional.

De certa forma, os desdobramentos hoje deste modo de fazer comunicação são diversos e certos pontos devem ser assinalados. Em primeiro lugar, que existe uma mudança na forma como fazemos ciência e como os diferentes campos do saber comunicam entre si visando construir novos conhecimentos. De um ponto de vista epistemológico, o “positivismo” anteriormente comentado, que objetifica a realidade, tornando-a quantificável e reproduzível, já está em declínio, embora exista em sua relevância social por força das circunstâncias: a necessidade de rever modelos rígidos permitem um contato cada vez maior das disciplinas naturais e exatas com a filosofia e as ciências humanas (embora o diálogo não seja necessariamente fácil).

Boaventura dos Santos Souza, em seu *Discurso sobre as Ciências* (1997), exemplifica a questão na sociologia em seus primórdios: dentro de um mesmo contexto histórico tivemos de um lado uma sociologia durkheimiana de “núcleo duro”, do “fato social” enquanto objeto de pesquisa para o historiador; por outro lado, uma sociologia compreensiva de Max Weber, que abre espaço para o cultural e o subjetivo dentro da análise. Uma acena ao passado (séc. XIX enquanto momento de racionalismo), e a outra ao futuro, enquanto este se mostra, em relação ao objeto de pesquisa, aberto a possibilidades e interpretações. Assim, conjuga-se uma ciência natural dita como “exata” tal como a física, o diálogo com filosofias orientais (Fritjof Capra), a interpretação do corpo humano como uma cooperativa de células (Lovelock), a natureza e a matéria como entes dotados de consciência (Geoffrey Shawn), entre outros (p. 38). Solapa-se a diferença entre a ciência humana e a natural. Embora passemos sobre essas teorias de forma um tanto quanto superficial, elas reafirmam os princípios de *rede* como explicados dentro da comunicação.

Mas uma questão permanece: essas novas formas de pensar, ao longo dos últimos 30 anos, converteram-se em novos métodos, técnicas, pesquisas, e outros elementos que ligam a questão da prática da pesquisa com a prática do poder? E de que forma? São perguntas complexas que devemos deixar a cargo de cada uma das especialidades do saber, mas no que tange à comunicação, a resposta tende a ser um pouco ambígua. Porque ao mesmo tempo em que o desenvolvimento de uma tecnologia de comunicação em rede permitiu essa unificação do globo e um maior acesso da informação e comunicação para um número cada vez maior (e

mais diverso) de pessoas, foram tomadas as medidas necessárias para que essa mesma comunicação não fugisse do controle.

Ou, pior ainda, tais formas de controle permitiram o que poderia ser chamado de “privatização do intelecto público” [*privatization of the “general intellect”*], nas quais uma determinada fração do social é convertida em propriedade privada, tornando esse espaço privado o “meio ambiente natural” por onde certos serviços e tarefas podem ser executadas. Exemplo clássico fica por conta do sistema operacional Windows, da empresa estadunidense Microsoft: embora não seja o melhor sistema operacional disponível no mercado, ele ainda é utilizado em larga escala devido ao esforço de torná-lo espaço comum a todos – o que possibilita, por sua vez, a cobrança de uma pequena taxa aos usuários (ZIZEK, 2009, p. 145-147). Não mais somente a posse sobre os meios de produção – a propriedade divide-se e multiplica-se – mas sobre a própria forma sobre as quais produzimos.

## 2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO OBJETO DE PESQUISA

Tais reflexões servem como ponto de apoio para pensar o caráter iminente *político* que a Internet, em suas diferentes manifestações, apresenta. A Internet não é um dado campo neutro, mas sim um “espaço” de disputas políticas. Tratando agora mais especificamente do *YouTube*, a maior plataforma de compartilhamento de vídeos dentro da Internet, acaba carregando dentro de si tais contradições, uma vez que sua trajetória histórica mostra que, ao mesmo tempo em que o *site* se apresenta como uma alternativa por onde os indivíduos podem *apresentar a si mesmos* – expressa aqui através do *vlog* – também se faz acompanhar de métodos e técnicas que gerem os seus usuários. Sem contar os elementos que caracterizam a relação da plataforma com o capitalismo globalizado contemporâneo. Essa ambiguidade é que torna esse tipo de espaço tão rico para o estudo e como também para toda a forma de ação.

### 2.3.1 *YouTube* como plataforma de compartilhamento de vídeos

O *YouTube* foi formado em julho de 2005, por quatro amigos ex-funcionários do *PayPal* (site de compra e trocas financeiras *on-line*) – Chad Hurley, Steve Chen, e Jawed Karim – que buscavam uma forma mais simples de compartilhar vídeos pessoais pela rede, uma vez que vídeos curtos eram pesados demais para ser compartilhados via e-mail. Um ano mais tarde, quando a empresa *Google* anunciou a compra do *YouTube*, pelo valor de 1,65 bilhão de dólares, ficou mais evidente o espaço que o *site* ocupava dentro das comunicações mundiais, como também dentro da cultura globalizada como um todo. Alguns pontos podem ser evidenciados como fonte de sucesso para o *site*: uma interface fácil, sistema de

comentários e mecanismos que permitiam o compartilhamento dos vídeos em outras páginas (BEZERRA, 2014, p. 2). Desse modo, em dados de 2010, o *YouTube* atingiu a marca de 2 bilhões de visualizações diárias, 3 milhões de usuários conectados por hora e com 10 novos vídeos “upados” por minuto dentro do *site*<sup>4</sup>.

Toda essa “massificação” em torno do *YouTube* permite algumas considerações. Em primeiro lugar, trata-se da grande mídia de nosso tempo, capaz de agregar todos os tipos de linguagem audiovisuais conhecidas. É o espaço de expressão por excelência dos *nativos digitais* que produzem e reproduzem conteúdo e cultura. Dessa forma, o *YouTube* “torna-se assim um grande arquivo global, o maior arquivo audiovisual da cultura contemporânea” (CARLÓN, 2013, p. 123).

O segundo ponto é a definição do *YouTube* como o espaço para a proliferação de uma forma juvenil de cultura, uma *cultura bárbara*. Se as limitações das formas mais “tradicionais” de comunicação a restringiam a um determinado grupo de especialistas em detrimento da grande massa de profanos, as novas mídias individualizadas tornaram possível ao cidadão comum exteriorizar sua subjetividade mundo afora do jeito que melhor lhes couber – cerceados, talvez, apenas pelos subjetivos e imprecisos limites dados pela decência e pela lei.

Há uma reflexão muito interessante aqui feita pelo pesquisador argentino M. Carlón: o primeiro vídeo postado dentro do *YouTube*, “*Me at the Zoo*” não possui nenhum significado além dele próprio: trata-se de um dos fundadores sendo filmado dentro de um zoológico, fazendo um comentário rápido para a câmera. O que isso significa? Que na realidade, não importa muito o que vai ser dito dentro do *site*, desde que você ajude a fazê-lo crescer e a preenchê-lo com conteúdo:

Há duas questões aqui a observar. A primeira é: quem são vocês? Bem, como quem aparece é Karim, um jovem vestido com roupas do dia a dia, informais, podemos interpretar, sem muitos riscos, que o vídeo interpela principalmente seus pares (é semelhante o conteúdo dos primeiros vinte vídeos que ainda estão disponíveis no *YouTube*). A segunda é que, se o que se está dizendo é, como afirmamos, não é necessário que estes conteúdos tenham valor cultural, a declaração de Rufí de que tinha um objetivo educativo é, sem dúvida, problemática, uma vez que o conteúdo de *Me at the zoo* não pode ser classificado como cultural no sentido tradicional. Do nosso ponto de vista, em vez de uma tarefa desse tipo, o que estamos assistindo é a criação de uma ocupação bárbara. Em que sentido afirmamos isso? [...] quando observa que o Google é uma ocupação bárbara, um espaço construído e aproveitado pelos jovens, detentores de uma *cultura* que, aos olhos de nossa tradição, aparece na forma de uma *não-cultura* laica, superficial, rápida, em rede, não hierárquica e qualificada (CARLÓN, 2013, p. 111).

Somado a estas últimas qualidades afirmadas no fim do excerto acima, acrescentamos um: trata-se também de uma “*não-cultura*” *violenta*, na qual a expressão é marcada pela

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/YouTube/5810-o-YouTube-em-numeros.htm>>

intensidade e agressão – o maior exemplo disso se encontra no fato de que, muitos dos principais produtores de conteúdo do *YouTube* (por exemplo, os vlogueiros em geral, que analisaremos mais adiante) comunicam-se pelo disparate – ganha visibilidade quem consegue gritar mais alto. Um exemplo muito pertinente fica por conta do vídeo “*não aguento mais*”, no qual o vlogueiro Cauê Moura<sup>5</sup> dá sua opinião acerca dos eventos políticos recentes no Brasil, como as denúncias de corrupção envolvendo o presidente da República Michel Temer e o senador Aécio Neves: as suas contundentes opiniões são reforçadas por gritos estridentes e golpes de porrete nos objetos a sua volta.

E também é uma plataforma perpassada pelos mesmos mecanismos tautísticos que descrevemos anteriormente, uma vez que a organização do *site* depende de perfis cadastrados dos usuários, mecanismos de busca personalizados e construção de bancos de dados pelos quais as campanhas publicitárias, anúncios e *advertising* (as propagandas que aparecem antes dos vídeos) podem ser planejadas e pensadas. É justamente pela vinculação de propagandas junto com seus vídeos que grandes canais do *YouTube* adquirem o seu sustento, “monetizando” a partir do número de visualizações que um determinado vídeo possuir – quanto mais visibilidade um determinado canal tiver, mais ele consegue arrecadar das empresas que fazem publicidade em seu espaço. É uma política complicada, que favorece conteúdos produzidos em massa e rapidamente, e que tende a gerar muita controvérsia de tempos em tempos.

### 2.3.2 Cultura jovem no séc. XXI

A Internet, o *YouTube* e as mídias que permitem o acesso a este mundo de informação, de certa forma são manifestações próprias de um grupo social específico: os jovens, que de certa forma interagem com todo um universo tecnológico que nasceu junto deles.

Havia, na parede do diretório acadêmico do curso de história da UFSM, um curioso desenho, que infelizmente foi sobreposto por outras ilustrações. Nele, um bonequinho surgia em meio a um círculo, dividindo uma linha reta. Ao lado deste, havia a seguinte frase: “um dia a linha do tempo vai se romper...”. O questionamento se a linha foi rompida, está rompendo ou se um dia se romperá é discussão para outro momento, mas com relação à dinâmica familiar do séc. XX, é possível comentar que a linha se rompeu a algumas décadas e segue se fragmentando.

Com a sociedade de consumo e toda a nova sociedade que emerge do pós-guerra nos EUA, como em diversos outros locais do chamado mundo ocidental, gerações mais novas viram e vivenciaram mudanças que as gerações anteriores não conheciam. De certa forma,

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.YouTube.com/watch?v=JyBvjuSPiIg>>.

amparados por uma dinâmica que abastecia o mercado cultural com novos produtos e manifestações culturais, a juventude se percebeu enquanto agente político autônomo, diferente de seus próprios pais (HOBBSAWM, 1995, p. 319-320, 326), colocando em evidência toda uma política cultural e social nova.

Em certo sentido, é uma dinâmica cultural que ainda prossegue, uma vez que, mesmo para esta geração que vivenciou tal virada cultural, no rock e na revolução sexual, se sente deslocada em relação às coisas que os jovens da atualidade consomem – de certa forma, as novas tecnologias foram feitas, e são dominadas, para gerações mais recentes. S. Žižek (2013) (filósofo que viveu as transformações mencionadas dentro do regime comunista iugoslavo), ao comentar de seu filho mais novo, de treze anos, exemplifica justamente esta questão: este novo mundo pertence a eles.

O que isto implica? Em continuidades e rupturas na maneira pela qual a juventude (autoconsciente de seu poder transformador dentro da sociedade) se comportou em um passado recente e se comporta na atualidade. Na realidade, a própria ideia de uma juventude em oposição direta a uma geração anterior, contra a qual ela compete, é complexa.

Quando Georges Snyders (1988, p 23-24) faz a distinção entre a cultura primeira dos alunos – repleta de potencialidades, mas limitada em seus horizontes – e a cultura elaborada – que detona as potencialidades da cultura primeira em um projeto político emancipatório – comentou que parte deste percurso acabava sendo ao mesmo tempo aproveitado e limitado pela cultura de massa. Esta, incorporada nas histórias em quadrinhos, filmes para o grande público e músicas de apelo popular, por exemplo, davam forma e sentido aos interesses dos jovens alunos, mas dentro dos limites impostos pelo capitalismo contemporâneo. Grande parte de sua análise permanece correta, embora a mediação entre as duas últimas formas de cultura tenham mudado nas últimas décadas.

Uma destas reflexões se dá no fato do conteúdo não ser mais um limitador daquilo que caracteriza a cultura jovem: conteúdos referentes a filmes de ação e aventura, como o gênero de super-heróis, são assistidos tanto por jovens quanto adultos. E jovens de 30 anos fazem *vlogs* para um público que mal chegou a maioridade legal. O que caracteriza o jovem hoje é um tanto quanto indefinido, uma vez que o adolescente se torna referência para todas as outras gerações.

E em segundo lugar, este mesmo conteúdo não é mais restringido em suas temáticas. Se, tomando como exemplo a ditadura militar brasileira, o comunismo e manifestações da esquerda política eram duramente perseguidas e censuradas, uma vez que representavam a subversão da ordem dominante, tal modalidade hoje pode ser incorporada pelas mídias e suas ferramentas como um produto cultural, com a finalidade de atrair um determinado público. Entre as categorias apresentadas pelo *YouTube* como uma possibilidade temática sobre o qual criadores de conteúdo podem se debruçar, estão aquelas ligadas ao ativismo e transformação

social: “Como criar vídeos para mudança social”<sup>6</sup>, nome dado um dos tópicos apresentados nos cursos fornecidos pelo *site* para criadores de conteúdo. É um processo que não se restringe somente ao campo político, mas faz referência a todo o social, que é passível de ser cooptado pela rede (respeitando os devidos limites legais).

## 2.4 SOBRE O CONCEITO DE VLOG

Aqui, consideramos o *vlog* como umas das principais expressões do capitalismo contemporâneo, uma vez que conjuga dentro de si todo o aspecto técnico que o desenvolvimento tecnológico recente tornou disponíveis para o ser humano comum, como também questões ideológicas de nosso tempo. Dentro das temáticas abordadas pelos vlogueiros, emergem uma série de questões existenciais e identitárias que vieram à tona com o advento da Internet como meio de comunicação. O hoje pode ser descrito como uma sociedade de comunicação que tornou a informação e o acesso a ela ubíquo (porém politicamente controlado), mas fragmentou a sociedade, uma vez que um dos principais aspectos dela hoje é o individualismo extremo.

Em certo sentido, o *vlog* segue a esteira de formas anteriores de comunicação *on-line*, como *blogs* (diários virtuais escritos), *podcast's* (diários virtuais em áudio) e coisas do tipo. O *vlog* pode ser assim descrito como um diário virtual filmado e *on-line*, onde os indivíduos comercializam e expõem a sua intimidade dentro do *YouTube*, na tentativa de obter visibilidade e audiência dentro da rede. É possível afirmar que a premissa básica foi, e ainda é, a seguinte: podemos penetrar na intimidade de *pessoas reais*, ver *dramas reais* e opiniões honestas de pessoas que falam a partir de seu dia a dia, em uma atmosfera que transita entre a *crônica jornalística* e a *autobiografia* (DORNELLES, 2014, p. 9) – e com um toque fortemente humorístico. *Nesse sentido, trata-se de uma forma de comunicação que se centra na figura do Eu*, em uma nova de subjetividade descrita por Paula Sibilia como a subjetividade do “narrador-autor-protagonista” (2008, apud DORNELLES, 2014, p. 12).

Nesse sentido, os criadores de conteúdo que usam como meios de expressão os *vlogs* – os assim chamados *vlogueiros* – alçaram-se ao estatuto de celebridades, com milhões de assinantes em seus canais e milhares de visualizações diárias com seus vídeos. Nesse sentido, considerando o caráter muitas vezes político de suas produções, muitos deles se alçaram como formadores de opinião de gerações mais jovens, inflamando, dentro da rede, os debates políticos dos novos tempos e, muitas vezes, fazendo as partes de mídia alternativa para milhões de internautas<sup>7</sup>. Como exemplo, podemos citar o canal de Whindersson Nunes, que

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://creatoracademy.YouTube.com/page/course/social-impact?hl=pt-BR>>

<sup>7</sup> Como exemplo dessa última passagem, o autor deste texto lembra que acompanhou o caos urbano que se fez presente no Espírito Santo nos primeiros meses de 2017 muito mais pela “cobertura” feita pelos vlogueiros

atualmente conta com 23 milhões de inscritos e com vídeos facilmente ultrapassando a marca de 10 milhões de visualizações<sup>8</sup>. Como lema de seu canal, está estampada logo na foto de capa a frase: “novos tempos, novos ídolos”.

É importante lembrar que uma determinada forma de comunicação nunca é a realidade em si mesma. *Vlog* é uma forma de comunicação, onde, mesmo se passando por um indivíduo *real*, ainda somos personagens que atuam frente a outro, seja real ou simbólico – não podemos esquecer que nossa identidade, a maneira como a construímos, sempre é ficcional. Construímos nossas identidades a partir da relação a uma que construímos tomando por ponto de partida os outros entes reais ao nosso redor, como também entes simbólicos – p. ex. O Grande Outro da psicanálise laciana (DUFORT, 2005, p. 32-33). E, dependendo do público, novas formas e diferentes facetas da identidade transparecem – como no caso do indivíduo frágil que vocifera improperios em redes sociais, uma vez que não existe um ente materializado diante de si que pode lhe oferecer oposição.

#### 2.4.1 Em busca da “Coisa Real”

Não há exemplo melhor disto do que a ideia de sexo virtual, o sexo sem contato físico. Nesse sentido, há uma *virtualização da realidade*, que, cada vez mais, gera nos indivíduos um tipo muito específico de angústia: “será que o que eu estou vivendo é realmente real”? O não espaço da Internet acompanha toda uma teatralização da realidade, na qual nos refugiamos em espaços seguros em que a integridade de nosso ego está a salvo de ameaças externas. Porém, trata-se de um processo castrativo – esse ambiente seguro não tem o elemento que torna o objeto de desejo desejável (ZIZEK, 2003, p. 26). Fora o sexo virtual, temos o café sem cafeína, cerveja sem álcool, guerra sem guerra, na qual o inimigo não é destruído pelo meu disparo certo em meio ao fogo cruzado, mas pelo simples apertar de botões<sup>9</sup> (p. 55). O exemplo máximo deste sentimento foi apresentado no clássico filme de ficção científica *Matrix* (1999), onde uma humanidade subjugada por máquinas é mantida em estado de

---

*on-line* que necessariamente pela mídia tradicional. Ora vendo o que diziam *vlogs* mais à esquerda e ora outros mais à direita, tornou-se possível montar um panorama muito mais rico e profundo de como o problema surgiu, se desdobrou e tomou forma naquele momento do que pelas mídias mais tradicionais, como os jornais e a televisão.

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://www.YouTube.com/user/whinderssonnunes>>

<sup>9</sup> Isso remete a um pequeno evento ocorrido com o autor anos atrás, quando, em uma tarde tediosa regada a álcool, um grupo de amigos assistia na televisão o filme *Mestre dos Mares* (2003) (*Master and Commander*, no original), que fala da perseguição realizada por um navio inglês e um outro de nacionalidade francesa, na América do Sul durante as guerras napoleônicas. Em determinada altura da película, ambos os navios se encontram e iniciam o confronto: como estão próximos demais, e as armas daquela época tinham apenas um tiro, não restava opção aos marujos beligerantes senão a luta corpo-a-corpo. Nesse instante, um companheiro de longa data (e que, naquele momento cumpria serviço militar obrigatório na base aérea local) exclamou a frase célebre: “nessa época que era bom!!!”. Qual a lógica aqui? De que o combate “de verdade” é aquele acompanhado pelo esforço físico mais direto e a possibilidade de ser ferido ou mesmo morrer é maior. O que torna a guerra realmente interessante é o fato de que é um momento em que temos de *lutar pelas nossas vidas*.

animação suspensa, sendo explorada como recurso energético. Esta realidade é possível graças a uma gigantesca simulação de computador que os homens tomam como realidade, a “matrix” que dá nome ao filme. Movidos pelo sentimento de que seu entorno é irreal, certas pessoas – como o protagonista do filme, Neo – buscam formas de sair dessa simulação e encarar a realidade enquanto tal, auxiliados por seres humanos “livres” que vivem fora da “matrix”.

O mundo em que os “despertos” encontravam fora da “matrix” era feio – um mundo devastado pela ausência de luz solar, em uma tentativa de eliminar a fonte de energia das máquinas –, porém real. É justamente esse sentimento que nos falta neste exato momento, exemplificado no indivíduo que, na tentativa de se sentir vivo, corta os próprios pulsos, uma vez que a dor física e a sensação de “morte” tornam-se os únicos elos realmente viáveis com a realidade (ZIZEK, 2003, p. 24). Assim, percebe-se toda uma guinada social na busca incessante daquilo que é *real*, a realidade em si mesma, que muitas vezes é percebida em toda a sua brutalidade. Zizek nos conta a história de Bertold Brecht que, vendo a coluna de tanques soviéticos que se deslocavam em direção a *Stalinalee* com a missão de esmagar protestos operários em 1953, sentiu-se tentado a integrar o Partido Comunista pela primeira vez. Nesta exibição de força bruta, havia, sem dúvida, uma exibição de forças que demonstravam de forma autêntica o poder do regime. Reside nestas questões uma mecânica pessoal muito própria do século passado:

Ao contrário do século XIX dos projetos e ideais utópicos ou científicos, dos planos para o futuro, o século XX foi a experiência direta do Real como oposição à realidade social diária – o Real em sua violência extrema como o preço a ser pago pela retirada das camadas enganadoras da realidade (ZIZEK, 2003. p. 19).

Há um fascínio semelhante ao tratarmos da questão do *vlog*, uma vez que temos aqui, mais uma vez, a exibição de uma realidade que se mostra pura – indivíduos em seu cotidiano, nus e crus – aliados a um tipo específico de edição de vídeos aonde valoriza-se o signo que salta a tela de repente, cortes rápidos e intensos, acompanhados de uma música alta ou sons estridentes, tais como um grito e sons de painéis batendo umas nas outras.

#### **2.4.2 YouTube e política**

O *vlog*, como é trabalhado por muitos dos que produzem conteúdo dentro da Internet, em seu discurso apelativo por atenção, reduz-se algumas vezes a uma busca incessante a cada vez mais visualizações e assinantes – o que possibilita, por sua vez, uma monetização cada vez maior. Considerando os problemas anteriormente comentados, acerca da política de monetização do *YouTube*, existe uma apropriação mercadológica da intimidade humana dentro das redes, dentro de limites apresentados pelo próprio site.

Nesse sentido, é interessante retomar o que foi dito anteriormente a respeito da monetização de vídeos dentro do *YouTube*. A esmagadora maioria das pessoas que vivem da produção de conteúdo para Internet dependem da monetização de sua produção: o autor pode permitir a vinculação de propagandas dentro de seus vídeos, obtendo assim um rendimento financeiro. Mas há dois problemas: o primeiro é que o formato favorece certos tipos de conteúdo em relação a outros, o que gera uma dor de cabeça para quem trabalha, por exemplo, com animação<sup>10</sup> (trabalha-se muito para produzir relativamente pouco); o segundo é que a monetização é possível desde que o produtor de conteúdo evite temas controversos dentro do seu canal. Como o conceito de “controverso” é difícil de definir (hoje em dia qualquer coisa o é), tal política tornou os *YouTubers* reféns de uma determinada política que coloca produtores de conteúdos contra a parede (afinal, quem define o que é impróprio ou não?). Dois vídeos explicam bem a situação: “VÁRIOS YOUTUBERS VÃO FALIR SE FICARMOS CALADOS”<sup>11</sup> e “YOUTUBE MUDOU! CANAIS GRANDES VÃO PERDER DINHEIRO”<sup>12</sup>, ambos de Felipe Neto. São dois exemplos evocados como problemas daquilo que descrevemos anteriormente como mecanismos de gerência dentro da rede, que, como comentamos, atuam a partir de bases arbitrárias e/ou rasas. Vamos a uma transcrição mais longa do trabalho de Castells:

Há uma ameaça mais fundamental à liberdade sob o novo ambiente de policiamento global: a estruturação do comportamento cotidiano pelas normas dominantes da sociedade. [...] Uma proporção significativa da vida cotidiana, inclusive o trabalho, o lazer e a interação pessoal, tem lugar na Net. Assim, viver num panóptico eletrônico equivale a ter metade de nossas vidas permanentemente expostas a monitoramento. [...] A questão não é o medo do Big Brother porque, na verdade, a maior parte da vigilância não terá nenhuma consequência diretamente danosa para nós – aliás, nenhuma consequência em absoluto. O aspecto mais atemorizante é, de fato, a ausência de regras explícitas de comportamento, de previsibilidade das consequências de nosso comportamento exposto, segundo os contextos de interpretação, e de acordo com os critérios usados para julgar nosso comportamento por uma variedade de atores atrás da tela de nossa casa de vidro. Não é o Big Brother, mas uma multidão de irmãszinhas, agências de vigilância e processamento de informações que registram nosso comportamento para sempre, enquanto bancos de dados nos rodeiam ao longo de toda nossa vida [...]. Ninguém jamais foi capaz de viver numa sociedade transparente. Se esse sistema de vigilância e controle da Internet se desenvolver plenamente, não poderemos fazer o que nos agrada. Talvez não tenhamos nenhuma liberdade, e nenhum lugar aonde nos esconder (CASTELLS, 2003, p. 148-149).

Em certo sentido, existe uma confiança exacerbada em relação aos mecanismos de gerência *on-line*, em um processo que tendeu a estender-se aos confins de nossas subjetividades e intimidades. Lucien Sfez comentou, na mesma obra anteriormente citada, que tal processo *técnico* de gerência nos conduziu àquilo que ele chamou de *sociedade de comunicação*. Em um processo que ele identificou como totalitário. Totalitarismo, nesse

<sup>10</sup> Nesse aspecto vale a pena ver o vídeo “O QUE ACONTECEU COM CUEIO”, de Reinaldo Azevedo. Disponível em: <<https://www.YouTube.com/watch?v=0t4DZ3EqXIY>>

<sup>11</sup> Disponível em: <[https://www.YouTube.com/watch?v=H\\_hwDLyHPro](https://www.YouTube.com/watch?v=H_hwDLyHPro)>.

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://www.YouTube.com/watch?v=00YBzRq40wc>>.

sentido, é entendido como uma completa dependência por parte das pessoas de um único aspecto da sociedade, a comunicação, como elo unificador da mesma: aonde não existe mais o diálogo, a televisão ou o computador podem fazer este trabalho por nós. Como a tarefa de unificar o social é transferida à ciência comunicacional, ficamos presos a uma estrutura “totalitária”. Fazendo ainda a crítica à noção de sociedade de comunicação:

Enunciar assim sua identidade, repetindo e reafirmando a ligação necessária das partes como fundamento de uma forma de sociedade particular, faz desta expressão “sociedade de comunicação” um fenômeno significativo. Dizer e anunciar *urbi et orbi* que ela é “de comunicação” é para a sociedade atual evocar uma doença certa, lutar contra a explosão e a desligação, a atomização possível, e avaliar com nostalgia o declínio de uma certa qualidade de ligação social. Exorciza-se desse modo o demônio do desaparecimento da sociedade como tal, do político como tal, mesmo do homem como era definido até agora pelo pensamento clássico e fazia dele um homem de palavras. Essa tautologia é um sintoma que devemos analisar: veremos por isso que ela é o reflexo de outras tautologias, talvez de uma tendência das práticas e das teorias atuais para um autismo e um totalitarismo (SFEZ, 1994, p. 70).

A questão aqui é tentar entender se a ideia de tautismo, como anteriormente explicada, aplica-se ao *vlog* enquanto uma determinada forma de comunicação. Se o tautismo é a confusão entre *representação* e *expressão* (como no caso do indivíduo que toma a ficção dos filmes e seriados como reais), é possível considerar que tal conceito se aplica à questão do *vlog*, a transmissão “realista” de relatos da vida de um indivíduo dentro do *YouTube*? A princípio existem duas saídas: a primeira é que o *vlog* rompe a representação (o objeto ou imagem que simboliza o “outro” ausente) e mostra o indivíduo em si mesmo, REAL, o que significaria a superação do tautismo dentro das mídias digitais e pela cibercultura – relembrando do contexto de criação de tais tecnologias, discutidas anteriormente; o segundo ponto, mais sensível, é que o tautismo, em uma linha ideológica, que perpassa todo o capitalismo atual, onde a busca por “realidade em si” nas representações, quase extinção do domínio público e colonização do planeta pelas redes comunicacionais, (ZIZEK, 2010, p. 13), levaram os indivíduos a *representarem a si mesmos*, no outro extremo do tautismo, na completa fusão ideológica entre *realidade* e *expressão*. Nesse sentido, fomos completamente engolidos pela criatura que demos à luz. O tautismo nasce, como comentado anteriormente, em parte de uma série de técnicas que desefetivaram o sujeito em sua posição autônoma e crítica, ou impediram que essa função se desenvolvesse de forma plena – “o que está na rede é realidade e ponto” (por mais absurdo que tal expressão possa parecer).

Se existe esse efeito alienante relativo às formas de comunicar na sociedade moderna, então uma prática emancipatória, que leva em conta o ciberespaço, está prejudicado em sua fonte. Afinal, estamos informando e combatendo a alienação pelo ciberativismo ou criando apenas novas formas pelos quais essa alienação se manifesta? Ou, falando através de uma terminologia marxista mais clássica, não estamos criando apenas uma nova *ideologia* nascida

desta vez das limitações inerentes às formas como *fazemos* e, o mais importante, *gerimos* nossa comunicação?

## 2.5 POSSIBILIDADES

Retomando aqui a questão do *vlog*, precisamos ter claro que a proliferação deste real pelas mídias (o que inclui tanto a TV quanto as novas mídias digitais) e sua posterior colonização do espaço é que ela abriu um novo espaço para a autorrepresentação: *os vlogueiros criam personagens ao qual aparecem aos olhos do público e se legitimam*. Retomemos aqui os escritos do filósofo esloveno Slavoj Žižek (2013), aonde somos lembrados que, em certo sentido, a ideia de ser observado é algo comum a todas as culturas: lembremos dos gigantescos desenhos de Nasca ou demais interpretações mitológicas que descrevem os deuses como vindos *do alto* – monte Olimpo, por exemplo. Nesse sentido, recupera-se a noção lacaniana do *Grande Outro*, do grande ente simbólico que nos observa e cuida de nós, “que suporta o que não conseguimos suportar” (DUFORT, 2005, p. 37-38). Em certo sentido, em primeiro lugar, temos que ter claro que, inconscientemente, *somos observados o tempo todo*, ou, pelo menos, assim no fundo o desejamos.

Aqui, uma proposta educativa passa, em primeiro lugar, pelo empoderamento frente às nossas próprias criações, o que significa também não levar muito a sério a máquina como também a representação que fazemos de nós mesmos – em certo sentido, temos que tornar a *nossa vida privada pública*; não no sentido de tornar tudo explícito (deixar a mostra é uma forma de esconder), mas, por meio da reflexão crítica de si, da própria história, dar voz a uma verdade que se encontra na boca de todos, mas ninguém mais consegue exprimir. Aqui, entra a profunda possibilidade libertária do *vlog* – conteúdo informático de caráter *autobiográfico*, aonde, a apresentação de si é consciente e trabalhada naquilo que nos torna humanos, nos dramas do cotidiano e nas histórias de vida como ponto de partida para a compreensão do todo. “Aqui devemos insistir mais do que nunca em que a resposta apropriada para essa ameaça [virtualização do real] não é o recuo para ilhas de privacidade, mas uma socialização ainda mais intensa do ciberespaço” (ŽIZEK, 2013, p. 176).





### 3 SOBRE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

Trata-se de abordar aqui um segundo ponto, da educação histórica em si, e dos principais elementos que compõem o paradigma atual, especialmente no que tange à moderna comunicação em rede, a educação escolarizada “tradicional” e a função do profissional de História, tanto o acadêmico quanto o professor, dentro deste novo mundo.

Um salto deve ser dado em relação ao capítulo anterior – no qual apresentamos uma teoria da linguagem que permitisse o entendimento do processo educacional. Linguagem, na realidade, é historicidade falada: as transformações que vemos ao longo do tempo são incorporadas no conjunto da linguagem em que se vive – contatos com outros povos, inovações filosóficas ou tecnológicas, novas religiões e visões de mundo. Todas elas marcam o corpo social (e, portanto, o individual) e transferem-se para o campo “ideológico” (aqui no sentido bakhtiniano) dos signos. Então, ao nascer, um indivíduo é apresentado ao conjunto semiótico do qual faz parte, que é perpassado, por sua vez, por toda uma história que esse semiótico armazenou e adaptou. Se o capítulo anterior tratava da historicidade dos meios de comunicação moderno (ou, pelo menos, principiou sua história), agora se trata de entender como essa mesma história incide sobre a formação do humano, em um processo que só poderíamos chamar de *educativo*.

#### 3.1 CULTURA E CULTURA HISTÓRICA

Todo sujeito, enquanto embebido de intencionalidades, desejos e vontades, enfim, de *ideias*, as utilizam para ordenar a sua ação dentro da sociedade. Não se trata de afirmar aqui qualquer forma de idealismo filosófico, mas de apresentar que as ideias são um componente importante da dinâmica social, influenciando estruturas de poder, tais como o mercado e o Estado. Nesse sentido, as ideias compõem um espectro mais amplo que permeia o social chamado *cultura* (MARTINS, 2007). Toda cultura é o “meio ambiente simbólico” no qual os indivíduos se reconhecem enquanto agentes e passam a compreender o mundo.

A partir de uma definição fornecida por Estevão Martins (2017), partiremos do princípio de que cultura é o *modo de vida de um povo*, a maneira como uma determinada comunidade organiza a subjetividade de seus membros. É a partir da cultura circundante que o indivíduo encontra meios para ordenar o mundo e definir a si mesmo – sua identidade. Ou, em outras palavras, a cultura é o “meio no qual, pelo qual e com o auxílio do qual o agente racional humano se constitui, forma, reflete a atua no mundo” (p. 86). Ou seja, não existe cultura sem agentes humanos para darem a ela sentido, ou serem, por ela, significada.

Essa cultura, segundo Martins (que, por outro lado, baseia-se nos trabalhos do historiador alemão Jörn Rüsen), comporta um triplo aspecto (p. 88). Ela se manifesta, em

primeiro lugar, por meio de elementos estéticos, que definem padrões de agradabilidade e beleza pelos quais os seus agentes criam e criticam as criações alheias. Nesse quadro entram as criações literárias e demais obras artísticas que caracterizam uma determinada população – por exemplo, o realismo mágico enquanto um gênero ficcional próprio da América Latina, ou filmes *blockbusters* próprios de uma indústria cinematográfica “hollywoodiana”, etc. Encontramos, em segundo lugar, aspectos políticos, que definem a relação que uma cultura estabelece com o poder – como no caso das sociedades laicas ocidentais e complicada relação política e social que se estabelece dentro do islamismo moderno. Por fim, dimensões cognitivas, que estabelecem os padrões de verdade e validade dentro da sociedade: um xamã siberiano só pode ser considerado xamã enquanto tal se ele *realmente* curar doenças, espantar os demônios que se apoderam dos vivos e predizer com certo grau de precisão as reviravoltas do clima, em um processo muito *empírico* e *direto* de validação de seu saber e prestígio social (BEY, 2012, p. 107-108). Em uma situação mais próxima, outro exemplo mais gritante é a chamada aqui da ciência histórica, a forma pelas quais as modernas sociedades refletem sobre seu passado – o estudo metódico sobre os resquícios deixados pelo passado, as fontes.

Uma cultura, assim sendo, compreende aspectos tanto internos (relativas à subjetividade e à incorporação de valores e maneira de agir) quanto externos (incorporadas nos monumentos, arquitetura, objetos, na cultura material como um todo). Os indivíduos, assim, estabelecem com ela uma relação de complementaridade: embora se construam como tais dentro de seu ambiente cultural, seja a família, etnia, escola, etc., não são, necessariamente, limitados por ela, uma vez que, a partir daquilo que eles já sabem, podem construir para si novas possibilidades e formas de agir no mundo:

A formação do *eu* será, assim, inseparável da maneira como cada um se relaciona com os valores da(s) sociedade(s) e grupo(s) em que se situa e do modo como, à luz do seu passado, organiza o seu percurso como *projecto*. Qual mónade, ele é um microcosmo constituído pela síntese que resulta do trabalho que a mediação subjectiva opera sobre as várias influências exteriores. Na linguagem de Halbwachs, significa isto que a personalidade se forma sempre dentro de “quadros sociais de memória”, pano de fundo que, todavia, consente tanto a apropriação mais personalizada do herdado como as suas reinterpretações. E estas, se, regra geral, possibilitam a comunicação e o consenso entre os indivíduos e uma transmissão revivificada do passado, também são alvo de rejeições, fenômeno que se tem acentuado nas mais complexas, individualizadas e pluralizadas sociedades de hoje (CATROGA, 2015, p. 16).

Por fim, vale ressaltar que toda a cultura humana é histórica, uma vez que é composta por um conjunto de significados e símbolos historicamente aprendidos, transmitidos de geração em geração, muitas vezes, em caráter coletivo e supraindividual – como certos termos, tais como cultura ocidental, judaica, indígena e islâmica, por exemplo, podem atestar. Esse conjunto de significados herdados e transmitidos, essa *cultura histórica*, é o que permite ao indivíduo organizar a sua própria experiência dentro do tempo:

O fundamento da cultura está no fato de que o homem, precisa agir para poder viver. E a ação humana é necessariamente organizada por sentidos e finalidades. Em termos práticos, todo agir humano pressupõe uma interpretação das situações objetivas vividas [...] e uma vontade conformada mediante intenções, metas, objetivos. A história exprime, assim, a cultura dimensionada no tempo. Mentalidade, consciência, espírito, cultura enfim, fazem parte da relação prática do indivíduo com seu mundo e consigo mesmo, na qual o mundo e o sujeito têm de se objeto de interpretação para poderem permitir a vida prática. A cultura se reveste, pois, da característica de uma suma da natureza racional humana, que se exprime na interdependência entre apropriação interpretativa do mundo pelo homem e afirmação da autonomia subjetiva do homem. A cultura histórica é, então, a articulação de percepção, interpretação, orientação, e teleologia na qual o tempo é fator determinante da vida humana (MARTINS, 2017, p. 95).

Em certo sentido, o indivíduo, em seu trato cotidiano, dá voz a toda uma cultura histórica na qual ele se formou e construiu para si uma identidade. Porém, em seu contato com novas experiências, levam o indivíduo a se relacionar com seu caldo cultural, reinterpretando-o de novas formas. Ser histórica significa, para uma determinada cultura, ser capaz se transformar ao longo do tempo.

### 3.2 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

O indivíduo, enquanto “preso” no tempo, pressupõe, em seu agir intencional, uma articulação entre aquilo que ele conhece, o que enxerga e o que busca atingir – passado/presente/futuro. A maneira como essa articulação é construída, própria de toda a cultura e, portanto, da humanidade como um todo, define a *consciência histórica*, podendo ser assim entendida como a maneira pela qual uma cultura define, na vida prática de seus membros, a articulação dentro do tempo (RÜSEN, 2012, p. 36). Falando de outra maneira, consciência histórica pode ser descrita como as formas pelas quais o indivíduo questiona o passado, faz a ele perguntas visando responder problemas dentro do presente ao perspectivar o futuro.

Essa relação que os indivíduos estabelecem com o seu passado é de fundamental importância, uma vez que essa interpretação temporal serve como base para nossas escolhas morais, uma vez que elas apontam o caminho pelo qual os problemas do presente devem ser resolvidos. A “maneira correta” de agir é dupla: existiu uma determinada forma de agir própria de indivíduos, em um determinado passado, que se relaciona com os problemas que encontramos no presente. A partir do que veio antes, é possível, no agora, determinar o curso de ação.

Somado a isso, toda a forma de consciência histórica compreende uma dimensão linguística de *narração*. A maneira como sintetizamos o passado e o damos forma depende da maneira como contamos esse passado e o tornamos inteligível para mim e para os outros – em certo sentido, a principal competência da consciência histórica é a “competência narrativa”. Essa competência narrativa compreende a nossa capacidade mental de entender que houve um

passado diferente daquele que existe hoje, de buscar diferenças, semelhanças e paralelos entre este passado e o presente – a capacidade de conectar ambos de forma coerente – e utilizar-se da interpretação dada como meio de significar minha ação no presente (RÜSEN, 2012, p. 59).

Para dar síntese às diferentes formas de consciência histórica, tanto em suas dimensões estéticas quanto morais, Rüsen (2010 p. 62) propõe uma tipologia com quatro modelos de interpretação do passado, que são:

- a) o tipo tradicional: consiste na forma mais básica de interpretação da consciência histórica, uma vez que se considera o presente como um prolongamento do passado – cabe aos membros de uma determinada cultura serem o mais fiel possível ao modo de vida dos antigos, em um ato de reprodução daquilo que aconteceu antes. Embora possa parecer um tanto quanto limitado, é a partir dessa concepção que todas as culturas históricas, de uma maneira ou de outra, fundam-se, uma vez que estabelecem os padrões normativos da cultura histórica (naquilo que Estevão Martins chamou de “núcleo duro” da cultura, já comentado neste capítulo);
- b) o tipo exemplar: em uma ampliação da interpretação temporal anterior, o passado é aqui entendido como um reservatório de exemplos que, de certa forma, dão diretrizes do bom e do mau funcionamento dentro da sociedade, a ser seguido (ou não, dependendo do exemplo) pelos seus membros. Aqui, o foco é as *regras* que o passado lega ao presente. Nesse sentido, a historiografia tradicional, ao focar-se na história dos “grandes homens”, “exemplos para todo um povo” e outros motes comuns de uma tradição, evoca uma interpretação desta natureza. Outro bom exemplo fica por conta do Príncipe, de Maquiavel, livro dedicado à pessoa de um filho de um soberano, no qual ficam expostas diversos tipos e modelos de principados e formas de governo e do porquê de certos modelos funcionarem melhor em relação a outros, dependendo das circunstâncias. Como o modelo presume uma validade universal, independentemente do contexto em que ele é aplicado, ainda aqui temos uma relação relativamente engessada de interpretação do passado.
- c) o tipo crítico: o passado, em seu caráter orientador para o presente, não serve mais. Nesse sentido, uma narrativa de fundo crítico é desconstrutora, pois deslegitima o passado como sendo válido para o presente, de alguma forma. Assim sendo, narrativas de cunho crítico abrem caminho para novas interpretações de futuro, *contra* um passado que não mais serve, ou que era errado em seus fundamentos. Temos como exemplo o discurso feminista que denuncia a formação machista da sociedade ocidental. Ou na denúncia presente dos afrodescendentes contra as opressões sofridas no passado e que se perpetuam na sociedade brasileira. Em certo sentido, a crítica está no fundamento da moderna sociedade capitalista, pelo menos em seus primórdios filosóficos: R. Descartes, F. Bacon, G. Bruno, entre outros “setecentistas” construíram

uma narrativa que denunciava toda uma herança intelectual medieval como “errada”.

A “civilização ocidental” nasce da crítica;

- d) o tipo genético: em certo sentido, é a forma de narratividade mais elaborada, e, portanto, a mais difícil de atingir, pois compreende-se a relação de ruptura e continuidade que se estabelece constantemente entre o passado e o presente. Assim, embora as coisas não funcionem mais como funcionavam antigamente, o passado pode ser reinterpretado de novas formas, com o fim de dar possibilidades para um futuro nascido da síntese entre o que foi e o que é, repleto de possibilidades nascidas desse diálogo. Nesse sentido, a historiografia moderna, aberta em seus objetos de estudo e em seus métodos, entra em alinhamento com esta forma de consciência histórica, uma vez que entramos em um bom termo com o passado, em uma relação de *amizade*.

Como se percebe, há, nessa tipologia, uma “constante antropológica”, uma vez que seus modelos tendem a surgir em meio a diferentes manifestações do conhecimento histórico – seja a um nível individual, seja coletivo. Por exemplo, o desenvolvimento da História, enquanto uma ciência, foi um processo que abriu caminho para uma maior amplitude da consciência histórica das sociedades. Se, por um lado, imperou dentro da sociedade ocidental (pelo menos até o séc. XIX) narrativas de cunho tradicional e exemplar, a cientificidade abriu caminho para não necessariamente a revisão dos modelos em si, mas uma abertura para a interpretação da *experiência humana dentro do tempo*, que é justamente aquilo que alimenta o processo de educação histórica e desenvolvimento da consciência histórica. Ou, como nos fala Rüsen, “descobre-se na experiência histórica como vinculada no tempo e, simultaneamente, livre dele nas perspectivas de futuro” (2012, p. 23).

Nesse sentido, as tipologias de consciência histórica presumem, ao mesmo tempo, um grau maior de complexidade e sofisticação na compreensão de seu passado – partindo de uma concepção um tanto quanto mais “engessada” da função do passado dentro do presente, em direção a uma mais aberta a interpretações. Ou comentando em outros termos, o indivíduo, ao incrementar a visão que possui em relação à história em que ele se situa adquire autonomia em relação a ela.

Outro exemplo “reverso” pode ser evocado aqui, considerando a multiplicação de seitas e de fundamentalismos mundo afora. Neste caso, o abandono do senso crítico em prol da aceitação dentro de uma coletividade pode ser entendido como o abandono de uma forma mais desenvolvida de consciência histórica, que dá margem para o eu autônomo em relação ao meio, para a segurança de formas mais simples de entendimento da realidade, porém menos livres, uma vez que o número de possibilidades criativas tende a ser menor.

Nesse sentido, o uso da metáfora de Carl Gustav Jung (1987, p. 39-43) pode ser utilizado para exemplificar esta questão. A fuga para formas mais primitivas de consciência, identificadas com as mitologias e arquétipos impessoais, são maneiras pelas quais a mente individual busca restaurar a si mesma diante das adversidades. Imagina-se maior do que realmente somos: o herói que a todos salva, o velho sábio que a todos educa ou a vítima presa dentro de um calvário sem fim, etc. Enquanto que, em um exemplo saudável, observa-se que as feridas surgidas ao longo da vida cicatrizam-se sem maiores problemas, é possível perceber outros, em que o colapso do controle consciente cede lugar às fantasias do inconsciente, em uma tentativa infantil de restaurar o antigo mundo que foi perdido. Porém, como não se pode mentir para si mesmo o tempo todo, o que resta é uma figura um tanto quanto aleijada, que finge ser algo menor do que realmente é.

Claro, flerta-se aqui com o pensamento mitológico, que, por sua natureza, faz jus a uma consciência histórica tradicional (“o mundo criado pelos deuses foi, é e sempre será assim”). Entretanto, um pequeno comentário se faz necessário. A questão mais importante aqui, mais do que necessariamente a maneira como se pensa e descobre o passado, é a reflexão que se faz sobre este passado – que pode ser tanto racionalmente pensado, investigado e “materialmente comprovado” (história como testemunho), quanto mítico. Nesse sentido, a vitória do mitológico sufocante que diminui o consciente só é possível mediante a incorporação consciente da história individual (que também é coletiva) pelos sujeitos – nos curamos somente quando encaramos quem realmente somos e passamos a pensar o mundo por nós mesmos, em um procedimento de construção de si.

A evolução da consciência histórica, em seu desenvolvimento em direção a formas mais elaboradas de narração, como também a possibilidade do narrar (de si e dos outros) em diferentes contextos (como o da psicologia analítica) mostra que nem toda a narração é uma exclusividade dos historiadores. Ela transcende os gêneros, levando a consciência histórica a compor em diferentes contextos e de diferentes formas: a narrativa literária, ou mesmo o relato delirante do louco, são reflexões em torno do existir dentro do tempo<sup>13</sup>. Porém, fica no ar a pergunta: o que diferencia uma narrativa histórica propriamente dita, do relato ficcional?

---

<sup>13</sup> Arthur C. Clarke, famoso autor de ficção científica inglês, tece na nota de abertura de seu romance *As canções da Terra Distante* [*The Songs of Distant Earth*, no original](1986) que obras tais como *Star Wars* e *Star Trek*, por mais divertidas que sejam, correspondem a obras de fantasia, em vez da ficção científica, como normalmente a elas são atribuídas. Isso porque muitas das peripécias ali mostradas (tais como sabres de luz e viagens acima da velocidade da luz) não são realmente possíveis. Como uma resposta, o famoso escritor se propôs a uma obra absolutamente realista, na qual (provavelmente) um possível drama futuro que atingiria a humanidade (como a morte do sol, evento sobre o qual a narrativa se desdobra) poderia ser pensado. Se comenta isto na tentativa de exemplificar uma reflexão no tempo que não passa, necessariamente, pelo gênero histórico de caráter científico.

### 3.2.1 Consciência histórica e narração

Há, em Rüsen (2010, p 62), um esquema que permite identificar as narrativas de cunho histórico de outros gêneros, especialmente a narrativa ficcional, que muitas vezes também é fruto de uma consciência histórica tentando se organizar dentro do tempo. Porém, a narrativa histórica (sendo ela científica ou não) exige, em primeiro lugar, uma relação expressa com o *vivido*, em um primeiro momento testemunho bruto que compõem a memória pessoal (o relato ficcional, sempre resultado de uma dada experiência dentro do tempo, não corresponde a tal critério). Em segundo, a forma pela qual tal lembrança é *expressa* deve dizer respeito à função de organização dentro do tempo, de articulação entre passado, presente e futuro. E, por fim, a narrativa de cunho histórico deve dizer respeito a uma dada *identidade*, garantir a existência, dentro do tempo, daquele que conta com aqueles a quem ele fala.

Esse último aspecto é deveras interessante, pois diz respeito a dar um novo significado a eventos contingenciais aos quais o ser humano aparentemente está indefeso. P. Ricoeur (1991, p. 162-166; 168-177) respondendo ao raciocínio de Derek Parfit de que a identidade pessoal não existe, comenta que, em situações extremas aonde há uma descaracterização do ser (como no caso de uma clonagem, e não se consegue distinguir mais o original da cópia), o que muda em um indivíduo é justamente o fato de ter passado por tal experiência, o que recoloca um mesmo dentro de uma nova perspectiva interpretativa de si. Tal raciocínio pode ser extrapolado a inúmeros outros exemplos, aonde um novo sentido a situações inesperadas pode ser buscado (perdas, mortes, enriquecimento abrupto, etc.)<sup>14</sup>.

Toda narrativa histórica, no fundo, articula uma determinada cultura histórica (ou elementos dessa cultura) a fim de, refletindo sobre uma determinada experiência dentro do tempo, transmitir um determinado significado. Assim sendo, toda narrativa de cunho histórico sempre visa um outro, ao qual se pretende como *verdadeira*, a partir do relato testemunhal do que foi vivido e entendido.

Esta pretensão em relação à verdade bedece a critérios próprios do contexto histórico e cultural no qual uma determinada narrativa é contada, como forma de garantir a ela inteligibilidade e reconhecimento ao público ao qual ela se destina. Rüsen (2010, p. 162) desdobra as *condições de possibilidade* de uma determinada narrativa a partir de cinco fatores – tangenciando tanto aspectos internos (psicológicos – identidade e intencionalidade do autor, por exemplo), e externos (há *sobre* o que se fala e *com* quem se fala). O autor alemão, aqui

---

<sup>14</sup> Uma digressão nova aqui pode ser buscada, uma vez que as formas pelas quais nos narramos nas sociedades ocidentais seguem esquemas extremamente antigos: a identidade, muitas vezes, é marcada pela exceção, aonde a normalidade por aonde uma vida corria até então é interrompida, o que nos coloca em movimento para a criação de um novo significado e de uma nova normalidade. Base interpretativa sobre o qual os gregos pensavam o seu teatro e os efeitos que ele causariam no público – somente há história, para esta tradição, quando há exceção (quando o carro quebra, quando se descobre grávida, quando se perde o emprego), em um processo que conduz a *catarse* (purga dos defeitos) do público. (CARVALHO, 2010).

oferece para nós as chaves que permitem entender estas condições de possibilidade de uma narrativa, abrindo portas metodológicas quanto interpretativas:

- a) *Pela necessidade de orientação temporal*, na tentativa do sujeito, pela via da investigação no tempo, organizar e dar sentido ao contingencial e a experiência no tempo;
- b) *Por meios de diretrizes de interpretação*, por onde a experiência do passado, seja na forma de memória, relato, etc., pode ser codificada e aceita como válida;
- c) *Métodos*, por onde o passado é analisado e alocado dentro das diretrizes de interpretação;
- d) Por meio de *formas de representação das experiências* – uma determinada estética que permite a organização da narrativa para um determinado público;
- e) *Funções de orientação temporal fundamentada* e representada em um agir humano e em concepções de identidade. Falando de outro modo, as experiências temporais orientadas se convertem em modelos interpretativos e morais a nortearem as ações do grupo.

Em certo sentido, retomando a discussão acerca da consciência histórica, estamos tratando aqui dos elementos sobre os quais uma determinada consciência no tempo se desenvolve (pelo exercício da narrativa, mediante as “ferramentas conceituais” disponíveis em uma determinada cultura), como também auxilia o desenvolvimento da consciência histórica da cultura de onde ela saiu. É uma discussão relativamente hegeliana: se a contradição entre vontade individual e a coletiva levou o espírito se desdobrar dentro do tempo, em uma perspectiva de progresso, o mesmo se dá na alquimia histórica de uma determinada forma de narrativa e identidade.

Em uma história ao autor mostrada (escrita por um colega de faculdade), uma mulher, em recusa à obrigação imposta pela sua tribo de se casar com o pajé local, atirava-se de uma cascata, diante dos olhos de todos, desaparecendo para sempre. A partir daí, incorporou-se dentro da tribo esse mesmo salto feito pela moça, aonde os jovens da aldeia, em prova de coragem, deveriam repeti-lo em um feito que as levava a arriscar a própria vida. O que se quer dizer aqui? Que a transgressão da norma moral, serviu de exemplo, por aonde toda uma nova interpretação das velhas regras é refeita, transformando essa transgressão em nova norma. Em certo sentido, o ato da jovem, ao se atirar da cascata, feriu a identidade do grupo mantida até então – sendo incorporada ao conjunto de leis morais que constituíam a tribo como forma de restaurar (em parte) a identidade ferida.

Claro, trata-se de um exemplo hipotético retirado da literatura, mas exemplifica a dinâmica por aonde a identidade, pela narrativa e organização dentro do tempo, configura uma dada experiência e se converte em moral. Outros exemplos de convencimento e

reconhecimento são possíveis, em uma dinâmica imputadora de sentido pela narrativa que Rüsen identificou em três elementos (2010, p. 163):

- a) *Estratégias políticas de memória coletiva*: quando a necessidade de orientação temporal dentro do tempo converge com as funções de orientação temporal. Os próprios *vlogs*, enquanto narrativas autobiográficas expostas na rede, servem tanto para significar os vlogueiros que as produzem quanto os próprios jovens que as assistem;
- b) *Estratégias cognitivas de produção de saber histórico*: aqui, o convencimento se dá pelas formas pelas quais o passado é interpretado e transformado em narrativa histórica. Nas modernas sociedades, tais processos são científicos; em sociedades tradicionais, o processo é dado pela organização poética (os *rapsodos gregos* e *griot africanos*, por exemplo);
- c) *Estratégia estética e poética da retórica e representação*: o *como* falar é tão importante quanto o *quê* falar. Então, o convencimento e reconhecimento de uma narrativa histórica se dá pela dimensão *estética*.

Tais elementos não são estanques: muito pelo contrário, organizam-se de formas mil a fim de garantir o convencimento a partir de uma determinada estratégia narrativa. Formas contemporâneas de ciência e relatos testemunhais se pautam muito mais no segundo aspecto, enquanto que a questão estética é mais próprio de narrativas de caráter literário (uma ficção que não consegue passar sua mentira enquanto verdade é um bom conto?). Mas o fato de um elemento sobressair-se sobre os demais não significa que os outros não estão presentes. Combinavam-se em diferentes graus, mas estão sempre presentes.

Entra aqui a questão paradigmática de uma narrativa – uma vez que os critérios que organizam e definem como as narrativas em um determinado momento devem ser são definidos pela cultura histórica, em sua historicidade. Cada cultura, conforme o que já foi escrito, possui critérios próprios para validar suas sentenças – o que inclui a moderna sociedade ocidental e a história enquanto ciência.

### 3.3 SOBRE HISTÓRIA

História, nessa perspectiva, compreende tanto a totalidade das ações humanas – em certo sentido, tudo aquilo que é humano, relativo a ele, pode ser objeto de interesse para o historiador –, como também o processo de registro e estudo sobre estas ações – história enquanto ciência. Também compreende o processo pelo qual aqueles que escrevem história refletem sobre o seu próprio trabalho de produção dessas narrativas sobre o passado – a Historiografia. Agora, a maneira como isto ocorre, é um problema que é resolvido de

diferentes formas para cada uma das sociedades. A história científica, pautada na explicação metódica das fontes é a maneira pela qual as modernas sociedades ocidentais encontraram para organizar o passado, criando, nesse seguimento, formas específicas de consciência histórica. Quando nos referimos a História enquanto uma ciência, mesmo em seu estado embrionário pré-moderno, estamos nos referindo às formas que a modernidade (enquanto racionalização da sociedade ocidental) encontrou para narrar, a partir da razão humana seu próprio passado e dar para si própria uma determinada identidade.

O antepassado da moderna historiografia nasceu justamente quanto, pela necessidade de colocar o mito à prova, os gregos passaram a recorrer à reflexão racional como maneira de perpetuar a memória dos grandes feitos realizados pelos homens (Heródoto), como também uma forma de imortalizar os feitos pela ação da escrita (CATROGA, 2015, p. 48). Nesse sentido, é possível afirmar que o modo de agir dos gregos em relação ao seu passado, foi uma mudança em relação a sua própria consciência histórica – da reprodução do passado em direção a sua *compreensão*.

Embora a preocupação com o passado seja uma constante na sociedade ocidental desde os gregos, a racionalização desta relação é algo que típico dos séc. XVIII e XIX. O iluminismo, enquanto processo de racionalização da sociedade, instrumentaliza a história enquanto meio pelo qual o historiador pode compreender o passado e pensar a ação política dentro do presente, fazendo, desta maneira, a sociedade *progredir* em seu conjunto. O ponto alto deste processo é o nascimento do historicismo enquanto compreensão metódica do passado a da análise das fontes. Processo que, por sua vez, produziu representações coletivas que davam orientação objetiva aos interesses políticos e profissionais dos historiadores:

A passagem do Iluminismo ao Historicismo poder ser caracterizada, em suma, assim: a estrutura argumentativa do plano da historiografia, na qual as posições dos historiadores se dissolvem, é recuperado por uma teoria (implícita) do percurso objetivo da história. As posições não são mais postas de lado nem analisadas criticamente de forma isolada, mas são articuladas em processos históricos abrangentes. Numa fórmula enxuta, o iluminismo trata das intenções subjetivas que constituem as representações, objetivas dos processos; o historicismo desenvolve representações objetivas dos processos, que devem viabilizar a plausibilidade das intenções subjetivas. No historicismo tardio, essa articulação historicizante da capacidade subjetiva de tomar posição torna-se uma verdadeira pressão para ajustar-se às representações do processo histórico na perspectiva dos Estados-nação (RÜSEN, 2012, p. 25-26).

Em certo sentido, a função da História ciência era fornecer as representações coletivas pelas quais a sociedade poderia organizar-se dentro do tempo (a via da escrita da história é uma das vias para a imortalidade) – e chamar para si os anseios e energias de seus cidadãos (historiadores inclusos). Temos que ter em mente que se tratou de um contexto histórico essencialmente memorialista: o oitocentos como a era de memória, onde todos, pela força de suas ações, gostariam de marcar seus nomes no “escrutínio da história”. Lembrando tal época

como momento de nascimento dos grandes entes coletivos – tais como nação, Estado, civilização, entre outros – é interessante pensar que tal historicismo existe justamente para evitar qualquer forma de reflexão acerca destes elementos – sacralizados em sua racionalidade e tradição, à margem dos indivíduos e das contradições sociais. Um exemplo fica por conta dos nacionalismos que, como bem nos lembra Eric Hobsbawm, sempre levam em conta um pouco de distorção quando entendidas à luz da história (2012, p. 370).

De qualquer forma, essa aliança entre concepção de Estado (e sociedade) e de cientificidade histórica configurou, dentro de seu tempo, uma vitória que se reproduziu no mundo acadêmico de diversas nações. Vitória que não se deu com a ausência de problemas. O primeiro deles foi justamente o caráter científico que estreitava demais a visão do historiador, tanto no que dizia respeito às temáticas dignas de estudo, quanto às fontes disponíveis para análise. Esse problema foi resolvido pela revolução documental do séc. XX – exemplificada na historiografia de matriz francesa dos *Annales* – que ampliou os campos de estudo do historiador sem abrir mão da cientificidade da disciplina. Em certo sentido, essa ampliação dos temas disponíveis para o estudo do historiador configurou um avanço nas possibilidades de ampliação da consciência histórica dos sujeitos, uma vez que podem se produzir, pela pesquisa, uma reflexão maior do “ser no mundo” que é a vida humana dentro do tempo.

O segundo ponto é que essa cientificidade metódica não se fez acompanhar de nenhuma discussão acerca de como esse conhecimento produzido poderia se fazer ouvir pelo restante da população, ou se ele seria capaz de dialogar com este restante de maneira satisfatória. É uma questão interessante, uma vez que o início do debate historiográfico moderno se fez acompanhar também e trazia consigo a preocupação didática de utilidade deste saber – o iluminismo considerava que a história, além das funções anteriormente citadas, serviriam como meio de autoafirmação individual dentro da vida quotidiana, pelo conhecimento adquirido, acerca da historicidade do mundo: ao saber a origem das coisas e como elas funcionavam, o indivíduo seria capaz de compreender a si mesmo e refirmar-se dentro de um mundo que não lhe era mais estranho (RÜSEN, 2012, p. 29).

Com o historicismo, tal discussão acaba sendo “engolfada” pela prática científica da pesquisa, que, pelo próprio apelo ao critério de verdade, é capaz de afirmar-se ausente de maiores recursos ou um diálogo maior com o restante da sociedade – problema que, não foi resolvido nem pensado por uma historiografia, pelo menos, até recentemente: se por um lado a ampliação do objeto de estudo do historiador abre o campo de possibilidades de abertura para o incremento da consciência histórica geral – uma vez que se pode discutir dentro da sociedade temas tais como gênero, racismo, minorias, identidade, etc. –, por outro lado, ficamos amputados no que diz respeito *como* tais questões podem ser levantadas. Ponto importante que remete, justamente, o aspecto didático que a disciplina originalmente possuía. Tal paradigma só recentemente criticado, pela virada linguística das ciências humanas que,

pela base linguística que constituem esses saberes, colocaram por terra (ou, pelo menos, tentaram, com relativo grau de sucesso) a própria concretude do passado. No fim, os historiadores, amparados em uma suposta concretude do real obtida pelo método, tomaram por realidade algo mais “imaginário” do que gostariam de admitir.

Mas, se por um lado a crítica pós-moderna do conhecimento histórico é problemática – uma vez que nega toda a cientificidade do conhecimento histórico, independentemente da metodologia utilizada para a pesquisa – por outro lado, ela abriu um questionamento importante, que durante muito tempo foi negado pelos historiadores: o conhecimento histórico, ou aquilo que os historiadores escrevem, *é narrativa*, “estória”, com estruturas narrativas próprias. Ou, para utilizar a expressão vigente na língua inglesa, a *History* contém dentro de si a *story*, a narrativa “ficcional” (LE GOFF, 2013, p. 22). Não no sentido do historiador mentir, inventar algo que na realidade não existiu, mas sim, de organizar seu texto tendo ponto de vista de personagens que atuam contra um cenário e seguem um determinado tipo de enredo:

Um acontecimento se destaca em um fundo de uniformidade; é uma diferença, algo que não poderíamos conhecer a priori: a história é filha da memória. Os homens nascem, alimentam-se e morrem, mas somente a história pode nos informar a respeito de suas guerras e de seus impérios; eles são cruéis e banais, nem totalmente bons, nem totalmente malvados, mas a história nos dirá se, em determinada época, eles preferiram ter maior lucro durante um período mais dilatado a se aposentarem depois de terem feito fortuna e como percebiam e classificavam as cores. [...] A história é composta por fatos curiosos, suscita o interesse por seu modo de narrar, a exemplo do romance, mas distingue-se dele em um ponto essencial. Suponhamos que alguém me relate uma revolta e eu saiba que essa pessoa pretende desse modo fazer história e que essa revolta tenha ocorrido realmente; irei focalizá-la como se tivesse ocorrido em determinado momento, em determinada população; vou considerar como heroína essa nação antiga que me era desconhecida a um minuto, e ela tornar-se-á para mim o centro da narrativa ou, melhor ainda, seu suporte indispensável. Assim procede também qualquer leitor de romance. Salvo que, neste ponto, o romance é verdadeiro, dispensando-o de ser cativante: por sua vez, a história da revolta pode, eventualmente, ser enfadonha sem se desvalorizar. (VEYNE, 1971, p. 22 apud PROST, 2012, p. 221-222).

Isso foi relativamente “duro de engolir”, especialmente para a historiografia de matriz francesa, pois, durante grande parte do séc. XX, uma das bases da construção de seu conhecimento era justamente uma cientificidade que transcendia o indivíduo e a passagem do tempo. O político, assim como o individual, eram a parte superficial da história, que era centrada nas “grandes estruturas”, a parte amovível do grande cenário que era a grande história humana – remetendo, assim, a todo um pensamento consolidado por Fernand Braudel. Não o transitório, mas sim o permanente e constante no tempo. Com o advento da “pós-modernidade” dentro da história, tal perspectiva não se torna mais possível, pelo menos não da mesma forma que era estudada e apreendida até os anos 1970.

A história, dessa forma, fragilizada em suas bases, encontra-se na beira de uma falésia, para usar a expressão de Roger Chartier (2002): por um lado, a produção de conhecimento

histórico fica dividida entre um campo acadêmico autocentrado, preocupado unicamente em produzir conhecimento para si e obter reconhecimento de seus pares e, por outro, de um mercado editorial de história, em que a regra geral é a da vendagem de livros (PROST, 2012, p. 47) – pelo menos dentro de um contexto europeu. No caso brasileiro, com uma presença massiva de ideólogos e jornalistas escrevendo para o grande público – sem contar o debate desqualificado dentro dos meios de comunicação e das redes sociais – a situação é um tanto mais complicada.

A História, assim, mais do que a mera produção de um conhecimento de um determinado tipo, necessita do diálogo com a vida dos “profanos” como um meio de oxigenar não somente a maneira como a historiografia produz conhecimento e pensa a si mesma, mas, também, o espaço que o profissional da história ocupa dentro da sociedade.

Duas passagens são importantes para esclarecer esta questão: em primeiro lugar, Marc Bloch (2001, p. 65) comenta que “não existe conhecimento verdadeiro sem uma escala de comparação” e, nesse sentido, a sociedade necessita do passado para firmar-se enquanto entidade viva. Bloch conta que, ao viajar junto do historiador belga Henri Pirenne, pelas ruas de Estocolmo, ouviu deste a seguinte afirmação: “O que vamos ver primeiro? Parece que há uma prefeitura nova em folha. Começemos por ela [...] Se eu fosse um antiquário, só teria olhos para as coisas velhas” (p. 66). E em segundo, temos a seguinte citação, levantada pelo historiador francês Antoine Prost:

[...] O outro só é compreendido por sua semelhança com nosso ego, com nossa experiência adquirida, com nosso clima ou universo mental. Só podemos compreender aquilo que, em grande medida, já é nosso e com quem mantemos laços fraternos; se o outro fosse completamente dessemelhante, estranho cem por cento, seria impossível compreendê-lo. Uma vez aceito esse aspecto, o conhecimento do outro só será possível se me esforçar em ir ao seu encontro, esquecendo-me, durante um instante, de mim mesmo [...] ... Nem todos têm essa capacidade; cada um de nós já tem encontrado, ao longo da vida, alguns homens que se revelam incapazes de se abrir, de prestar atenção aos outros (o tipo de pessoas de quem se diz que não escutam quando alguém lhes fala: tais homens seriam realmente maus historiadores (MARROU, 1954, p. 88-90 apud PROST, 2012, p. 147).

Se considerarmos que a história, enquanto uma ciência *humana*, refere-se à compreensão da ação dos homens dentro do tempo, necessita, antes de qualquer coisa, um contato íntimo com a vida, de compreendê-la e de ouvi-la sem preconceitos, colocando-se em um estado de constante aprendizagem. Ou, conforme o autor ouviu recentemente de uma amiga, o ato de compreender e *entender* o outro e sua forma de agir é a base para a compaixão.

Se está comentando isto porque existe a necessidade hoje de uma alteração na maneira como se produz o conhecimento histórico, como também nas formas pelas quais ele é transmitido dentro da sociedade: se, por um lado, uma dada forma de cientificidade não cabe mais dentro dos estudos históricos – implodido pela natureza narrativa deste conhecimento,

como também as dimensões criativas e artísticas que essa narratividade implica –, por outro lado, novas possibilidades morais e estéticas se abrem para os historiadores. Morais, justamente porque levam em consideração a pertinência do conhecimento histórico para as pessoas comuns, no processo de abertura de possibilidades – tanto no agir quanto no entender – que uma interpretação madura do passado pode auferir. Entramos assim em um limite interessantíssimo entre conhecimento enquanto forma de liberdade (pensar por si mesmo) e de ideologia – na “sacralidade” de um saber morto que se impõem por si só, sem possibilidades de novas interpretações e, portanto, de futuro (CUNHA, 2016, p. 85). E estéticas, porque, colocado em movimento dentro do mundo, o conhecimento histórico, da mesma forma que ressignifica a vida, é por ela ressignificado. E o passado que antes se julgava morto renasce sob novas formas.

### 3.4 EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA – APRENDIZAGEM HISTÓRICA

#### 3.4.1 Conceito de Educação

De uma forma muito simples, educação pode ser descrita como a produção, dentro do homem, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens em seu conjunto. Nessa tarefa, caminham juntas uma concepção antropológica – afinal, o que nos torna humanos – como também os meios pelos quais esse intento pode ser realizado – metodologias da educação (SAVIANI, 2013, p. 13).

Temos implícita, aqui, a noção de cultura histórica, uma vez que a concepção do que é *humano* é algo herdado, reproduzido e reinterpretado dentro de cada um dos períodos históricos, e pressupõe diversas coisas: formas de se comportar, linguagens próprias para cada contexto, estilos de música, maneirismos diversos, um humor benevolente ou sarcástico, etc. O ponto principal aqui é a síntese, dentro do *corpo individual*, de uma cultura histórica – tarefa que foi realizada, ao longo dos séculos, de diferentes maneiras: dentro da própria comunidade, em uma indistinção do processo de vivência cotidiana; pela tutela, que deixava os jovens aos cuidados de homens de reconhecida sabedoria e conhecimento (como na relação de Alexandre o Grande e Aristóteles, ou na de Maquiavel e César Bórgia); ou através da instituição escolar moderna.

Aqui se torna imprescindível retomar o conceito de *habitus* apresentado por P. Bourdieu, tanto no que se refere ao “funcionamento sistemático do corpo socializado” (2012, p. 62), quanto na noção de história incorporada:

Para escapar as alternativas mortais nas quais se encerrou a história ou a sociologia e que, tal como a oposição entre o acontecimento e a longa duração ou, noutra ordem, entre os “grandes homens” e as forças coletivas [...] basta observar que toda a ação

histórica *põe em presença* [grifo do autor] dois estados da história (ou do social): a história no seu estado objetivado, quer dizer, a história que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes, direito, etc., e a história no seu estado incorporado, que se tornou *habitus*. Aquele que tira o chapéu para cumprimentar *reativa*, sem saber, um sinal convencional herdado da Idade Média no qual, como relembra Panofsky, os homens de armas costumavam tirar o seu elmo para manifestarem as suas intenções pacíficas. Esta atualização da história é consequência do *habitus*, produto de uma aquisição histórica que permite a apropriação do adquirido histórico (BOURDIEU, 2012, p. 82-83).

O *habitus*, uma vez que pode ser entendido como a incorporação de uma determinada cultura histórica, o que pressupõe, por sua vez, uma determinada relação com o passado, em um processo que passa pela noção de consciência histórica anteriormente ditada. Assim, temos, em certo sentido, influenciada pela nossa relação com o social, tanto a maneira pela qual enxergamos o presente, mas também fazemos as perguntas ao presente – aquilo que, para nós, são considerados *problemas* válidos. A sociedade, em certo sentido, pergunta através de nós.

É importante salientar que existe uma relação política intrínseca entre a cultura histórica e tudo aquilo que ela oferece, e a consciência histórica (“determinada” pelo *habitus*). Isso porque, todo esse saber acumulado ao longo do tempo, só se torna acessível aos indivíduos no instante em que estes estão aptos para recebê-lo – Bourdieu descreve essa “propensão do corpo” como não somente um dado “saber” adquirido (mesmo inconscientemente), como também o interesse em torno daquilo que é referente a este saber – somente reajo contra aquilo que me atinge. Ou, retomando uma velha frase, as estruturas são *estruturantes porque estão estruturadas* (p. 9). O *habitus* é, ao mesmo tempo, garantia da incorporação do saber como também garantia de sua reprodução.

### 3.4.2 Aprendizagem Histórica

Aprendizagem histórica é o processo pelo qual se adquire autonomia e liberdade em relação a nossa própria cultura histórica, o que pressupõe, por um lado, um desenvolvimento qualitativo tanto da forma pela qual se experiencia o passado (simplesmente conhecemos melhor nossa história), como, também, pela qual formulamos perguntas para este mesmo passado na relação dialógica com o presente. Ou, falando em outros termos, como se dá o processo de melhoria e complexificação da consciência histórica.

Nesse sentido, essa melhoria só é possível mediante o cumprimento de certos requisitos, tais como: o caráter histórico da realidade – o que existe nem sempre foi e provavelmente não sempre será; a relação entre o conhecimento histórico e a subjetividade dos alunos, o que pressupõe estranhamentos e questionamentos que somente podem ser resolvidos com o apelo ao passado; uma relação argumentativa entre dos sujeitos diferentes;

e, por fim, o apelo a natureza estética e diversa da história humana em suas diferentes manifestações (RÜSEN, 2010, p. 48). Assim sendo, abandona-se a disciplina enquanto um mero acúmulo de informações e converte-se o passado em conhecimento histórico<sup>15</sup>.

Essas questões passam também pela necessidade de reafirmação da história enquanto ciência dentro da sociedade que, em certo sentido, somente ganha sentido no contato com os “não iniciados dentro do saber histórico” (RÜSEN, 2010, p. 32). Ganha sentido porque retoma sua função social que lhe fora tomada (pela cientificidade historicista fechada em si mesma pela sua autoimportância dada), de organizar a experiência prática dentro do tempo; e também porque legitima sua função política dentro da sociedade (uma vez que os entes coletivos que lhe davam sentido, tais como nação e Estado, entraram em declínio), uma vez que o desenvolvimento da consciência histórica, ao mesmo tempo, permite a autonomia dos indivíduos frente ao seu contexto cultural e social e também lhe dá possibilidades de futuro, de modo que esse contexto não lhes limita mais (ou limita menos e de outras formas – deixa de ser legítimo por si só).

Fica evidente, dentro deste paradigma, que a educação é um processo político, por onde projetos diversos encontram sua síntese e reprodução dentro dos ambientes educacionais, como, por exemplo, no ambiente formal de ensino. O educador encontra-se entre a cruz e a espada, em um compromisso ético entre o que deseja os seus superiores e, por outro lado, o que será feito de seus alunos (considerando aqui um professor que, espera-se, preocupe-se com eles). No caso do educador ligado à história, é possível afirmar que sua gênese enquanto profissional é intimamente ligada à figura do Estado-Nação, que organiza o sistema escolar moderno no intuito de legitimar-se perante suas populações (HOBSBAWM 2012, p. 44). O que nos leva de volta, por sua vez, ao problema do historicismo enquanto ciência histórica – filho bastardo do iluminismo – que legitima o Estado pela cientificidade, e tem o professor como seu “testa de ferro”. O que, por sua vez, nos traz de volta a questão da consciência histórica: nossa capacidade de compreensão, muitas vezes, é mantida no nível mais elementar – passado como repetição, naturalizado em si mesmo. A educação, assim, torna-se um fator de desumanização do humano, uma vez que priva os educandos da capacidade reflexiva e racional, propriamente humana, de dar sentido à própria existência com liberdade (CUNHA, 2016, p. 86-87).

---

<sup>15</sup> O autor, a fim de ilustrar a questão acima, lembra de uma situação ocorrida há alguns anos. Um amigo, em uma situação de descontração, desabafou angustiado que tinha um profundo medo de que no fundo poderia ser homossexual, que se talvez tivesse relações com outro cara poderia gostar e mudar a sua orientação. Em resposta, os outros dois amigos presentes soltaram diferentes respostas, mas com profundas relações entre elas. A primeira, que ele seria realmente homossexual no instante em que tivesse um envolvimento *emocional* com um indivíduo do mesmo sexo biológico; a segunda, formulada por um historiador, de que o fato de ter relações sexuais com um indivíduo do mesmo sexo não era sintoma de absolutamente nada: os antigos gregos praticavam a homossexualidade com toda a naturalidade do mundo, sem que isso fosse pressuposto para coisa nenhuma. Incrédulo, o angustiado amigo respirou aliviado: em certo sentido, o passado, se mal analisado, dá origem e reproduz problemas. Contudo, uma análise histórica realmente abrangente é *sanadora*.

Se, retomando o conceito de educação, de produção do humano, que sempre é *histórico*, temos que ter em mente que o processo de educação histórica é um processo *aberto*, no qual, em certo sentido, existem apenas pontos de partidas. O *humano* nunca deve ser um limite, mas sim um princípio, a ser pensado não somente dentro do contexto histórico que o produziu, em uma análise crítica do que subjaz a esse humano, mas também como um suporte que é incapaz de, por si mesmo, compreender o homem em sua totalidade:

[...] enquanto **ser humano**, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos e movido por eles na relação com os outros seres humanos; – enquanto **ser social** que ocupa uma posição no espaço social e que está inscrito em relações sociais; e – enquanto **ser singular**, como aquele que tem uma história, que interpreta e dá sentido a esse mundo, à disposição que ocupa nele, às relações estabelece com os outros seres, à própria história e sua singularidade. Esse sujeito, que é um ser humano, social e singular age no e sobre o mundo, se produz e é produzido através da educação, num processo nunca completamente acabado e que só é possível mediante a interação com o outro na interação social (CUNHA, 2017, p. 1).

Retomamos aqui um princípio importante: se é história, a escrita dela, baseia-se na amizade e compaixão, então se deve aqui, quando se educar e escrever a história, entender que tudo é histórico, inscrito no tempo e, portanto, digno de nota e de *escuta*, em uma atitude que deve nortear práticas educativas diversas. Quando F. Nietzsche criticou o homem moderno, preso às suas morais e preconceitos indolentes, comentou: “[...] um rio imundo é o homem. É preciso ser um oceano para acolher um rio imundo sem se tornar impuro” (2011, p. 14). Mas como se converter em oceano? Talvez pelo amor à vida em sua totalidade:

[...] Cada um é necessário, é um pedaço do destino, pertence ao todo, *está* no todo – não há nada que possa julgar, medir, comparar, condenar nosso ser, pois isto significaria julgar, medir, comparar condenar o todo... *Mas não existe nada fora do todo!* – *O fato de que ninguém mais é feito responsável, de que o modo do ser não pode ser remontado a uma causa prima, de que o mundo não é uma unidade nem como sensorium nem como espírito, apenas isto é a grande libertação – somente com isso é novamente estabelecida a inocência do vir-a-ser [...]* (NIETZSCHE, 2006, p. 46-47)

A história enquanto disciplina que não se define por um objeto específico, e tomando para si esta função de organizar uma determinada experiência dentro do tempo, não pode ficar fechada em uma única interpretação dada pelos especialistas, mas, pelo contrário, ser aberta a todos os questionamentos que somente podem ser dados com o contato com a humanidade cotidiana. Mas, pelo desenvolvimento assim dado da disciplina, emancipamos, pela via da ampliação da consciência histórica, um acerto desta mesma humanidade com o seu próprio passado, em um caminho cada vez mais emancipador. Ou, falando em termos do próprio Nietzsche, a capacidade de entender que tudo existe no tempo, no devir, e é digno de nota, luta e entendimento, acima dos preconceitos, colocando-nos em estado de constante aprendizagem.

### 3.5 TAUTISMO E CULTURA HISTÓRICA

Existe, na consciência da própria história, uma força escondida que condiciona lutas e mobilizações. Se por um lado existe uma compreensão conservadora da história que é genealógica (“vejam, nossa superioridade vêm de nossos grandes antepassados”) e de um ensino que remete à centralidade de um poder intrapessoal (o Estado moderno, herdeiro da figura medieval do Rei), há no conhecimento do próprio passado, nos termos apresentados ao longo deste capítulo, uma potência que não reside somente neste reconhecimento, mas pressupõe um agir consciente e estratégias de luta. Conservadorismo em história é tornar o passado algo simplesmente morto, antiquarismo.

Porém, permanece a dúvida: considerando que a comunicação hoje abre a possibilidade de corrupção a tudo que ela toca, qual então o papel da história em seu duplo aspecto de conhecimento e didática? É importante frisar que a história ocupa aqui uma função regulatória enquanto referência e ponto de apoio comparativo à comunicação, útil à superação do tautismo enquanto bloqueio no cerne da comunicação mesma.

Há uma santíssima trindade que unifica a prática historiográfica com a comunicação responsável (SFEZ, 1994, p. 308-323): primeiro, a história enquanto constituinte de um bom senso que norteia a comunicação em um determinado ambiente; segundo, o reconhecimento da historicidade da comunicação em rede como meio de derrubar seu totalitarismo (todo totalitarismo aspira à vitória sobre o tempo, na lógica daquilo que existiu, existe e sempre existirá) e mostrar o quão transformadora ela é; e, por fim, história como mecanismo pelo qual a história alimenta o processo de transformação dessa comunicação, no sentido de abarcar interpretações outras senão aquelas fornecidas pelo binarismo do pensamento ocidental, em uma atmosfera de transcendência daquilo que está.

Em certo sentido, trata-se aqui da estrutura funcional da cultura histórica enquanto comunicação, especialmente na forma pela qual ela funcionou no mundo ocidental. Ela configura objetos claros sobre os quais o ato comunicativo torna-se possível, como também a distância e perspectivas que temos em relação a eles, fornecendo significados e possibilidades do eu e do mundo enquanto existência. Colocando em miúdos, e pela via da cultura histórica – e, portanto, de uma consciência histórica enquanto reflexão no existir no tempo e de uma educação histórica que se responsabiliza sobre esta reflexão – que o tautismo pode ser pensado e combatido, uma vez que uma história em comum é que constitui um determinado conjunto de pessoas enquanto sociedade.

### 3.5.1 Oposições ao tautismo – Bom Senso

Anteriormente comentamos que o tautismo era um mecanismo relacionado à desefetivização do sujeito pela via do aparato técnico. Em certo sentido, essa desefetivização passa pela anulação das potencialidades criativas do sujeito enquanto portador de uma consciência – e, portanto, cultura – histórica. Isto porque a cultura histórica, enquanto conjunto herdado de significações que orientam a vida prática, é um constructo coletivo que organiza a própria ordem sobre o qual o mundo é construído. Em certa forma, a cultura histórica também é cultura política, uma vez que media a relação de entendimento e compreensão do mundo.

É bom lembrar que a incorporação da cultura pelos sujeitos nunca é uniforme, sempre se dando em cada de uma maneira própria, em um constante processo de reinterpretação do social, como também da cultura mesma (caso contrário, seria impossível as pessoas mudarem de opinião). Segundo F. Ferrarotti (2014), cada sujeito comporta, dentro de si, a totalidade das relações sociais nas quais ele se insere, de uma maneira que lhe é própria:

*Uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), as interioriza e as reconverte em estruturas psicológicas através de sua atividade de desestruturação-reestruturação (Itálico do autor). Cada vida humana revela-se, mesmo em seus aspectos mais generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social (p. 70);*

Em certo sentido, cada sujeito é único, mesmo dentro dos limites às vezes complexos que a cultura histórica reserva para cada um – e se age conforme o caráter e as possibilidades do tempo histórico. Porém, sempre há uma dimensão de cunho coletivo – uma comunidade política aonde nossa unicidade é reconhecida e se faz reconhecer, como forma de dar lastro a identidade e representações que cada um faz de si mesmo (HONNETH, 2003, p. 40-44).

O tautismo, enquanto política comunicacional, retira o sujeito deste convívio público, aonde ele reconhece e é reconhecido, para torná-lo *indivíduo* que existe enquanto usuário da mídia. Claro, o indivíduo traz para dentro da mídia as representações que, de certa forma, já faziam parte da cultura histórica da qual ele já fazia parte. Porém, como falta a esta cultura o diálogo com o *real* – que sempre é coletivo e firmado enquanto pacto simbólico entre os indivíduos (DUFORT, 2005, p. 32-33) – resta aos usuários das mídias (e também das redes sociais e sites de compartilhamento de vídeos) somente as próprias interpretações que estes fazem da sua cultura, ausentes do lastro coletivo que “regula” o pensamento individual. O sujeito individualizado cria para si um mundo próprio, que de certa forma se sustenta única e exclusivamente porque não há ninguém para conversar com ele.

Esse lastro simbólico, ou *stock* (reserva, em inglês) de sentido, próprio da linguagem e coletivamente pertencente e criado, é o que L. Sfez identificou como *bom senso* (1994, p.

308). Um pouco mais além da noção de senso comum, este bom senso reflete a capacidade dos sujeitos, através das práticas, darem um sentido diferente aos usos originais nos quais os objetos foram pensados – inclusive as mídias e tecnologias da comunicação. De certa forma, refere-se ao aspecto da cultura histórica que não pode (ou não consegue) capturar dentro da linguagem técnica, o que representa, em parte, um ponto por aonde propostas de *resistência*, mas mais importante, de *ressignificação* das estruturas da rede, podem ser pensadas, em usos realmente emancipatórios destas.

Sfez faz a análise de tais questões a partir da própria dinâmica da palavra dentro da sociedade (1994, p. 309): se por um lado há uma norma culta, um saber dominante e as interpretações formais que dele nascem, por outro lado há uma dinâmica própria do público que escapa a tais constructos. Na realidade, a dinâmica própria do signo dentro do social envolve usos e significações que normalmente que subjazem ao funcionamento aparante das instituições. Em certo sentido, os *usos* e *consumos* dos bens culturais pelo popular (no sentido daquilo que é não hegemônico) configuram os meios pelo qual este mesmo popular expressa um estilo de vida específico, sua *identidade* (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 310).

### 3.5.2 Instituições

Em certo sentido, acompanhando o bom senso que regula o social e dá a ele uma dimensão de impensável, por outro lado há saberes que não configuram práticas enquanto tais, mas justamente um *senso comum* que estabelece a própria unidade do mundo, o possível e o impossível – acordo tácito sobre o qual o mundo é construído.

Retomando Lucien Sfez (1994, p. 303) lembra que a metáfora bíblica (tomada de empréstimo do judaísmo) aqui é de grande valia: se Moisés retirou-se para a montanha para entrar em comunhão com o Senhor e desse debate retirar a Lei, seu irmão Aarão, cuidando do resto do povo, oferece-lhes o bezerro de ouro, como forma de substituir o líder (e a divindade), naquele momento ausente. Um homem das massas (bezerro enquanto espetáculo) de um lado, enquanto do outro codificador do indizível (Moisés enquanto codificador dos 10 mandamentos – palavra de Deus). Enquanto o primeiro movimenta a comunicação entre o povo, o segundo dita os termos sobre os quais essa comunicação deve acontecer.

Nesse sentido, há uma vinculação dupla que a comunicação expressa dentro do social: uma vertical, em ligação estreita com a cultura enquanto possibilitadora do público – aquilo que nos une (a palavra de Deus); e há a relação horizontal, que nos coloca em sintonia uns com os outros (o bezerro de ouro de Aarão, a festa enquanto comunhão). De certa forma, toda a política comunicacional saudável compreende uma articulação entre ambas as esferas, mantida por todo um conjunto social que valida e reproduz a ordem do mundo.

Nesse sentido, o senso comum é mantido assim por todo um conjunto de instituições sociais que dão validade a esta ordem: um exemplo fica por conta dos aspectos políticos, estéticos e cognitivos que fazem parte da cultura. Nas modernas sociedades, o processo racional de formação do *habitus* e da apropriação, pelos agentes, dos elementos que constituem sua cultura passa pela instituição escola. Abarca-se aqui os processos pelos quais a própria identificação de si mesmo pode ser produzida.

É importante deixar claro que a referência ao bom senso e ao senso comum abordados até aqui sejam, por tais características, justas em si mesmas. Pelo contrário: há uma ampla tradição filosófica, histórica e social que demonstra as perversidades do mundo moderno. Porém, a dinâmica história que cria a distinção social e uma dada hierarquia é o que possibilita nós nos percebermos enquanto oprimidos e/ou subjugados – a uma distância em relação ao poder, que embora possa não ser reconhecida enquanto tal (ou até mesmo justificada em sua desigualdade), está visível diante de todos. O tautismo, enquanto fechamento em si mesmo, nubla a visão em relação a toda uma dinâmica social e, portanto incapacita os indivíduos a entenderem a si mesmos.

### 3.5.3 Interpretações

A metáfora rabínica pode ser mais uma vez evocada. Desta vez relacionando a relação existente entre a comunicação, a cultura e o *poder*. Deus – יהוה [Yahvé, em hebraico], *aquele que é* – uma vez que é aquilo que sumariamente existe, não pode ser descrito, já que tal processo implica em reduzi-lo a algo palatável a imaginação, portanto incompatível com a sua natureza. Então, resta aos rabinos somente a constante exegese dos textos sagrados, reinterpretando a lei em um constante processo de aproximação, infinito, acerca da verdadeira natureza do sagrado (SFEZ, 1994, p. 318).

De certa forma, o processo de interpretação na realidade é uma constante reatualização sobre as regras e normas nas quais o conjunto da sociedade e da cultura se funda, dando ao que já existia um novo significado em contraste com novas evidências. Pervertendo a metáfora judaica, nada é realmente sagrado, uma vez que o que existe são estágios temporários aonde o significado e sentido do que existe são constantemente realocados. O que significa uma consciência e visão acerca da própria cultura em que se está. Neste sentido, o tautismo enquanto totalitarismo afasta-se da dinâmica temporal e se coloca acima de toda a crítica: ausente do espaço e do tempo, não pode ser tocado, em uma dimensão de afastamento da reflexão sobre esta natureza.

Em certo sentido, este aspecto da comunicação é o que melhor se aproxima da questão da educação histórica, uma vez que o processo de refinamento da consciência histórica pode ser descrito, também, como uma tomada de consciência sobre o próprio processo histórico de

uma cultura, as regras e princípios sobre os quais essa transformação acontece. E, mais interessante ainda – considerando que o individual incorpora o coletivo –, é passível de ser percebido nas diversas manifestações da própria cultura.

Há um raciocínio complexo a ser levantado aqui. Em certo sentido, o processo de educação histórica, apesar de registrado academicamente a partir de critérios científicos (grosso modo, “mais verdadeiros”), é na realidade um processo cotidiano, que parte da cultura histórica já comentada. O comentário e a interpretação nova de uma cultura, na realidade, é um ganho de sentido em relação ao que já existia: um olhar sensível pode reconhecer o grande naquilo que é muito pequeno – um mero parafuso contém em si toda a história da revolução industrial e do capitalismo. E é nesse sentido que a palavra *consciência* adquire o máximo de significado.

Em oposição ao tautismo, que carrega em si também uma definição de *tautologia* – repetição sistemática sobre aquilo que já se conhece –, de certa forma apresenta uma ilusão acerca deste ganho de sentido: patina-se sempre sobre um mesmo objeto, e de uma mesma maneira, sem sair do lugar. Se por um lado tautismo se refere à desefetivização do sujeito, a prática viva da cultura histórica no processo cotidiano de significação que lhe é própria, reafirma a vida para ela mesma, longe dos critérios mumificadores da consciência que uma determinada política da comunicação (e, portanto, da consciência humana) acarreta.





## 4 SOBRE METODOLOGIA E RESULTADOS

A metodologia é uma maneira de dar voz a uma determinada visão de mundo, e em certo sentido, a própria forma pela qual observamos este mesmo mundo: pode ser ou com o microscópio, através de um mapa, seja seguindo os conselhos de um amigo que seguiu pelo mesmo trajeto de nós. Por outro lado, o processo de pesquisa é a forma pela qual essa visão de mundo dialoga com este mundo mesmo, em um processo que vai dar origem a uma coisa que é meio que síntese das outras duas, que são os resultados da pesquisa em si. Neste capítulo iremos agora abordar os aspectos metodológicos na tentativa de perceber a consciência histórica dos alunos de ensino médio, como também os resultados obtidos.

Em primeiro lugar, serão apresentados os elementos que caracterizam um estudo de caso, na perspectiva que embasou esta pesquisa e ajudou a compor ferramentas que permitissem dar forma à consciência histórica dos alunos, conceito já abordado nos capítulos anteriores. Em segundo, trata-se de apresentar critérios epistemológicos que caracterizam o *vlog* enquanto um documento válido para a pesquisa em história, como também em educação. Por fim, serão apresentados os resultados da aplicação dos métodos junto aos alunos, compostos por alunos de ensino médio integrado ao ensino técnico da Escola Estadual de Ensino Médio Prof<sup>a</sup>. Maria Rocha, na região central de Santa Maria.

### 4.1 ESTUDO DE CASO:

O estudo de caso, como apresentado por U. Flick (2013, p. 75), pode ser descrito como o estudo sistemático acerca de uma situação delimitada específica, descrita em seus íntimos detalhes. Nesse sentido, o objeto de estudo pode ser tanto uma instituição, grupo de pessoas, classes sociais, etc., dependendo do interesse do pesquisador. Tomando como exemplo uma recente entrevista dada a um jornal estrangeiro, um cineasta, ao apresentar uma série sobre os problemas políticos no Brasil contemporâneo<sup>16</sup>, abordou um excelente exemplo do que seria estudo de caso: o Brasil, enquanto um país em que a corrupção é profundamente entrelaçada ao sistema político, torna-se um objeto interessante de estudo de caso sobre esse tema. De uma situação particular, tal uma cidade, um comitê de partido, uma turma de ensino médio, pode-se tirar conclusões que auxiliam na compreensão de uma situação mais ampla.

Para o presente estudo, partimos de uma análise qualitativa do objeto de pesquisa, visando dar forma a uma determinada subjetividade – a consciência histórica de alunos do ensino médio – por meio de um determinado tipo de instrumento – o questionário semiestruturado. Semiestruturado porque, ao contrário do questionário padrão, em que as

---

<sup>16</sup> Entrevista José Padilha ao jornal El País: Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/22/cultura/1521740688\\_655372.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/22/cultura/1521740688_655372.html)>

perguntas são acompanhadas por um conjunto de respostas possíveis, tal uma questão de prova de múltipla escolha aonde não existe uma resposta correta, as perguntas eram abertas, podendo ser respondidas da maneira que melhor aprofundasse aos alunos.

Podemos classificar a presente pesquisa enquanto qualitativa porque se situa em um processo de compreensão da *interpretação* que os agentes sociais conferem às diferentes condições do mundo, em um processo de *dar sentido* a estas mesmas condições (sejam elas boas ou más). Busca-se aqui o *significado* de um determinado objeto em um determinado contexto histórico. Assim sendo:

Pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, registros, e lembretes para a pessoa. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro de seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem (DENZIM e LINCOLN, 2011, p. 3 *apud* CRESWELL, 2014, p. 49).

É importante comentar que o questionário aplicado dentro do estudo tomou como base outro questionário, pensado por Marcelo Fronza (2007), com um objetivo muito semelhante ao aqui visado: de captar o significado das histórias em quadrinhos dentro da educação histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio. Embora o caminho conceitual e o próprio objeto de pesquisa sejam diferentes, a proximidade dos temas e praticidade da metodologia escolhida foi de uma influência ímpar para o planejamento de nosso próprio percurso metodológico.

O questionário de Fronza era dividido em cinco partes, sendo a primeira composta por um quadro de questões socioeconômicas e, as quatro restantes, referentes à relação que os alunos estabeleciam entre as histórias em quadrinhos e o conhecimento escolar geral, e o conhecimento histórico. Nesse sentido, chamamos a atenção para as sete últimas (p. 85; p. 164-169), nas quais é pedido aos alunos a interpretação de uma história em quadrinhos de autoria de R. Goscinny e A. Uderzo, *Asterix e Cleópatra* (1985 *apud* FRONZA, 2007, p. 72). O instrumento de pesquisa foi aplicado a uma turma de alunos de ensino médio, com a produção de dados brutos que, mais tarde, foram tabulados naquilo que este autor caracterizou como “matizes descritivas dos feixes conceituais” (LESSARD-HEBÉRT; GOYETTE; BOUTIN, 2005, p. 140 *apud* FRONZA, 2007, p. 71), permitindo assim a análise da significância das histórias em quadrinhos para os alunos de ensino médio.

Como complemento ao conteúdo das tabelas, também serão formuladas tipologias, agrupando as diversas respostas em grupos que evidenciam seus aspectos gerais, agrupadas a partir de cada uma das perguntas e cada uma das tabelas. Em certo sentido, estamos

adaptando o conceito de tipo ideal weberiano, apresentado por A. Prost (WEBER, 1965, p. 180-185 apud PROST, 2012, p. 122-123), com fins de facilitar a organização dos feixes conceituais, como também a análise dos dados. Nesse sentido, as categorias mostradas serão generalizações construídas a partir das principais características de cada uma das respostas, configurando tipologias que agrupam características afins em um mesmo feixe conceitual. Por fim, tais procedimentos são sucedidos pela análise, dentro do texto, das respostas específicas – especialmente nas particularidades que de certa forma escapam da organização geral dos dados.

Assim sendo, tomamos um caminho metodológico próprio, a fim de delimitar a consciência histórica dos alunos de ensino médio no contato com *vlogs* e a cultura barbárica do *YouTube*. O questionário formulado (ANEXO 1) divide-se em cinco partes, sendo a primeira composta de questões socioculturais dos alunos e a sua identificação; uma segunda, relativa aos hábitos dos alunos dentro da Internet e especialmente o *YouTube*; uma terceira, relativa à relação que eles estabeleciam com os *vlogs*, se conheciam os diários virtuais e se consumiam esse tipo de conteúdo regularmente; questões relativas à relação que os alunos estabeleciam entre os *vlogs* e o conhecimento histórico; e, por fim, perguntas onde foi pedido aos alunos que interpretassem, do ponto de vista histórico, o vídeo “SNAPWHATSINSTAGRAM”, de Whindersson Nunes.

O questionário foi formulado com a utilização do programa “formulários google”<sup>17</sup>, específico para a produção de documentos e instrumentos de investigação deste tipo e, depois, impresso e entregue junto aos alunos. O instrumento de pesquisa foi aplicado no dia 05 de julho de 2017, em uma turma de ensino médio integrado à educação profissional do Colégio Estadual de Ensino Médio Prof.<sup>a</sup> Maria Rocha, sob autorização da direção da escola, iniciando às 14 h e terminando às 15 h e 30 min.

## 4.2 SOBRE O QUESTIONÁRIO

O questionário foi construído com o objetivo de obter indícios que permitissem responder às perguntas levantadas no início do presente texto. Em primeiro lugar, traçar um perfil dos alunos no que tange aos seus hábitos de uso da rede; em segundo, em traçar os interesses de procura dos alunos dentro de sites de compartilhamento de vídeos; em terceiro, entender as concepções que os alunos possuem em relação à história, entendida aqui tanto como disciplina escolar quanto ciência; e por fim entender de que forma essa concepção de história e interpretação do passado se comporta diante de um *vlog* um tanto quanto inusitado a

---

<sup>17</sup> Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/0/>>.

respeito do tema. Tais objetivos técnicos do dicionário serão aprofundados em detalhes mais adiante, juntamente à análise das respostas.

No que tange o último dos objetivos do questionário – e mais central para a presente pesquisa –, foram elaboradas perguntas que “desentocassem” a maneira própria de interpretação do passado dos alunos, por meio do contato destes com um determinado tipo de documento, neste caso, o *vlog*. A questão é se a consciência histórica nasce simplesmente do questionamento feito a partir de uma fonte histórica: ao vermos uma interpretação do passado, ou algo que contradiz, diante de nós, nossa definição prévia de como as coisas realmente eram, podemos criar condições por onde a consciência histórica pode tomar forma. A aposta aqui foi de que, pelo contato com uma narrativa ao mesmo tempo familiar (o *vlog*) e estranha (uma interpretação heterodoxa da história da comunicação), poderíamos fazer saltar a consciência histórica dos alunos – presente dentro do relato SNAPWHATSGRAN<sup>18</sup>, de Whindersson Nunes.

Whindersson descreve ali uma situação relativamente cotidiana em que, devido à atualização do aplicativo *Whatsapp*, utilizado para troca de mensagens de texto e vídeos pelo celular, certas pessoas passaram a reclamar da mudança da interface e outros incômodos menores relativos a esta atualização. Em resposta, Whindersson tece comparações entre a comunicação na atualidade, passado recente e antiguidade. Comparando a telecomunicação de 10, 20 anos atrás – com suas mensagens de texto com limite de palavras, conversas de celular (que, se durassem menos de três segundos, não eram cobradas) e telefones discados – fica evidente o avanço desse tipo de tecnologia. Porém, a coisa fica ainda mais absurda se a comparação for feita com a comunicação tal como ela era feita na antiguidade.

Usando como pano de fundo uma visão caricata do mundo americano pré-colombiano – quando as mensagens eram transmitidas por sinais de fumaça, nós em cordas ou por meio de mensageiros que transmitiam os recados à pé –, Whindersson conta a saga de Cleiton, um sujeito que tem a ingrata tarefa de avisar as vilas que compõem a região onde ele vive de um iminente desastre, tendo que transmitir esta mensagem à pé mesmo. O processo, extremamente lento se comparado com a comunicação moderna, esgota todas as forças de Cleiton que, ao retornar para a sua casa, descobre que o suposto desastre foi, na realidade, um engano, e todo o seu esforço foi à toa. Whindersson fecha o vídeo com uma lição de moral simples, porém importante: não reclame de seu celular ou dos serviços que ele oferece por besteira; no fundo, você é feliz e não sabe.

Whindersson é extremamente feliz ao entender que o presente, em seu aspecto comunicacional, é um *processo* – o presente é resultado de uma série de mudanças ocorridas na sociedade, e cada momento histórico exigiu das pessoas um comportamento diferente,

---

<sup>18</sup> Disponível em: <<https://www.YouTube.com/watch?v=XJZZqP0YrUg>>

adequado com a situação vivida. Ao ter consciência de como as coisas funcionavam no passado, o vlogueiro torna-se capaz de tecer um julgamento moral para o presente, visando advertir as pessoas do quão estúpido é seu comportamento, em um apelo à mudança. O passado não é algo que deve ser reproduzido, exaltado nem criticado – ele é base para a *reflexão* perante a mudança dos tempos e para o próprio comportamento. O passado é fonte pela qual a crítica do presente se torna possível, em um processo de ajustamento ético de uma tradição que se organiza a partir de uma narração.

Assim, temos em mãos um relato que carrega dentro de si diversos elementos próprios de uma narrativa de cunho histórico, mas que não obedece a padrões de cientificidade próprios da história acadêmica. Isto fica evidente na sua descrição do mundo indígena pré-colombiano, que coloca em um mesmo saco os indígenas norte-americanos, incas e maratonistas gregos – representados na trágica figura de Cleiton. São recortes da história, anacrônicos e geograficamente díspares, que servem como contraponto ao presente, em um raciocínio que, em síntese, é correto em sua argumentação interna.

É interessante notar que a força narrativa do vídeo reside justamente no fato de ser capaz de articular tantos elementos díspares em um mesmo relato (para desespero dos especialistas). Se considerarmos que hoje a narratividade em rede como uma tradição que não apregoa para si formas específicas de articular imagens e ideias (cultura bárbara), temos em mãos uma síntese proveniente de um momento histórico que, no fundo, não se preocupa tanto em garantir verossimilhança entre o que é dito e as fontes. Ao contrário, há a busca ao recurso narrativo e moral que se apoia em uma visão de passado que, embora tenha elementos de verdade, é bastante confusa.

#### **4.2.1 Vlog enquanto documento**

Em primeiro lugar, é importante pensar o caráter documental das fontes de estudo – neste caso, os *vlogs* – como ponto de partida válido para a pesquisa. Assim, parte-se da concepção que o *vlog*, enquanto expressão do capitalismo contemporâneo individualizado, acaba sendo considerado aqui, tanto como uma prova de uma determinada realidade histórica, quanto um registro que esta realidade histórica deixou para a posteridade: a concepção de documento/monumento, descrita pelo historiador francês Jacques Le Goff (2013).

Nesse sentido, é importante retomar as discussões já levantadas acerca do *vlog* como um diário virtual, individualmente centrado. Se o monumento é parte do esforço de uma sociedade de legar à posteridade uma imagem que ela faz de si mesma, “num protesto, de fundo metafísico, contra a finitude da existência” (LE GOFF, 2013, p. 497; CATROGA, 2015, p. 30), então os modernos diários virtuais cabem nesta mesma definição. Isto porque o *vlog*, como uma narrativa centrada no “si”, encontrou espaço dentro do *Broadcast Yourself*,

ou seja, na exibição para o outro pelas mídias, no processo de autoafirmação e autenticidade anteriormente comentados. Monumentos de si para os demais. Monumento que, por sua vez, torna-se material para a reflexão histórica nas mãos do historiador. Assim, retomamos aqui as palavras de Michel Foucault quanto à relação entre o monumento e a ciência histórica. Nesse sentido, o trabalho metodológico do historiador volta-se para a “descrição intrínseca” deste monumento, o trabalho arqueológico. Mais do que isso:

A história, em sua forma tradicional, dedicava-se a “memorizar” os documentos, e em fazer falar traços que, por si próprios, não são absolutamente verbais, ou dizem em silêncio outra coisa diferente do que dizem; nos nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e o que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso depois isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, construir em conjunto (FOUCAULT, 2013, p. 8).

É interessante notar que, se a história é a tentativa de uma sociedade de dar sentido a sua massa documental da qual ela não consegue se separar (p. 9), então, provavelmente, uma das tarefas do historiador do futuro será a de dar sentido a tudo aquilo que foi produzido agora e guardado dentro do *YouTube* – que é, na prática, um grande arquivo de vídeos em formato digital, como anteriormente descrito.

Agora, repassando tais questões do âmbito historiográfico para o da educação histórica, é importante fazer a ponte entre ambos. Nesse sentido, o trabalho do educador histórico, mais do que o do historiador para o âmbito deste trabalho, é o tratamento das fontes não somente como uma fonte de conhecimento, mas, sim, de seu uso como meio de reflexão junto aos alunos, no processo de aprendizagem histórico anteriormente descrito.

Porém, o *vlog* aqui é entendido, como complemento à noção documento/monumento, é também um documento biográfico, aonde o eu, enquanto formação discursiva, encontra pela via da narração, novas formas de significar a si mesmo para um outro, dando sentido a uma determinada experiência dentro do tempo:

Esse leque de possibilidades de inscrição da voz narrativa no espaço biográfico, que vai das formas mais canônicas as menos discerníveis, se desdobra assim na ótica que viemos construindo [...]. O que está em jogo, então, não é uma política da suspeita da veracidade ou da autenticidade dessa voz, mas antes a aceitação do descentramento constitutivo do sujeito enunciador, mesmo sob a marca de “testemunha” do *eu*, sua ancoragem sempre provisória, sua qualidade de ser *falado* e falar, simultaneamente, em outras vozes; essa partilha coral que sobrevêm – com maior ou menor intensidade – no trabalho dialógico tanto da oralidade quanto da escrita cuja outra voz protagonista é, evidentemente, a do destinatário/receptor (ARFUCH, 2010, p. 128).

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, podemos “encaixar” o *vlog* enquanto uma dimensão do gênero autobiográfico. Porém, se trata de uma manifestação específica da autobiografia, uma vez que é construída mediante critérios próprios do espaço virtual que lhe

deu origem. Em certo sentido, a Internet é, hoje, uma das grandes responsáveis pela revitalização do autobiográfico, não somente nos *vlogs*, mas também *blogs*, perfis em redes sociais e toda diversidade de documentação eletrônica que nasce com as novas tecnologias (ARFUCH, 2010, p.149-150).

O principal ponto, aqui, é tentar construir, por meio de um discurso *autobiográfico* que caracteriza o *vlog*, um ponto de estranhamento sobre o qual os alunos poderiam pensar a sua própria experiência dentro do tempo, como também, a forma pela qual essa experiência é entendida.

O entendimento, a compreensão, não ocorre por si só. Em vez disso, a pré-compreensão individual, bem como o conhecimento, a experiência e a condição histórica desempenham um papel decisivo. Um texto escrito ou uma narrativa oral, ou o que deve ser entendido como uma narrativa do outro ou uma narrativa de si, deve ser integrado como um *estrangeiro* no *próprio*, isto é, um *estranho no familiar* [grifos do autor]. Isto pode ser reconhecido como interação do movimento da tradição e do movimento do intérprete, pelo qual a antecipação do significado da comunidade que nos conecta com a tradição transmite a compreensão da narrativa biográfica/autobiográfica (CUNHA, 2017, p. 10).

Em certo sentido, a fórmula anteriormente citada de Marc Bloch segue sendo invariavelmente verdadeira: a história enquanto compreensão é base comparativa para o presente, sobre a qual uma *alternativa* sobre nossas vidas pode ser construída. É sobre esse tipo de raciocínio que as últimas perguntas do questionário foram construídas.

### 4.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para uma melhor organização do texto, advertimos que seguiremos um mesmo modelo de apresentação dos resultados semelhante àquele proposto dentro dos questionários, seguindo a ordem de cada uma das perguntas, com a apresentação dos dados e respectiva explanação. Como forma de ilustrar os resultados da pesquisa e aprofundar as discussões, serão apresentados os comentários dos alunos, devidamente citados. Em tais casos, somente serão mostradas as iniciais de cada um dos nomes, como forma de proteger a identidade dos mesmos.

#### 4.3.1 Primeira parte – identificação dos alunos

Nesta primeira parte do mesmo, buscou-se dados sobre os quais poder-se-ia identificar a turma, no que refere-se a gênero, idade, família, atividades de lazer e formação. Conforme já descrito, tratou-se de uma turma do 2º ano do ensino médio integrado ao ensino técnico, da E.E.E.M. Profª. Maria Rocha, localizada na região central de Santa Maria. Neste sentido, a ordem das perguntas ficou organizada da seguinte forma:

- a) Identificação dos alunos: nome, idade, colégio, série, turma e data;
- b) Família;
- c) “Quando você não está estudando, quais são as suas atividades de lazer?”;
- d) “Seus estudos no ensino fundamental foram realizados?”;

É uma turma composta de 12 alunos, sendo 9 deles meninos e 3 meninas, com uma média de idade variando entre 15 e 19 anos: Tabela 1 – Idade dos alunos participantes da pesquisa:

Tabela 1 – Idade dos alunos participantes da pesquisa:

<b>Idade</b>	<b>Nº de Alunos</b>
16 anos:	6
17 anos:	3
15 anos:	1
18 anos:	1
19 anos:	1
<b>Total: 12</b>	

Percebeu-se, também, uma maioria dos jovens que morava com a família, tendo somente uma única exceção que morava com os avós:

Tabela 2 – Família

<b>Família</b>	<b>Nº de Alunos</b>
Pais:	11
Avós:	1
Tios:	0
Outros:	0
<b>Total: 12</b>	

No que se refere ao questionamento da atividade de lazer relativa aos alunos, é importante que se tratou de perguntas que não ofereciam um limite numérico de respostas, podendo ser marcadas à vontade pelos alunos. Assim:

Tabela 3 – Lazer

<b>Quando você não está estudando , quais são suas atividades de lazer?</b>	<b>Nº de respostas</b>
Internet:	12

Música:	9
Televisão:	9
Games:	8
Livros, revistas e histórias em quadrinhos	4
Esportes:	4
Cinema:	2
Outros:	Sair com os amigos: 1 Ir á igreja, orar: 1

É possível afirmar, pela análise da tabela, que se trata de uma turma com uma diversidade de atividades, embora a maioria delas se concentre em atividades ligadas, de uma forma ou de outra, à mídias e à comunicação: todos os participantes se utilizam da Internet como uma ferramenta de lazer, seguida pela música, televisão e games. Embora não seja necessariamente o foco do trabalho aqui, é possível conjecturar que tais atividades sejam relativamente próximas uma das outras, uma vez que o mesmo computador e celular que acessam a Internet permitem o acesso à rede pode disponibilizar também música e jogos eletrônicos.

No que se refere à televisão, é possível afirmar que ela ocupa um lugar interessante, ao lado da Internet como forma de entretenimento, embora as novas mídias levem os jovens a ter, para com ela, uma relação diferenciada daquela que seus pais tinham. É interessante notar que cerca de um terço da turma recorre à leitura e ao esporte como formas de diversão, considerando que são formas mais tradicionais de passar o tempo, relacionadas a atividades ao ar livre e fora do ambiente doméstico. As duas respostas levantadas na questão outros corroboram atividades que, embora não necessariamente ao ar livre, se passam em um ambiente exterior ao doméstico.

Tabela 4 – Formação

<b>Seus Estudos no Ensino Fundamental foram Realizados:</b>	<b>Nº de Alunos:</b>
Totalmente na rede pública:	6
A maior parte na rede pública	3
Até a 8º série na rede privada	2
A maior parte na rede privada:	1
<b>Total: 12</b>	

A pergunta acima aceitava somente uma resposta. Embora metade da turma tivesse uma trajetória escolar passada dentro da rede pública de ensino, a outra metade apresentou, em algum momento, a presença dentro da rede privada. Em certo sentido, é uma turma em

que convivem pessoas de diferentes ambientes e com a trajetória diversa. Metade dos alunos teve grande parte de sua formação totalmente na escola pública; um quarto dos alunos teve a sua formação em grande parte dentro da rede pública, mas não totalmente; dois alunos fizeram seu ensino fundamental na rede privada. Somente um dos questionados teve maior parte de sua formação na rede privada.

#### 4.3.2 Segunda parte – “Seus hábitos na Internet”

A ideia aqui, como demonstra o título, é estabelecer que tipo de relação os alunos estabelecem com a Internet. Se as respostas anteriores dão a entender que a Internet é parte integrante da vida dos alunos (mesmo que a princípio seja uma relação de lazer), temos que entender de que forma essa relação se estabelece. Esta parte se dividiu em cinco perguntas:

- a) “Você tem acesso a Internet?”;
- b) “Quantas horas por dia você dedica a Internet?”;
- c) “Você costuma acessar a Internet através de qual mídia?”;
- d) “Em quais locais você costuma acessar a Internet?”;
- e) “Você costuma visitar sites de compartilhamento de vídeos, como o YouTube?”;
- f) “Quais sites e/ou redes sociais você costuma utilizar para assistir vídeos na Internet?”;
- g) “Que tipo de vídeo você costuma assistir na Internet? Qual o tipo de conteúdo disponibilizado na rede realmente te interessa? Comente para nós a respeito.”;
- h) “Você assina canais relacionados aos tipos de vídeos que você costuma assistir, ou assiste aleatoriamente os vídeos que vão surgindo na sua página inicial e nos vídeos relacionados, ou uma mistura dos dois? Comente a respeito.”;
- i) “Você produz algum tipo de material para Internet (canal de YouTube, vídeos esparsos, live de jogos, outros)?”

A questão “h” foi suprimida por apresentar pouca relevância para o tema estudado. Foi questionado aos alunos suas preferências acerca dos métodos de pesquisa dentro da Internet – se tinham preferência pela busca aleatória de vídeos, se tinham preferência por consumir o conteúdo dos canais dos quais eram assinantes, ou uma mistura dos dois métodos. Nesse sentido, metade dos alunos mostrou se utilizar de ambos os métodos para a pesquisa dentro da rede. Mas, mesmo assim, acreditamos que se trata de um tema de outra natureza, a ser melhor aprofundado em outros trabalhos.

Tabela 5 – Tempo de permanência on-line:

Quantas horas por dia você dedica a Internet?	Nº de Alunos
---	--------------

3 horas:	3
4 horas:	3
5 horas:	2
8 horas:	2
6 horas:	1
10 horas:	1
1 hora:	0
2 horas:	0
7 horas:	0
9 horas:	0
<b>Total:</b>	<b>12</b>

É interessante notar que existe uma permanência prolongada na Internet, considerando que o nível mínimo horas dedicadas é de três a quatro horas por metade da turma. Temos em mãos um grupo de alta conectividade, com uma média de permanência *on-line* de cinco horas e meia. Considerando recentes estudos aonde os hábitos *on-line* dos alunos foram analisados<sup>19</sup>, é possível afirmar que o tempo médio de permanência dentro da rede apresentado pelos alunos é o mesmo dos alunos do restante do país.

Tabela 6 – Acessibilidade

<b>Por aonde você costuma acessar a Internet?</b>	<b>Nº de Respostas:</b>
Celular:	12
Computador Pessoal (PC)	7
<i>Notebooks, Netbooks</i> ou outras formas de computadores portáteis:	4
Tablets:	0
Outros:	0

De certa forma, confirmando pesquisas tanto nacionais<sup>20</sup> quanto internacionais<sup>21</sup>, o celular não é somente principal meio de acesso à Internet do brasileiro, mas dos jovens de

<sup>19</sup> Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-o-segundo-pais-onde-alunos-passam-mais-tempo-na-Internet-nas-horas-vagas-21227360>>.

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://tecnologia.uol.com.br/noticias/redacao/2017/10/05/os-celulares-estao-estragando-a-atual-geracao-de-adolescentes.htm?cmpid=copiaecola>>

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI91383-15565,00-O+MAPA+DO+CONSUMO+ADOLESCENTE.html>>.

uma maneira geral. Comparando os dados colhidos com o total de alunos presentes no dia da aplicação do questionário, descobrimos que mais da metade da turma possui computadores pessoais em casa, e cerca de um quarto dos alunos faz uso de *notebook's* ou outras formas de computadores portáteis. Todos os alunos questionados se utilizam do celular.

A pergunta acima comportava diversas respostas e praticamente todos os alunos possuíam um celular e por ele realizavam suas atividades dentro da rede. Para esta pergunta foi realizada uma distinção entre o computador pessoal clássico (composto por diferentes dispositivos conectados entre si, como o gabinete, monitor teclado) e máquinas portáteis, como o *notebook*, que pode ser transportado para diferentes locais.

Tabela 7 – Locais de acesso à Internet:

<b>Em quais locais você costuma acessar a Internet?</b>	<b>Respostas dos Alunos</b>
Em casa;	11
Na escola:	5
Na rua:	1
Outro:	Em qualquer lugar: 1
No trabalho:	0

Considerando que o celular é parte importante do cotidiano dos alunos, o acesso à Internet é universalizado. Em uma pergunta que comportava inúmeras respostas, a grande maioria dos alunos (que, como veremos mais adiante utiliza a Internet como uma forma de lazer) realiza as suas atividades dentro do ambiente doméstico, como uma ferramenta tanto de estudo quanto de relaxamento. A escola, nesse sentido, torna-se um local importante de acesso para os alunos, embora os usos da Internet dentro da escola não estejam claros: estariam eles utilizando da rede como forma de complementar os estudos ou evadir-se das obrigações escolares? Tais questões exigem um estudo próprio, que transcendem os âmbitos do presente trabalho.

Tabela 8 – Acesso a sites de compartilhamento de vídeos:

<b>Você costuma acessar sites de compartilhamento de vídeos, tais como o YouTube?</b>	<b>Nº de Respostas</b>
Sim:	12
Não:	0

A tabela acima confirma os trabalhos anteriormente descritos, do *YouTube* enquanto uma constante no usuário da Internet atualmente, com todos os alunos confirmando a visita a *sites* de compartilhamento de vídeo como parte de seu cotidiano digital. Cabe agora aprofundar-se nos detalhes desse cotidiano.

Tabela 9 – Sites de compartilhamento de vídeos acessados pelos alunos:

<b>Quais sites e/ou redes sociais você costuma utilizar para acessar vídeos na Internet?</b>	<b>Nº de Respostas</b>
<i>YouTube</i> :	12
Dailymotion:	1
Outros:	Facebook: 1 Superanimes: 1
Veoh:	0
Metacafe:	0

Conforme esperado, o *YouTube* é a plataforma majoritária de compartilhamento de vídeos *on-line*, embora três alternativas tenham transparecido em meio à resposta dos alunos: o *Dailymotion* (site estadunidense de compartilhamento de vídeos), *Superanimes* (site brasileiro de compartilhamento de desenhos animados japoneses) e o próprio *Facebook*, que, embora seja uma rede social, incorpora dentro de si o compartilhamento de vídeos como uma de suas funções.

As perguntas seguintes, ao contrário das anteriores, forma respostas de perguntas abertas, podendo ser respondidas da maneira que melhor aprofundasse aos alunos. A princípio, as respostas foram agrupadas dentro de feixes temáticos afins, facilitando a sistematização dos dados. Assim sendo:

Tabela 10 – Tipos de vídeos assistidos:

<b>Que tipo de vídeo você costuma assistir na Internet? Qual o tipo de conteúdo disponibilizado na rede realmente te interessa? Comente para nós a respeito.</b>		
<b>Feixes temáticos:</b>	<b>Temáticas apontadas pelos alunos</b>	<b>Nº de alunos</b>
	<i>Games e Gameplays</i> (8)	
<b>Diversão e entretenimento:</b>	Música (7)	12
	<i>Vlogs</i> (2)	

	Esporte (1)	
	Animes (1)	
	Humorístico (1)	
	Mistérios (1)	
	Diversão (1)	
	Curiosidades (1)	
<b>Educação e suporte para a aprendizagem</b>	Vídeo aulas (3) Documentários (1) Tutoriais (1)	5
<b>Educação e suporte para a aprendizagem</b>	Notícias (1) Feminismo e gênero (2) Militância popular (1) Política (1)	2

Praticamente, em todos os alunos a temática do *entretenimento* transparece, embora o que seja propriamente divertido para cada um deles apresente diferentes variações. Em seguida, a metade dos alunos se utiliza do *YouTube* como forma de aprendizagem e acesso ao conhecimento. Há uma terceira categoria, apresentada por poucos alunos (mas relativamente rica em temas) que é a da *política*. Embora a política e educação sejam dois temas que se interpenetrem profundamente, a distinção aqui foi feita porque, nos comentários dos alunos, a política se referia mais a dimensão cognitiva da cultura histórica, como mecanismo de auxílio didático para os conteúdos transmitidos em sala de aula. Assim, quando o conhecimento se mostra vago ou sem um propósito específico, ficou enquadrado na categoria “educação e suporte à aprendizagem”, reservando-se a “política e sociedade” uma análise mais refinada e um tanto quanto madura.

Nesse sentido, acredita-se que aqui transparece o mecanismo tautístico, mais sofisticado, mas operando a mesma lógica antes apresentada, devido à variabilidade de temas que a categoria *diversão* apresentou dentro de si: jogos eletrônicos e música são preferências majoritárias entre os alunos, mas surgem temas tais como desenhos animados japoneses (*animes*), mistérios (o que, por sua vez, são temas que podem se multiplicar em outra gama de temas), curiosidades, esportes. Categorias que, em alguns aspectos, se aproximam da

dimensão estética da cultura histórica. Provavelmente, se o questionário fosse aplicado a um conjunto maior de alunos, poderíamos obter de cada um deles um conjunto muito específico de ações e objetos de interesses. E o *YouTube* comporta todos.

Claro, existem objetos de interesse que são criados pelo próprio contato do *YouTube* em si, em um processo social de criação e recriação de sentido complexo que transcende ao presente trabalho. Porém, interessa mais aqui perceber a capacidade do site em recolher tais interesses e retroalimentá-los, independentemente de quais interesses são estes. Assim sendo, o usuário, alienado ao mundo ao seu redor, prende-se dentro das representações que ele “joga” dentro do site e dele recebe como retorno, tornando-o uma realidade por si só. A repetição e reprodução das imagens de um mesmo tipo, que passam por realidade aos alunos, compreendem o conceito de *tautismo*<sup>22</sup>.

Há aqui uma questão em que podemos nos perguntar se esse mecanismo tautístico converteu-se em alienação por si só. É uma questão ainda em aberto, mas é paralela tanto à questão da cultura e educação histórica, quanto da superação do tautismo pelo uso consciente das redes. Vejamos a categoria *política* que, embora reduzida no número de alunos que a ela fizeram referência, apresentou uma variedade de temas relativamente ampla: em certo sentido, é possível afirmar que existe um esforço consciente dos alunos em se aprofundar nas temáticas, em um processo que, por sua vez, possivelmente é retroalimentado pelas ferramentas de gerência *on-line* comentadas em capítulos anteriores. Isso vai ser aprofundado em pesquisas futuras, mas há um *background* cultural que permite um aproveitamento maior das redes.

Segue abaixo alguns dos comentários dos alunos:

Vídeos de música, música, só escuto música na Internet e algumas vídeo aulas, de algum conteúdo que não entendi (F. C., 18 anos)

Vídeos com vlog e gameplays. O conteúdo varia (vídeo aulas, documentários, etc.) (G. B., 16 anos)

Política, história, relacionados a militância popular, feminismo, gênero, música (N. dos S. G., 16 anos)

Sobre games, algumas coisas sobre o presente, no caso, o que anda acontecendo no Brasil e outros lugares, Animes e músicas (D., 17 anos).

Curiosidades, mistérios e vídeos dos games (P. P., 16 anos).

---

<sup>22</sup> Descrito no capítulo 2.

Nesse sentido, amplia os termos da pesquisa e dá uma dimensão realmente cognitiva dos alunos, uma vez que questiona os alunos a respeito de produção de conteúdo *on-line*, um dos principais marcos sobre os quais a Internet hoje funciona. Vamos as respostas:

Tabela 11 – Produção de conteúdo on-line:

<b>Você produz algum tipo de material para a Internet (canal do <i>YouTube</i>, vídeos esparsos, live de jogos, outros)?</b>	<b>Nº de Alunos</b>
Não:	9
Sim:	2
Outro:	Textos (1)

A grande maioria dos alunos não produz para a Internet nenhum tipo de conteúdo audiovisual (embora uma das alunas comentou da produção de textos *on-line*), o que de certa forma indica uma falta de intimidade com esse tipo de linguagem, embora exista tecnologia acessível para produção deste tipo de material (considerando o acesso dos alunos a computadores e *smartphones*). Os que produzem materiais para a rede o fazem ligando a questão dos jogos eletrônicos, com transmissões ao vivo de partidas, as *lives*:

Sim, canal de jogos no *YouTube* (D., 16 anos);

As vezes faço lives no Twitch23 quando jogo com meus amigos (R. C., 17 anos);

De uma maneira geral, o perfil dos alunos é muito específico: trata-se de sujeitos com uma alta conectividade, que vêm no *YouTube* uma plataforma aonde podem encontrar, de forma acessível, material para assuntos de seus interesses, na maioria deles fortemente relacionados ao mundo juvenil apropriado pelo consumo: *games* e jogos eletrônicos, curiosidades, esportes e músicas, entre outros, em um altíssimo grau de individualização que marca a rede (e, portanto, o *YouTube*). Embora exista interesses diversos, eles ainda orbitam dentro do universo juvenil dos alunos. Embora consumidores daquilo que a Internet oferece, uma das principais inovações do *YouTube* a outras formas de transmissão de conteúdo, de transmissão de si mesmo na rede (o já comentado *Broadcast Yourself*) ainda é algo incipiente e pouco desenvolvido.

Embora nativos digitais, capazes de manusear as ferramentas oferecidas pelas novas mídias com uma agilidade que falta à gerações anteriores, ainda se faz presente um limite na

<sup>23</sup> *Twitch* é uma plataforma de transmissão de *streaming* (transmissão de jogos ao vivo pela rede) de partidas de jogos eletrônicos e atividades relacionadas. Com 1,5 milhão de usuários ativos, e 100 milhões de acessos mensais, é hoje a principal plataforma de transmissão de partidas de jogos on-line na rede (TWITCH, 2018).

forma pela qual os alunos se relacionam com os conteúdos *on-line*. Em certo sentido, o *YouTube* e as novas mídias ainda são pensados como uma forma de televisão: se é passível ainda do que é produzido, que chega até nós pelos mecanismos de busca e algoritmos que regem a rede atualmente.

#### **4.3.3 Terceira parte – comentários dos alunos a respeito dos vlogs:**

Neste momento, entramos na segunda parte do questionário aonde investigamos a relação entre os alunos e os *vlogs*. A maioria das questões, além de entender qual tipo de conteúdo os alunos consomem quando o assunto é diários gravados *on-line*, é entender se eles estabelecem, com tal material, uma relação entre o ensino e seu cotidiano escolar para além do entretenimento e estabelecimento de questões mais profundas com a realidade, suas e de seus colegas. As perguntas formuladas nesta parte do trabalho foram as seguintes:

- a) “Você acompanha canais de vlogueiros, vlogs e de celebridades da Internet, os ‘YouTubers’?”;
- b) “Quais canais desse tipo você acompanha na Internet?”;
- c) “Quantas vezes por dia você acompanha esse tipo vídeo?”;
- d) “Na sua opinião, o que torna esse tipo de canal interessante? O que faz você buscar esse tipo de conteúdo na Internet?”;
- e) “Você se identifica com os conteúdos que esses canais apresentam? Os temas que esses canais apresentam dizem respeito a você? De que forma?”;

Embora as perguntas tenham sido entregues e respondidas pelos alunos em sua totalidade, as questões “b”, “c” e “e” foram retiradas da análise final dos dados, cada uma delas por razões específicas. A questão “b” se mostrou irrelevante em seus resultados. A questão “c” ofereceu, como resposta, uma grande diversidade de *vlogs* acompanhados pelos alunos, o que fornece um rico material para análise, mas que não cabe ser analisado em profundidade aqui.

Em certo sentido, os principais vlogueiros acompanhados pelos jovens alunos confirmam certas tendências vistas nas perguntas anteriores: A multiplicidade de temas é um desdobramento daquilo que comentamos anteriormente sobre “cultura bárbara”. Se o *YouTube* se propõe a ser uma plataforma aberta, aonde todos somos livres para preenchê-lo com o que acreditamos ser importante, o resultado disto só pode ser, somente, uma diversidade tal de conteúdo que ele se permite completamente customizável pelas pessoas. Com poucas exceções, há um canal específico acompanhado para cada um dos alunos, unidos muito mais por uma unidade temática que necessariamente em torno de uma única figura. Desta forma, é possível afirmar que existe, nos alunos analisados, não necessariamente o apego a uma figura

ou grupo específico, mas sim um conjunto de interesses que organizam os hábitos dentro da rede de forma multifacetada e múltipla.

A questão “e”, nesse sentido, foi excluída das análises por apresentar um caráter redundante, sendo que a identificação dos alunos com o conteúdo vlogueiro passa pelos interesses que os mesmos apresentam dentro dos *vlogs* nos canais assinados pelos alunos e nas formas pelas quais o conteúdo vlogueiro é interpretado. Essa forma de analisar, que vai se fazer presente no restante deste capítulo, evidencia a relação que os alunos estabelecem com o *vlog* de formas que, talvez, não sejam claras para os eles mesmos, ficando implícitas em respostas de outros tipos.

Tabela 12 – Produção de conteúdo on-line:

<b>Você acompanha canais de vlogueiros, vlogs e de celebridades de Internet, os “YouTubers”?</b>	<b>Nº de Respostas</b>
Sim:	11
Não:	1

O questionário acima demonstra que a absoluta maioria dos alunos conhece e consome conteúdo vlogueiro dentro da rede, o que pressupõe um contato com o conteúdo autobiográfico dentro da rede. Na pergunta seguinte, “que canais desse tipo você acompanha na Internet”, especificamos os canais que os alunos apresentaram como sendo relacionados com a temática do *vlog* e do diário virtual *on-line*:

Tabela 13 – Interesses dos alunos dentro do Internet

<b>Na sua opinião, o que torna esse tipo de canal interessante? O que faz você buscar esse tipo de conteúdo na Internet?</b>		
<b>Tipo de respostas</b>	<b>Desdobramentos</b>	<b>Nº de Respostas</b>
Vlog enquanto diversão	Preenchimento do tempo ocioso	2
	Diversão e felicidade como foco principal	1
	Táticas e informações relacionados aos games	1
Outros:	Estrutura narrativa diferenciada	2
	Reflexão a respeito do cotidiano	2
	Vlog enquanto exercício de alteridade	1
	Dicas de maquiagem	1
	Assuntos relacionados	1

Sem interesse em *vlogs*

1

**Total: 12**

Em um primeiro momento, um terço das respostas dos alunos faz referência à diversão e formas de passatempo – o prazer desprezioso relacionado com o cotidiano. Nesse sentido:

Diversão, isso é o principal. Eu fico muito mais feliz quando assisto esses vídeos, também a sabedoria, informação, curiosidades, etc. (G. B., 16 anos);

Por que é engraçado e faz o tempo passar (F. A., 16 anos);

É bom para descontrair (L.G., 15 anos);

Dicas e táticas quando relacionado a games. Mas no geral é me divertir mesmo (R. C., 17 anos);

Em certo sentido, a função do vlog, a maneira pela qual ele é consumido pelos alunos, não é muito diferente daquela apresentada pela televisão moderna – uma vez que ele responde a uma demanda criada pela própria dinâmica capitalista, em um sentido muito próximo daquela mostrada pelos frankfurtianos (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 74) Porém, se em um passado não tão distante assim a indústria cultural preenchia os espaços não dedicados ao trabalho, aqui fica evidente duas novas esferas: em primeiro lugar, uma determinada interpretação de felicidade que a associa com esta forma de relaxamento, que de certa forma é a mesma noção de felicidade pregada pela moderna sociedade de consumo (p. 65-66); uma determinada interpretação de tempo vazio, a ser preenchido por esta mesma forma de lazer. (“fazer o tempo passar”, “bom para descontrair”); e um uso tático para fins competitivos, relacionado a um produto recentíssimo da indústria cultural – jogos eletrônicos. De uma maneira geral, o *YouTube* é a nova televisão, o os vlogueiros seus apresentadores.

Ausente o aspecto recreativo (que comportou um terço das respostas totais a esta pergunta), uma panóplia de significações surgem. De certa forma, o mesmo processo anteriormente comentado que personaliza o acesso dos sujeitos aos vídeos administram uma infinidade de interesses particulares dentro do *YouTube*, e especialmente os vlogs enquanto expressão deste meio. Não há uma característica unificadora sobre os quais os interesses possam convergir. De certa forma, os interesses imediatos, próprios de uma determinada condição de jovem, tomam forma.

#### 4.3.4 *Vlogs* e aprendizagem histórica – concepções de história dos alunos

Nesta parte do questionário foram questionadas as concepções de história dos alunos como ponto por aonde a consciência história deles poderia começar a ser pensada e entendida. Compreendemos aqui que a consciência histórica passa, pelas modernas sociedades, pela concepção científica de história e sua transmissão por meio do sistema formal de ensino. A concepção científica de história pressupõe, conforme já dito, a organização dentro do tempo. É interessante notar que, mesmo numa leitura conservadora da história e seu ensino, pressupõem tal organização: “as coisas são, foram e permanecerão assim...”.

Também é importante frisar que não se trata de evidenciar ao todo a consciência histórica dos alunos – coisa que ficará visível na última parte do questionário –, mas sim construir e elencar elementos que permitam pensar e comparar as respostas ulteriores. A consciência histórica não é um apêndice daquilo que os especialistas consideram ser história e a maneira correta de contá-la, mas sim uma determinada interpretação do mundo pelo viés temporal, aonde pessoas comuns e especialistas podem beneficiar-se mutuamente.

Assim sendo, esta parte do questionário divide-se em quatro perguntas, sendo estas:

- a) “Você acredita que os *vlogs* podem ser úteis para a aprendizagem? Você aprende coisas novas vendo vlogueiros na Internet?”;
- b) “Você já utilizou de *vlogs* para estudar algum tema tratado na escola?”;
- c) “Você estuda história na sua escola?”;
- d) “Para você, o que é História?”;
- e) “Você já acessou algum *vlog* com o conteúdo voltado especificamente para a História? Se sim, diga qual foi?”.

A pergunta “c” desta parte do questionário foi suprimida da análise, por motivos óbvios (todos estudavam história na escola). Todas as perguntas, em maior ou menor grau, articulam a interpretação dos alunos acerca de um objeto específico, neste caso a própria história. Embora considerada uma ciência no âmbito do presente texto, outras concepções podem surgir nas falas dos alunos. Todas as perguntas são abertas, podendo ser respondidas pelos alunos da maneira que lhes fosse conveniente.

É importante deixar claro que, ao analisar as concepções de história fornecidas pelos alunos (questão da pergunta “d”), serão evocadas as concepções de história anteriormente comentadas no capítulo 3. Não no sentido de estabelecer hierarquias de valor entre ambas (“o que os alunos comentaram está bom porque reproduz uma concepção acadêmica de história”), mas sim para perceber o quanto as narrativas dos alunos se utilizam de uma concepção de história científica para dar sentido àquilo que eles consomem:

Tabela 14 – Validade dos vlogs enquanto ferramenta de aprendizagem

<b>Você acredita que os vlogs podem ser úteis para a aprendizagem? Você aprende coisas novas vendo vlogueiros na Internet?</b>			
<b>Resposta</b>	<b>Desdobramentos</b>	<b>Nº de Respostas</b>	
Sim	Como ferramenta complementar ao estudo escolar;	3	Total de respostas afirmativas: 10
	Sem desdobramentos	2	
	Relacionado às formas de apresentação do conteúdo do canal	2	
	Por causa dos conhecimentos inerentes aos <i>vlogs</i>	2	
	Por questões emocionais	1	
Talvez	Dependência do conteúdo do <i>vlog</i>	1	Total de respostas do tipo “talvez”: 2
	Incapacidade do vlogueiro relacionar os conteúdos com a vida dos jovens	1	
<b>Total: 12</b>			

No que se refere à primeira pergunta, é importante frisar que a grande maioria dos alunos considera os *vlogs* não apenas úteis para a aprendizagem, como as formas pelas quais o conteúdo é transmitido torna a compreensão daquilo que é dito em aula mais simples de se entender. Considerando que alguns dos vlogueiros apontados pelos alunos investiram, nos últimos tempos, em conteúdo de cunho educativo (como, por exemplo, o “*Canal Nostalgia*”, de Felipe Castanhari), tal resposta não é surpreendente. Isso fica relativamente evidente no instante em que o conteúdo vlogueiro confunde-se com a questão da video-aula, o que torna os *vlogs* como uma fonte não somente de informação, mas também de conhecimento.

Antes de prosseguirmos com a análise, é importante avisar que certas respostas, embora quantificadas dentro do quadro, não serão analisadas em profundidade, pelo seu caráter genérico (“sim” ou “não” somente, por exemplo). As perguntas apresentadas pelos alunos apresentaram, por debaixo das afirmações que falam do *vlog* enquanto uma ferramenta de aprendizagem, uma diversidade do porquê desta utilidade. De uma maneira geral, está relacionada com a relação que os comentários dos *vlogs* tem com o conteúdo escolar:

Com certeza, principalmente quando preciso de ajuda em algo da escola, ou alguma coisa que não sei, isso é muito eficiente para mim e vantajoso (G. B., 16 anos);

Sim acredito, algumas vezes já procurei vídeos das matérias da escola e eles foram úteis (L. G., 15 anos);

Sim vídeo aulas são muito boas para aprender mais fácil algum conteúdo (R. C., 16 anos).

O fato de transparecer, na fala dos alunos, temas tais como “vantajoso” e “aprender” demonstram que a escola é, para muitos dos alunos, referência sobre o qual os conteúdos devem ser pensados. Nesse sentido o *vlog* converte-se em meio alternativo de estudo por onde aquilo que a escola exige pode ser mais facilmente aprendido. E aí se esgota o significado da palavra *aprendizagem* – em continuidade à reprodução ao saber escolar.

A segunda categoria de respostas afirmativas dizem respeito às *formas* pelas quais um determinado saber é transmitido – o que pressupõe, no que se refere ao *vlog*, edição e formas alternativas de pensar um determinado objeto. Há, nas respostas dos alunos, continuidades e rupturas com o saber escolar: em certo sentido, uma forma de comunicar algo já corresponde, na visão de alguns dos alunos, como uma ferramenta sobre o qual o aprender acontece:

Sim, dependendo do conteúdo que ele fala e o jeito de explicar dá pra aprender (F. C., 18 anos);

São muito úteis para ver várias formas de explicação de algo (V. M., 16 anos);

É interessante notar que aqui não há uma referência explícita ao saber escolar, e o *vlog* torna-se útil uma vez que seu método diferente de comunicar um saber se refere ao conhecimento de forma geral – exemplificado nos termos “algo” e “dependendo”. Mas a referência ao saber enquanto “conteúdo”, e pela presença do termo “útil”, deixa margem para pensarmos o quão escolarizadas se tornaram as relações com o próprio saber. Em síntese, existe uma cultura escolar aqui que ainda serve de referência para o entendimento referente ao mundo.

Certas respostas consideram os *vlogs* enquanto ferramentas de aprendizagem simplesmente porque eles possuem em si mesmos informações externas aos alunos:

Sim – eles apesar de falar **bobagens** têm coisas que podem falar que posso não saber (F. A., 16 anos, grifo nosso).

Aprendi algumas dicas deles (A. M., 16 anos).

Em certo sentido, foram respostas de caráter um tanto genérico – uma vez que os *vlogs* podem apresentar algum conteúdo ou informação pelo seu caráter informacional. Nesse sentido, a fala dos alunos diz respeito a uma aprendizagem passiva, ao qual estamos todos submetidos no instante em que estamos vivos e nos formando constantemente no convívio com os demais do qual o *vlog* faz parte.

Aqui, transparece na fala do aluno uma maneira interessante de interpretar o conteúdo do *vlog* enquanto *bobagem*, como pode ser visto na expressão grifada acima. Isso significa que os diários virtuais, na forma pela qual eles são consumidos e pelos conteúdos de suas falas, não têm um fundamento além deles próprios. Embora para o aprofundamento da questão se requeira descobrir de alguma forma o que seria um conteúdo “útil” para os alunos,

é uma afirmação que caminha em conjunto com outras considerações já levantadas na presente pesquisa: muitas vezes o vlog, enquanto uma narrativa de si, acaba por servir somente para a exibição de si, estabelecendo aí os limites e o foco da narrativa. No caso da fala acima, a questão do conhecimento é algo secundário, ocasionalmente surgindo em meio à saraivada de informações desconexas que deles saem.

Por fim, no que tange às respostas de cunho afirmativo, há uma resposta um tanto quanto aberrante quando colocada ao lado das demais – mas que nem por isto é menos interessante e útil para a análise: que a utilidade dos *vlogs*, mais do que a aprendizagem escolar, serve como ferramenta pela qual podemos dar um sentido ao mundo, embora de uma forma limitada:

Sim. Aprendo, percebo que eles são úteis muitas vezes por fazer alguém rir ou se distrair em momentos tristes ou entediantes (P. P., 16 anos).

É uma questão interessante, pois coloca a questão da utilidade enquanto algo que possui um valor não como conhecimento, mas sim enquanto distração. E perceber isto é um valor por si mesmo. A utilidade dos *vlogs* se encontra no fato dele servir de remédio para os problemas que as pessoas, em suas lidas cotidianas, enfrentam (neste caso, a tristeza e o tédio).

Um paralelo aqui pode ser traçado com a função ideológica que a indústria cultural arrogou para si desde o seu nascimento em início dos anos 1930, conforme estudada pelos frankfurtianos (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 72-74): de certa forma, enquanto narrativa orgânica, sua utilidade se encontra justamente em suprir as necessidades criadas pela própria dinâmica social da qual a indústria faz parte; e, juntamente a isso, a questão da indústria cultural enquanto fornecedora de consenso e diversão barata, o alívio pelo qual os sofrimentos oriundos de uma determinada forma de exploração do trabalho são apaziguados e domesticados. A resposta do aluno, em certo sentido, é um meio caminho entre a percepção de um problema e a justa resposta a ele, uma vez que o valor do *vlog* é medido pelo caráter paliativo destes problemas.

Por fim, agrupados em um único grupo, encontramos as respostas de cunho intermediário, onde ficam indefinidas a relação entre o *vlog* e o aprendizado:

Talvez, depende sobre o que o vlogueiro é acostumado a falar (D., 17 anos).

Pouco, Acredito que seja por ver bem menos aprofundado e eles não tentam relacionar a atualidade ou coisas que interessam aos jovens (G. de M. D., 19 anos).

Em certo sentido, ambas as respostas se ancoram na própria percepção do aluno enquanto definidor do que seria o saber “útil”, sendo considerado algo contextual. A primeira fala, ao relacionar o interesse do vlogueiro como fator de aprendizagem, pressupõe uma

confluência de interesses de ambos os produtores de conteúdo como consumidores. A segunda pressupõe, por outro lado, que o valor do *vlog* para a aprendizagem é relacionado ao trabalho do vlogueiro em produzir conteúdo de caráter “pensado”: em oposição ao *vlog* de consumo rápido, há aquele que se destaca pelo conteúdo reflexivo de seu conteúdo.

Em certo sentido, a resposta se aproxima inclusive de uma interpretação semelhante à de J. Rüsen acerca do conhecimento histórico, uma vez que uma dada informação, para se converter em conhecimento, deve fazer referência à subjetividade do sujeito enquanto inserido dentro do mundo. Se o conhecimento não serve para auxiliar na caminhada deste pela vida cotidiana, então, de nada serve. A resposta, além de raciocinar sobre semelhantes bases ao relacionar o cotidiano a vida dos jovens (e, portanto, ao aluno mesmo), comenta da necessidade de aprofundamento nas temáticas para considerá-las relevantes. O vlogueiro é medido pela sua capacidade reflexiva de não somente produzir conteúdo, mas de refletir sobre ele.

Em certo sentido, há uma unanimidade nos alunos acerca do valor que o *vlog* possui para a educação, embora os critérios sobre os quais este valor é pensado variem em cada uma das respostas. Em parte, o conhecimento do passado é tomado em sua referência a um saber externo aos próprios alunos, no caso da escola. Se o conhecimento é constituinte importante da forma pela qual os alunos compreendem a si mesmos e o mundo, então de certa forma arrisca-se dizer, por agora, que essa relação se dá dentro de um esquema naturalizado: o “Eu” é algo dado, que somente presta contas a agências externas a ele próprio – e, no caso dos alunos, essa agência é a escola.

Essa relação só é quebrada no momento em que os alunos, em suas falas, conseguem colocar o próprio *vlog* em perspectiva, seja possuidor de valor enquanto diversão somente, seja como produtor de um determinado saber que pode ou não ser relevante, dependente de critérios externos propostos pelos próprios alunos. Neste quesito, há a incorporação de um determinado critério ao mesmo tempo antropológico e epistemológico sobre os quais os *vlogs* podem ser pensados pelos alunos.

Arrisca-se a dizer aqui que a consciência histórica apresenta, para grande parte dos alunos, uma característica tradicional que para alguns deles está evoluindo em direção a uma de tipo genético: o saber enquanto algo cobrado pela escola e o saber enquanto uma compreensão que aos poucos se gradua enquanto critério pelo qual penso a minha relação para com as coisas do mundo. Mas ainda é cedo para dizer – uma vez que esta consciência ainda deve ser colocada à prova e desenvolvida nas perguntas seguintes.

Tabela 15 – Relação dos vlogs com os conteúdos escolares

---

**Você utilizou de Vlogs para estudar algum tema tratado na escola?**

---

Respostas	Desdobramentos	Nº de Respostas	
Afirmativas	Sem Desdobramentos	6	Total de respostas afirmativas: 11
	Com relação as disciplinas escolares	2	
	Com relação de conteúdos mostrados	1	
	Sobre a relevância do <i>vlog</i> para o estudo	1	
	Relacionando o tipo de <i>vlog</i>	1	
Negativas	Sem desdobramentos	1	
		<b>Total: 12</b>	

Na realidade, a tabela acima serviu apenas para complementar as respostas anteriormente levantadas, uma vez que se especifica a relação que os alunos estabelecem entre os *vlogs* e os conteúdos escolares. A absoluta maioria afirmou que utiliza *vlogs* como ferramenta de estudo, complementando as informações transmitidas pela escola. Como se pode observar em uma série de comentários, é pertinente o espaço que os diários virtuais têm no aspecto do ensino formal. Expressões como “várias vezes”, “vários” e meio principal de estudo foram bastante presentes nas respostas:

Sim, vários (A. M., 16 anos);

Sim, várias vezes... (P. P. 16 anos);

Várias vezes é quase um meio principal de estudo, e se já não é (G. B., 16 anos).

Esta última resposta foi colocada em uma sessão à parte dentro da tabela (“sobre a relevância do *vlog* para o estudo”), uma vez que dá a entender que o *vlog* é o principal meio de estudos para o aluno e provavelmente das pessoas próximas a ele – o que sintetiza, de certa, forma um sentimento generalizado: de todas as respostas fornecidas pelos alunos, apenas duas não apresentaram uma postura pouco íntima com o método de estudo, sendo que a primeira delas dizia que usou o *vlog* para o estudo poucas vezes, e uma segunda foi um não reiterado, de um aluno que comentou, nas respostas anteriores, que não consumia *vlogs*.

As respostas, pela sua natureza direta, não aprofundaram os comentários acerca das matérias sobre as quais os *vlogs* são mais consultados – presume-se que todas elas, mas seria necessário uma pergunta específica para isto. Dois alunos comentaram em quais matérias pelas quais estudaram nos *vlogs* (descritos na categoria “com relação às disciplinas escolares”):

Sim, História, Química, Física (F. C., 18 anos);

Sim, física e química (G. de M. D., 19).

A princípio, há uma presença maior de comentários acerca das matérias das ciências naturais – química e física –, e uma menção a história. Outro comentário, embora não se referisse diretamente à disciplina história enquanto tal, faz menção a um dos objetos da história política em nossa disciplina, a guerra – o que pressupõe um estudo conduzido pela história com foco nessa temática:

Sim – tipo sobre guerras, que eles falam desse conteúdo (F. A., 16 anos);

Por fim, fica expressa a menção do *vlog* enquanto *video-aula*, expressa na fala de um dos alunos: de certa forma, embora não tenha transparecido nas respostas anteriores dos alunos canais do *YouTube* específicos relacionados à educação, há uma relação muito próxima entre a plataforma e o uso desta com fins educacionais (embora seja uma educação de determinado tipo). Uma simples busca no *site*, utilizando as palavras-chave “química” e “ENEM” fazem saltar à tela vídeos que ultrapassam o número de 1 milhão de visualizações, alcançando não raras vezes o dobro desta quantia. O próprio canal “Aula de”, relacionado com conteúdos diversos, voltado para vestibulares e coisas do tipo, tem cerca de 1,3 milhões de inscritos.

Tabela 16: Concepção de história dos alunos

<b>Para você, o que é História?</b>		
<b>Respostas dos alunos</b>	<b>Desdobramentos</b>	<b>Nº de Respostas</b>
Concepções historicistas de História	História enquanto estudo do passado	6
	História enquanto processo de constituição do presente	1
Concepções tradicionais de história	História enquanto vida e metodologia de compreensão pela via temporal	2
	História enquanto conjunto de experiências acumuladas	1
Concepções de caráter genético	História enquanto aprendizagem com os <i>traços</i>	2
	História enquanto vida	1
Outros		1
		<b>Total: 12</b>

A presente pergunta busca compreender qual concepção de história guia os alunos na interpretação do passado, a partir da própria definição por eles dada da disciplina, o estudo

sistemático do passado com fins de orientação temporal. Nesse sentido, a tabela acima foi pensada com o propósito de organizar as respostas dos alunos a partir dos principais gêneros históricos retratados em capítulos anteriores do presente trabalho.

Em primeiro lugar, antes de entrarmos em pormenores acerca das concepções e respostas específicas, é importante comentar de certos aspectos comuns aos três tipos. Em certo sentido, não há, em nenhuma das respostas, uma referência à cientificidade do conhecimento histórico, que tende a ser substituído por outro tipo de relação. Define-se a história enquanto uma disciplina que não se restringe por um objeto específico, mas sim pela abordagem específica de objetos distintos: a abordagem da interpretação temporal. Os únicos comentários que não contemplam essa dimensão são aqueles enquadrados na categoria “outros” – na realidade, uma única resposta em que o aluno definia a disciplina pela sua relação emocional com ela (“o conteúdo mais chato”).

As respostas foram categorizadas dentro de quatro tipos principais: o primeiro, chamado de “concepções historicistas de história”, referem-se a história enquanto estudo sistemático do *passado*, naquilo que não tem mais relevância para o presente – grosso modo o passado não é reinterpretado, ou o é de forma muito limitada, o que constitui uma consciência histórica tradicional que é alheia a sua condição narrativa com fins de orientação temporal; o segundo, “concepções tradicionais”, trata da história enquanto uma disciplina que estuda a constituição do presente pela via temporal (“o que constitui o mundo aonde vivemos”); o terceiro trata das concepções morais advindas do estudo do passado, naquilo que pode ou não ser feito (“passado enquanto reservatório de experiência acumulada”) – concepções exemplares; e por fim, o quarto tipo constitui concepções de caráter genético, ou seja, a história enquanto estudo sistemático das ações humanas no tempo com fins de orientação temporal – estudo do passado para compreensão de um presente para construção de um futuro (“*historia vitae magistra*”).

Obviamente, tomamos aqui como referência as concepções de consciência histórica anteriormente citadas para composição de tal quadro. Neste sentido, as duas primeiras categorias – concepção historicista e tradicionais de história – se enquadram em consciências históricas de tipo tradicionais, uma vez que não há uma reflexão pormenorizada daquilo que constitui o presente em sua historicidade, ou ela se dá como um mero prolongamento do passado. Concepções exemplares constituem uma visão do passado enquanto conjunto de exemplos acumulados, que norteiam as escolhas morais dentro do presente. Por fim, concepções genéticas enxergam a história enquanto ciência da experiência acumulada e *refletida* do passado, que assim se converte em conhecimento para o presente – compreensão dos processos históricos.

Mais uma vez, não cabe aqui esgotar as limitações dos alunos no que se refere à consciência histórica – ela vai ser delimitada nas perguntas seguintes –, mas sim perceber

quais são as balizas dessa compreensão e quais as suas condições de possibilidades destas. Nesse sentido, retomaremos, caso se faça necessário, os fatores de configuração de sentido das narrativas históricas, seja em seus aspectos internos, seja em seus aspectos externos de convencimento de terceiros.

Tendo tais questões claras, uma pergunta surge à mente: “se as duas primeiras categorias apresentadas seguem uma mesma linha de raciocínio, por que tratá-las como duas categorias distintas”? Essa decisão foi tomada, em parte pela concepção política que elas carregam e como as respostas dos alunos verbalizaram a relação com o tempo – ora explícita, ora sugerida. No que tange às concepções de história de caráter historicista, antes de qualquer coisa, transpareceu com frequência, nas respostas dos alunos, a palavra *passado*, se referindo com ela o objeto da disciplina:

São coisas que aconteceram no passado e podem ou não ser importantes para como vivemos no hoje (F. A., 16 anos);

Historia fala sobre como tudo aconteceu, conta sobre o nosso passado (L. G., 15 anos);

É o estudo e o registro do passado (V. M., 16 anos);

Algo relacionado ao que passou (J. S., 17 anos);

História é estudar o passado da sociedade (A. M., 16 anos);

Conhecimento sobre o que veio antes, sobre o passado e talz (R. C., 17 anos);

Palavras como “passado” e “passou” entram na ordem do dia aqui. A princípio, não há uma razão clara pela qual somos obrigados a estudar o passado, que se legitima enquanto existente por si mesmo. Há um paralelismo aqui com o historicismo cientificista clássico: a História, enquanto saber científico, não estabelece por si mesma uma preocupação com o mundo exterior, legitimando a si mesma pela racionalidade de suas experiências. Mas, indiretamente, serviu a projetos de Estado-nação, enquanto articuladora de um projeto de memória coletiva e de legitimadora deste projeto de poder.

No que tange as respostas dos alunos, esta questão do poder é um tanto quanto implícita em suas falas: se não há uma razão específica no passado para estudá-lo enquanto tal (ele é externo a mim), então para que estudá-lo? Nesse sentido, o passado assim dado configura-se enquanto passado de maneira um tanto quanto arbitrária, que se configura como “natural” porque sua arbitrariedade é ignorada (BOURDIEU, 2012, p. 14). Claro, estamos falando aqui de aspectos políticos que, de certa forma, fazem referência à toda instituição escolar e ao currículo nela presente; porém, ao referenciar a história desta forma, coloca o passado como algo externo ao tempo deles próprios, apresentaram uma concepção de história com características muito específicas.

Comentando a respeito das respostas especificamente, descobrimos que elas tendem a ser muito parecidas entre si. Se, nas perguntas anteriores transpareceram inúmeras relações entre, por exemplo, a aprendizagem e o conhecimento escolar, nesta concepção as respostas tendem a ser muito semelhantes entre si, pelo menos mantendo um mesmo sentido definidor da disciplina. Neste sentido, podemos evocar como árbitro para esta questão as próprias estruturas: se o *YouTube* em suas estruturas, individualiza tanto a produção do conteúdo nele disponível quanto o acesso a ele. A história escolarizada, formatada externamente a sala de aula, tende a produzir nos alunos uma concepção semelhante de história.

Em certo sentido, transparecem aqui as primeiras definições do político dentro da história, uma vez que uma determinada história é relacionada com um determinado estado de coisas: “o passado da sociedade”, “hoje”, “como tudo aconteceu, sobre o nosso passado”. De certa forma, um esboço de relação causal entre o que existe e como ele “veio a ser”. Mas se trata de um conhecimento ainda inconsciente, uma semente que existe em potencial em toda a concepção de história e na própria noção de narrativa. E já que ela ainda germina, deixemos ela neste mesmo lugar.

O que diferencia esta concepção para a próxima, aqui batizada de “tradicional”, encontra-se justamente nas formas pelas quais ela articula o tempo, uma vez que a história é uma disciplina que faz referência ao presente – uma primeira compreensão do que constitui a historicidade das coisas:

É o estudo que revela o nosso passado, e tenta esclarecer o presente (G. de M. D., 19 anos);

História, em minha concepção é a vida e todos os fatos ocorridos para chegar até certo ponto (P. P., 16 anos);

Aqui dois desdobramentos podem ser observados: o primeiro trata da história enquanto um processo eminentemente político, uma vez que se atribui a história o processo de esclarecimento consciente do presente a partir do estudo – palavra que, em nosso contexto, exemplifica o entendimento racional de algo. De certa forma, ambas as respostas compreendem história enquanto ciência, embora tal definição seja desarticulada, estacionada talvez em uma ideia de trabalho mental – “estudo”, “fatos ocorridos para chegar até certo ponto”. Aqui também se percebe um esforço desta natureza que não se limita a um objeto específico, mas somente em seu aspecto temporal. A segunda resposta apresentada aqui é muito interessante, uma vez que o “certo ponto” pode ser a forma pela qual o aluno, um tanto quanto desajeitadamente, se referia aos marcos temporais pelos quais um determinado historiador estabelecem para pensar a sua pesquisa. Mas, parafraseando E. Hobsbawm todos fazemos história do tempo presente, então talvez aqui seja o limite desta concepção.

As concepções de história de caráter tradicional, embora carreguem consigo diversas potencialidades – muitas delas paralelas com conquistas retiradas da historiografia moderna, tal como uma abertura epistemológica em relação com os objetos de pesquisa – apresentam uma limitação no que diz respeito à compreensão do presente enquanto tal. O passado é, neste sentido, limitado à compreensão do presente, do qual ele emergiu – nesse prolongamento reside seu caráter tradicional, conforme a definição dada a este tipo de consciência histórica.

Há uma relação entre esta concepção dos alunos e a historiografia francesa do séc. XX. Se com a escola dos *Annales* nasce uma percepção de tempo, pautada na permanência do passado dentro do presente, exemplificada na ideia de F. Braudel de “grandes estruturas” imóveis no tempo, temos que ter claro que tal forma de pensar ainda toma como referência uma cientificidade externa à sociedade. E, desta forma, se impõe mais pela sua racionalidade do que talvez pela sua significância, uma vez que não há um diálogo aberto entre os historiadores e seu público<sup>24</sup>. E tal articulação, antes de compreender o presente, necessita de uma intencionalidade de futuro como forma de articular crescimento.

Em certo sentido, liberdade é uma noção que precisa da ideia de tempo para se constituir plenamente. Afinal de contas, como posso ser livre se não posso conceber para mim um amanhã diferente? Ou, pior ainda, se sou *incapaz* de conceber para mim um amanhã diferente – simplesmente acho que as coisas são de uma determinada maneira *e ponto final*? Nesse sentido, a história, enquanto uma disciplina que dá consciência, se não articula um futuro é incapaz de conceber liberdade, para ela própria e para os outros.

Nesse sentido, a resposta enquadrada na categoria “exemplar”, seguindo classificação da consciência histórica de mesmo nome, carrega uma limitação semelhante, porém de natureza diferente:

É o estudo do que já fizemos ou podemos fazer aprendendo com o passado (D., 17 anos).

Aqui, surge a dimensão do *aprendizado*, relacionando o estudo do passado como ferramenta pela qual novas possibilidades criativas podem emergir. Na realidade, pela sentença acima, fica entendido que o objeto da história é justamente as façanhas nascidas do contato com o passado através do seu estudo sistemático: “aprendendo com o passado” dá a entender que se trata do passado narrado por um terceiro – que pode ser um historiador ou

---

<sup>24</sup> Claro, estamos aqui entrando em uma discussão complexa a respeito de como a sociedade “consome” a história que ela produz sobre si e os demais, questão que foi resolvida por país de uma forma diferente. Tomando como exemplo a própria França, há naquele país um fortíssimo mercado editorial, com um profundo interesse em história, o que de certa forma “livra” os historiadores da responsabilidade de pensar no problema da distribuição do seu saber. Pelo contrário, o problema lá é justamente evitar que este mercado engula a produção acadêmica para proveito próprio (PROST, 2012, p. 46-51). O caso alemão, por sua vez, passou pela produção de campos especializados ligados à didática em história, dicotomizando o saber histórico em sua produção e sua difusão. E o caso brasileiro, com uma academia fortemente “afrancesada”, mas com uma produção fechada em si mesma, como fica?

não. O “já fizemos”, neste caso, dá a entender justamente uma narrativa que faz coletânea de tais fatos, que servem justamente de guia para o presente.

Grosso modo, é uma forma de pensar que de certa forma limita o presente dentro de determinadas estruturas de pensamento, “mentalidade” no sentido clássico fornecido pelos *Annales*, de grandes estruturas mentais que se mantêm ao longo do tempo – uma vez que não se coloca em perspectiva os critérios pelos quais os “bons exemplos” foram escolhidos. Porém, a questão tende a se diversificar quando nos debruçamos sobre o significado do “podemos fazer”, o que comporta dois significados complementares: refere-se, primeiro, a tudo aquilo que nasce de uma determinada leitura do passado – no fim todo o conhecimento o é, em uma história enquanto totalidade das ações humanas –; segundo, a história é justamente o processo educativo de criar algo diferente a partir da leitura do passado. Se assim for, a dimensão exemplar tem lugar juntamente a uma dimensão de aprendizagem com o passado sistematizado em perspectivas de futuro.

Porém, como a aprendizagem, em uma tal concepção, é limitada por critérios externos ao do estudo histórico (como, por exemplo, critérios morais) que definem de antemão o que é válido ou não para o estudo, e a referência a uma posteridade é implícita, colocamos este pensamento em um lugar reservado. Tecendo uma tipologia onde há um *crescendo* de consciência em relação ao passado, fica em uma posição de transição em relação às respostas anteriores, onde o passado gradualmente deixa de ser algo externo para aos poucos poder ser percebido como algo que pode fazer parte de nós.

Tal postura se encontra madura nas “concepções genéticas de história”, onde a dimensão temporal da história se faz mais clara – a questão da *construção do futuro* aqui é chave:

História para mim é tudo o que viveram, suas experiências, marcos, acontecimentos, ícones, sabedorias, tudo junto compartilhado com todos, assim melhorando o nosso futuro, etc. (G. B. 16 anos);

História é vida... Como podemos construir o futuro sem conhecer o passado? (N. dos S. G., 16 anos);

De certa forma, a concepção genética sintetiza as concepções anteriores, tornando visível traços que até então se encontravam “inconscientes” dentro das respostas, em um determinado tipo de potencial que, talvez, não tenha sido percebido pelos próprios alunos. O que significa a articulação dentro da dimensão temporal enquanto *passado, presente e futuro*. Não há em nenhuma das respostas acima a referência explícita ao passado, mas sim aos *traços* que a passagem do homem dentro do tempo deixa ao caminhar (CATROGA, 2009, p. 21-22), exemplificado nas inúmeras referências dadas na primeira das respostas listadas. É interessante notar que as referências dizem respeito à cultura enquanto *língua e pensamento*,

como se a principal herança que o passado pudesse deixar para o presente é justamente um conjunto de *ideias* para interpretar o mundo.

História, dentro desta concepção, também diz referência ao *compartilhamento* destas informações, em uma ideia de que o próprio fluxo de ideias é responsável pela melhoria do futuro. Em certo sentido, em oposição ao lido na concepção anterior (exemplar), em parte é desconsiderada a dimensão da aprendizagem e da educação – ou melhor, esta se torna consequência da manipulação da herança cultural pela população. Neste sentido, há aqui uma dimensão anarquista de saber, com o conhecimento se dando de forma automática no instante em que é elaborado pelas pessoas na lida cotidiana.

É uma forma de pensar semelhante a concepções tradicionalistas de ensino – para usar uma terminologia marxista, quando não há uma diferenciação entre a produção e a reprodução da mão de obra (BRANDÃO, 1981, p. 10-16), própria dos povos originários e comunidades rurais tradicionais. Não existe aqui referência da educação enquanto campo especializado. Em certo sentido, a educação é parte integrante da cultura histórica em seu movimento, dispensando estruturas específicas para este fim. Em certo sentido, a prática da educação enquanto campo especializado, partindo do que foi dito, serve para tornar evidente algo que para todos era *saber*, mas que não era reconhecido enquanto tal.

Nessa indiferenciação entre o vivido e o aprendido, de certa forma a dimensão vital toma forma, especialmente na segunda narrativa. Se antes o aspecto cultural ganhava dimensão no conceito de histórico, nesta outra resposta a ideia de *vida* tem caráter sintético – tanto no que se refere ao objeto do conhecimento histórico, quanto ao seu objetivo. De certa forma, nas palavras do aluno, o passado é conhecimento útil para orientação temporal – “construir” futuro a partir da leitura do passado, o que pressupõe uma leitura temporal e totalizante da experiência humana, ou seja, vida.

Lembrando que este totalizante não se refere à totalidade explorada pela historiografia francesa, em uma história que abrange tudo tal qual o projeto original dos *Annales*, mas sim em uma história que tudo pode discutir, inclusive colocando em rico a sua própria especialidade enquanto ciência (HOBSBAWM 2012, p. 99; PROST, 2012, p. 254-255). De certa forma, os princípios da educação histórica encontram nessa afirmação um justo exemplar de orientação dentro do tempo.

Antes de prosseguir para a próxima pergunta, alguns comentários. Em primeiro lugar, a turma apresenta um caráter diverso de desenvolvimento, considerando somente os comentários acima. Embora praticamente metade dela apresente uma mesma visão sobre a disciplina de história, a diversidade das outras respostas apresentam um desenvolvimento diversificado que traz em si diferentes ramificações sobre usos do passado. Embora na presente análise tenhamos organizado as respostas alinhando-as sobre os critérios da

consciência histórica tal como ordenados do capítulo 3, as respostas se complementam, uma vez que concepções metodológicas e teóricas transparecem de diferentes maneiras.

Mesmo no caráter um quanto preliminar das respostas dos alunos, elas trazem, no fundo, posturas que podem ou não se manifestar na forma pela qual um determinado tipo de documento histórico (neste caso, um *vlog*) pode ser lido e reinterpretado. Uma aposta que surge a mente após tal contato com as concepções historiográficas que os alunos apresentaram é de que, talvez, haja um descompasso com a história que eles apresentam, com a forma pela qual analisam o passado, mas isto ficará evidente nas próximas análises.

Tabela 17 – Relação entre estudo histórico escolar e conteúdo vlogueiro

<b>Você já acessou algum <i>vlog</i> com o conteúdo voltado especificamente para a História? Se sim, diga qual foi?</b>			
<b>Respostas</b>	<b>Desdobramentos</b>	<b>Nº de Respostas</b>	
Sim	Referências a conteúdos específicos das disciplinas	3	
	Como recurso auxiliar de pesquisa escolar	1	
	Referências a canais com conteúdo de cunho histórico	1	7
	Relativo aos próprios hábitos de visualização de vídeos	1	
	Relativo à natureza do <i>vlog</i>	1	
Não	Sem desdobramentos	4	
	Poucos canais com conteúdo focado em história	1	5
		<b>Total: 12</b>	

Mais uma vez, a pergunta serve como complemento para perguntas anteriores, especialmente aquela referente à validade dos *vlogs* para a aprendizagem e a última, relativa à concepção de história que os alunos possuem. Em primeiro lugar, se havia entre os alunos uma quase unanimidade no que se referia ao *vlog* enquanto instrumento para o estudo, relevante para a aprendizagem enquanto algo que poderia trazer até mim coisas externas e como ferramenta de estudo complementar ao conteúdo escolar, quando se passa a questão da aprendizagem em história, a situação deixa de ser tão evidente: embora grande parte dos alunos tenha contato com *vlogs* que tratam de história (considerando história a partir da própria fala dos alunos), praticamente metade da turma não consome *vlogs* com esta temática.

De certa forma, as posturas aqui levantadas ressoam nas respostas anteriormente levantadas, uma vez que existe um uso majoritário do *YouTube* e dos *vlogs* para fins de

diversão (evidente tanto na fala dos alunos quanto nos *vlogs* por eles citados), e história é citada conjuntamente com outras disciplinas, especialmente as ligadas à área das ciências naturais. De certa forma, existem poucos canais que trabalham *vlog* com conteúdo especificamente histórico. Na fala de um dos alunos:

Não. São bem poucos os canais focados especificamente em história (R. C., 17 anos).

Isto tudo referente aos alunos que não conheciam *vlogs* com conteúdo vlogueiro. Mas e o restante? Aqui temos uma multiplicidade de relações que os alunos estabelecem com os *vlogs* com conteúdo de história – sendo interpretados de maneira quase individual por cada um dos alunos, porém sem fazer quase nenhuma menção direta a *vlogs* que apresentam este tipo de conteúdo. A categoria mais numerosa de respostas foi organizada tendo em mente que os alunos faziam referência não a um canal específico, mas sim ao conteúdo escolar que pesquisaram a partir dos *vlogs*:

Sim, sobre a ditadura militar (golpe de 64), revolução russa... (N. dos S. G., 16 anos);

Sim, sobre a Coreia para um trabalho de geografia (V. M., 16 anos);

Sim, sobre a guerra dos 100 anos (A. M., 16 anos);

Estas respostas de certa forma se relacionam com afirmações anteriormente dadas por estes alunos – tomando como exemplo a primeira resposta da lista acima, o tema da história política é levantada justamente por uma aluna que, anteriormente, demonstrou interesses políticos específicos. Ao compararmos as respostas acima com aquelas referentes à concepção de história, a relação entre elas se torna difícil, uma vez que a concepção apresentada por cada um dos alunos não serve de parâmetro para pensar o conteúdo “histórico” do *vlog*: aqui, o critério para responder a pergunta é sua ligação com a disciplina escolar. Prova máxima desta questão se encontra na sentença “para um trabalho de geografia” proferida por um dos alunos. O *vlog*, aqui, serve para o estudo enquanto exigência externa. Tomando de empréstimo outra categoria apresentada, “como recurso auxiliar de pesquisa”, esta mesma dimensão enquanto exigência externa ao trabalho escolar se faz mais uma vez presente:

Sim, uma vez pra fazer uma apresentação, não lembro do *vlog* (F. C., 18 anos);

Tal categoria – deixada à parte da anterior por não fazer referência a um conteúdo específico – estabelece com o saber uma relação metodológica exigida pela escola, uma vez que “apresentação” provavelmente se refere à apresentação de trabalho escolar.

As demais categorias rompem com esta questão do saber histórico enquanto exigência externa proveniente da escola. Rompimento talvez seja uma palavra forte: simplesmente a escola não aparece como motor principal das escolhas dos alunos, perseguindo a história por interesses particulares, embora estes interesses não tenham sido articulados nas respostas, ou são simplesmente fruto da inércia dos alunos em relação ao que o *YouTube* a eles apresenta. Vamos a elas:

Sim – tipo o canal Nostalgia, ele fala sobre coisas que aconteceram no passado de forma fácil de entender (F. A., 16 anos).

Esta resposta foi categorizada enquanto fazendo referência a *vlogs* de conteúdo histórico – a única resposta que citou o canal de onde informações referentes à história são retiradas. Pelo que demonstra a resposta do aluno, o interesse dele se dá devido ao mérito do canal em tornar este tipo de conteúdo palatável. O *Canal Nostalgia*, referência da resposta, não cabe ser analisado em profundidade aqui (exigiria uma pesquisa à parte), porém uma análise preliminar mostra ali um interesse recente pela história, com temas ligados à história política e atualidades, de qualidade muito próxima a apresentada pela televisão<sup>25</sup>. Este esmero técnico, ligada a uma pesquisa competente (no sentido de ser racional em seu conteúdo e expressão) corroboram a fala do aluno.

Outra referência que surge é justamente ligada aos próprios hábitos dentro da rede apresentado por um dos alunos, que incorporou vídeos de história como parte de sua rotina:

Sim, várias vezes mas agora não lembro dos canais, mas assim sempre que posso estou em um vídeo com história ou canal (G. B. 16 anos).

Aqui, a expressão “várias”, e ocorrência da palavra “canais”, no plural, dão a entender uma diversidade de canais que tratam deste tema, o que facilita a tarefa do aluno – que, diga-se de passagem, apresentou em suas respostas anteriores um entrosamento forte com conteúdos desta natureza ao comentar da utilidade dos *vlogs* para o estudo, além de uma concepção genética de história – de incorporar o estudo da história em seu cotidiano. Muito

---

<sup>25</sup> O *Canal Nostalgia* é hoje um dos principais canais do *YouTube* brasileiro, com cerca de 11 milhões de inscritos e 1 bilhão de visualizações totais em seus vídeos, o que dá para o seu criador e apresentador, Felipe Castanhari, uma renda mensal que varia entre 4 mil e 60 mil reais – segundo site *social blade* (2018) –, o que o torna um dos vlogueiros de maior sucesso atualmente no Brasil. Quando comentamos aqui que o conteúdo de seu canal é “competente”, nos referimos a inexistência de distorções da realidade histórica em nome de algum ideal político absurdo tão comuns na Internet (como as recentes “teses” que afirmam que Hitler era um político de esquerda), embora seu posicionamento ideológico possa ser analisado de forma profunda em outro momento. É interessante comentar também que Felipe Castanhari também é o apresentador de um programa sobre história do Brasil no canal televisivo *History*. Mas, ao contrário do conteúdo *on-line*, este programa apresenta uma versão da história inspirada no livro de Leandro Narloch “*Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*”, sabido por suas distorções e desonestidade intelectual. Uma postura aparentemente contraditória do vlogueiro, ainda a ser analisada.

semelhante a esta resposta se encontra outra, categorizada enquanto “relativo à natureza do vlog”, aonde fica expressa o tamanho do canal consultado pelo aluno:

Sim. Não lembro o nome de cabeça, mas era bem famoso e tinha uma quantidade legal de inscritos (P. P., 16 anos).

“Famoso” e “quantidade legal de inscritos” são termos vagos que impedem uma análise mais detalhada, mas considerando reflexões anteriores dentro deste mesmo capítulo, não seria de se estranhar que fosse um canal com algumas centenas de milhares de inscritos, e igual número de acessos nos vídeos.

Estas últimas respostas dão a entender que existe efetivamente uma produção de vídeos de história de caráter vlogueiro – o que, em certo sentido, referencia uma demanda deste tipo de material. Retornando ao *Canal Nostalgia*, os vídeos de história lá apresentados não tem um caráter conteudista, no sentido de fazer referência ao ENEM ou semelhante concurso, mas sim pela necessidade de discutir os problemas da nação (embora, frisemos, a postura pela qual ele faça isto não esteja ainda completamente evidente) e compreender o mundo moderno em seus problemas.

Isto em parte contradiz algumas das afirmações levantadas sobre não existir *vlogs* sobre história em abundância. Porém, aquela fala dizia respeito a não existir *vlogs* específicos para a história, o que significa que ela passa não mais a ser, dentro da rede, uma propriedade específica dos historiadores, se misturando com produções vlogueiras de outra natureza. História, nesse sentido, se converte em interesse público que pode ser vendido junto à identidade que é transmitida pela rede.

O problema, em um cenário assim dado, é que qualquer um com um equipamento adequado pode falar sobre a história, desde que possuindo os meios sobre os quais filmar e transmitir a si mesmo. A questão é qual critério de verdade que as narrativas assim dadas podem possuir. Considerando as respostas adquiridas até agora, o único lastro que uma narrativa histórica assim pode ter ainda provém da escola, que ainda é o principal formador da consciência histórica na sociedade, pelo seu caráter epistemológico de conteúdo verdadeiro que seu saber apresenta.

Claro, se tal pesquisa fosse conduzida em outro ambiente institucional – como, por exemplo, uma igreja – as respostas poderiam apresentar uma natureza completamente diferente. Mas, ainda assim, seria uma resposta de alguém que teve uma formação escolar e que com esta relaciona de alguma maneira (mesmo que em negação). O que se quer dizer é que, o que a pesquisa evidencia até o presente momento é que a escola e a educação histórica por ela fornecida ainda *serve* profundamente como ponto pelo qual a cultura contemporânea pensa a si mesma. E em diferentes contextos, o que inclui a rede informática de comunicação tautista e suas manifestações – *YouTube* e *vlog*.

Com este comentário, encerramos a análise da quarta parte do questionário. O que podemos entender a partir da análise das respostas? Fora a provável relação entre o conhecimento que é pensado dentro da escola e as reflexões vlogueiras, que se trata de uma turma com distintos graus de entendimento histórico – há o senso comum de história enquanto estudo do passado, de onde diferentes interpretações da disciplina aos poucos está emergindo. Isto fica evidente não somente pelas manifestações específicas de diferentes concepções de história – que embora apresentem diferentes graus de consciência, são complementares em seus temas (as concepções genéticas não tratam da metodologia e do ensino, que são abordados por outros alunos) – mas também pela relação que estabelecem com o *vlog*: enquanto meio adicional para aquisição de informações, como também de reflexão, o que nem sempre envolve a história enquanto disciplina, mas todo um saber escolar.

#### 4.3.5 Interpretação do *vlog* pelos alunos

O foco da última parte do questionário faz referência às formas de interpretação do passado pelos alunos, pelo viés narrativo, segundo o paradigma exposto por J. Rüsen (2010, p. 163) no primeiro volume de sua trilogia a respeito da constituição da história enquanto uma ciência. Nesse sentido, os critérios utilizados pelo historiador alemão para caracterizar os elementos pelos quais uma narrativa histórica confere sentido ao humano em sua vida prática, servem também como elemento metodológico pelo qual o sentido dado a uma narrativa pode ser percebido, organizando-o aqui dentro dos feixes conceituais e temáticos. Comparações com a historiografia também serão levadas a cabo caso seja necessário.

Lembrando que as perguntas seguintes foram apresentadas em um segundo momento, logo após a exibição do vídeo de Whindersson Nunes, são elas as seguintes:

a) “Você acredita (ou não) que o que Whindersson Nunes está comentando nesse vídeo possa ser história? Por que?”;

b) “O vídeo de Whindersson Nunes refere-se de alguma forma aos conteúdos de história que você teve contato durante a escola? Comente a respeito”;

c) “Para você, de que forma Whindersson Nunes encara a passagem do tempo e o efeito sobre as coisas que existem hoje (neste caso, a mudança na forma das pessoas se comunicarem)”?

Tabela 18 – Interpretação do caráter histórico do vídeo pelos alunos

<b>Você acredita (ou não) que o que Whindersson Nunes está comentando nesse vídeo possa ser história? Por que?</b>				
	<b>Respostas</b>	<b>Desdobramentos</b>	<b>Nº de Respostas</b>	
<b>Concepções</b>	Sim	Pois o vídeo trata do passado	5	7

<b>historicistas de história</b>		enquanto tal		
		Pelas relações que o vlogueiro estabelece entre o passado e o presente	2	
<b>Concepções tradicionais de história</b>	Sim	Trata do desenvolvimento temporal de um tema		
<b>Concepções genéticas de história</b>	Sim	Pelo fluxo de informações próprio da história	1	
	Talvez	Conteúdo mais voltado para o humanismo que pela história	1	2
<b>Outros</b>				<b>1</b>
			<b>Total: 12</b>	

A análise das respostas vai obedecer a uma regra um tanto quanto diferente das respostas anteriores. Se antes as respostas eram organizadas primeiro pelo tipo de resposta (se afirmativas ou negativas, por exemplo) para depois se pensar os seus desdobramentos, agora preferimos organizá-las a partir das concepções de história apresentadas na tabela 18: serão colocados em blocos temáticos as respostas dos alunos de acordo com as concepções de história anteriormente por eles apresentadas. Isto porque, como veremos logo adiante, o principal critério de análise foi justamente a tipologia referente à consciência histórica dos próprios alunos, permitindo assim a comparação entre as respostas anteriormente obtidas com as agora apresentadas. E, considerando também a multiplicidade destas, tal organização facilita enormemente o trabalho de análise.

Esta pergunta, na realidade, busca estabelecer uma relação entre as respostas anteriores e uma primeira interpretação do vídeo de Whindersson Nunes – se, de fato e para os alunos, se trata de um conteúdo histórico, então o relato tem relações implícitas para a forma pela qual os alunos interpretam este mesmo passado. Neste caso, todos os alunos

forneceram respostas afirmativas à pergunta – com exceção de um único aluno, que por questões de protesto, preferiu não fornecer respostas<sup>26</sup>.

Mas, mesmo esta unanimidade a respeito do caráter “histórico” do vídeo, esconde toda uma miríade de interpretações, que se relacionam em diferentes graus com a questão das definições de história por eles fornecidas. Em grande parte, existe uma continuidade entre as formas de pensar história e de interpretá-la; esta unidade, em alguns momentos, é quebrada mais por confusões conceituais do que necessariamente uma contradição nas respostas, embora exista algumas exceções.

É interessante comentar que a diversidade das respostas provém de questões estilísticas – como se uma mesma linha de raciocínio tivesse sido expressa de diferentes formas, sendo justificada por diferentes pontos de vista. Em contraste, por exemplo, com concepções anteriormente apresentadas que viam na história como mera apresentação do passado, em que as respostas dos alunos tenderam a ser relativamente uniformes, essa uniformidade aos poucos dá lugar a uma diversidade estética dentro das respostas, como diferentes pontos de vista para justificar a historicidade vista dentro do vídeo pelos alunos.

Primeiro, cabe analisar as respostas dos alunos que forneceram concepções historicistas de história. De certa forma, foram respostas que contêm em si as justificativas pelas quais a história foi descrita de uma determinada forma pelos alunos. Neste caso, a história, mais do que a mera reprodução de um passado já morto, justifica-se principalmente por esta distância, pelo ponto de vista da comunicação. O fato de o vídeo poder ser considerado de história reside justamente no fato de seu tema estar fora do presente. Um outro que nos comunica coisas que não se encaixam na nossa esfera.

Sim, porque ele tá falando de antigamente e é isso que a história faz, conta como era antigamente (F. C., 18 anos)

Sim, eu acredito que é historia, por que ele contou como funcionaram os telefones quando ele morava na antiga cidade dele (L. G., 15 anos);

Sim – por que fala do passado e fatos bem antigos – como seria a comunicação antes, no período antigo. Além de falar de civilizações (F. A., 16 anos);

Sim, pois ele fala da antiguidade (A. M., 16 anos);

Sim, pois ele vai conhecer outras culturas; ele fala de outros povos e outras culturas; ele fala de costumes antigos, ele fala de corredores para entregar notícias e talz (R. C., 17 anos);

A história, assim sendo, se justifica entre o contraste entre o passado e o presente, dimensão própria do tempo já anteriormente comentada. E quanto mais antigo melhor:

<sup>26</sup> No dia da aplicação do questionário, houve um pequeno rearranjo de horários para que a pesquisa pudesse ser realizada, o que levou os alunos a realizarem a pesquisa no lugar da aula de educação física. O aluno “D”, 17 anos, ansioso por esta aula, não respondeu as perguntas, ou a fez de forma a apresentar sua insatisfação. Suas respostas serão expressas dentro das tabelas dentro da categoria “outras”. O que é uma pena, uma vez que D. foi um dos poucos alunos a apresentar concepções de história ligada a uma consciência histórica de tipo exemplar.

expressões como “antiguidade”, “fatos bem antigos”, “costumes antigos” dão a tônica de muitos dos comentários. Apenas uma das respostas, ao trabalhar o passado recente, enquanto dimensão própria da biografia de Whindersson, difere um pouco desta interpretação – uma vez que o “antigo” se refere, no fundo, ao anterior, mais próximo no sentido cronológico, mas ainda sim inalcançável.

O termo antiguidade, dentro do campo historiográfico, normalmente diz respeito ao universo greco-romano – a antiguidade clássica, que por sua vez se opõe a antiguidade oriental egípcio-babilônica, pensamento comum a currículos de inúmeros cursos de história. O relato de Whindersson, ao confundir toda a comunicação pré-moderna e seus idealizadores dentro de um mesmo espaço, evidenciou, na fala dos alunos, outra interpretação do que seria antiguidade – justamente enquanto *espaço do pré-moderno*. E, portanto, objeto da história.

Uma expressão salta aos olhos dentro de uma das respostas: *civilização*. De certa forma, o estudo das antigas civilizações é também parte importante do que seria objeto da história – o que, considerando que história não é definida pelo seu objeto, é verdadeiro. Tomando como exemplo a resposta de F. A., que diz “além de falar de civilizações”, de certa forma demonstra um modo de pensar muito semelhante àquela apresentada por A. Toynbee, historiador britânico e um dos precursores do que se chamou “história comparada” como recurso metodológico e analítico para a disciplina (BARROS, 2010, p. 224), onde as civilizações, enumeradas por aquele autor, são colocadas em perspectiva histórica com fins comparativos (p. 226).

Trata-se aqui de um conceito historiográfico bastante comum dentro da mídia, uma vez que ele torna possível a organização de grandes “blocos” temáticos dentro de, por exemplo, canais de televisão com este tema. Basta um breve olhar em canais fechados como *History Channel* e *Natgeo* para se perceber esta questão.

Essa vertente historiográfica trazia em si um desejo de “abertura para o diálogo”, uma vez que a comparação entre contextos históricos diferentes (uma ambição também perseguida pelos franceses no mesmo período) servira como uma forma de diversificar os estudos históricos, em um processo de desnaturalização do próprio contexto. Em outra resposta, este potencial desnaturalizador se torna um pouco mais evidente ao traçar este comparativo com o conceito de *cultura*, cuja interpretação já foi apresentada anteriormente. Nesse sentido, menos pelo caráter temporal, a expressão “outra” se refere mais à diferença de costumes que uma sociedade diferente pode apresentar (“outros povos”). O fato de o aluno ter destacado a função dos corredores na sociedade antiga de certa forma é indício de um estranhamento.

Um paralelo surge neste contraste: quando, nas respostas dos alunos, se comenta do histórico enquanto um tempo e espaço *outros* – um lugar e tempo diferentes –, de certa forma existe uma comparação implícita, embora inconsciente, que evidencia o espaço que o “eu”

ocupa, tanto no tempo quanto no espaço. Duas respostas apontaram esse ponto, mas se utilizado de um conceito ainda mais profundo – o de *relação*:

Sim, porque ele cita fatos que ocorreram na história e liga as coisas antigas com o que ocorre na atualidade (V. M., 16 anos);

Sim. Por que ele relaciona à comunicação de hoje com a comunicação de antigamente (J. S., 17 anos);

Uma contradição se percebe – ou, pelo menos, que a concepção de história anteriormente dita por eles era mais profunda do que anteriormente se pensava – embora ainda percebam o passado por um filtro semelhante ao de outros alunos analisados aqui, no uso corrente em ambos da expressão “antigo”. A ideia de relação (ou mesmo de ligação, conjugada em uma das respostas) estabelece uma unidade de sentido entre o presente e o passado. Ou seja, o conteúdo de Whindersson é histórico por estabelecer relações de sentido entre o que existiu e que ainda existe – ideia mais próxima daquelas defendidas por concepções contemporâneas de ciência em história, onde o passado é válido por ainda se manter vivo dentro de um presente. Relação esta que é feita por Whindersson Nunes.

Em certo sentido, por mais que as concepções de história apresentadas anteriormente pelos presentes alunos, a análise do *vlog* apresentou na realidade a presença de uma forma de analisar que os aproxima das formas tradicionais de interpretação em um passado que vem a ser presente.

Se nas respostas relacionadas aos conceitos historicistas se percebeu uma relativa continuidade em grande parte das análises do caráter histórico dos vídeos de Whindersson – com algumas respostas que ensaiavam graus mais refinados de compreensão –, esta mesma continuidade vai ser percebida no que se refere aos alunos que esboçaram concepções tradicionais de história. Se anteriormente a concepção de história dos mesmos apresentava uma relação presentista com a história – a história enquanto passado que veio a ser presente –, agora uma nova dinâmica se impõe: história enquanto desenvolvimento temporal de um determinado tema – neste caso a comunicação:

Sim, pois ele contou algo sobre a historia da comunicação (brincando, mas falou) (G. de M. D., 19 anos);

Sim. Pois ele fala de como a comunicação evoluiu, da antiguidade até o ponto atual (P. P., 16 anos);

Em primeiro lugar, a referência à história enquanto estudo do “antigo” presente nas respostas anteriores dá espaço para o estudo de objetos específicos: o que caracteriza o relato de Whindersson enquanto história é justamente o fato dele ter se debruçado na *história da comunicação*. A primeira das duas respostas apresentadas trata disto diretamente, ao evocar o

termo diretamente. É uma resposta interessante, uma vez que ela abre portas para uma interpretação científica de história: em primeiro lugar porque leva em consideração um estudo sistemático de algo pela via temporal (“história da”), embora essa sistematização seja pré-científica, amparada provavelmente mais pela narratividade de Whindersson que qualquer outra coisa.

Um segundo ponto faz justamente referência ao *rigor*, embora seja uma afirmação de cunho negativo, ao fazer uso da expressão “brincando, mas falou”. O que isso significa: que o ato de brincar possa ser, na visão do aluno, algo antagônico ao estudo do passado, expresso na conjunção “mas” dentro do parêntese. Se comenta isto, desta forma, porque este tipo de expressão não é utilizada gratuitamente, especialmente em uma situação formal de pesquisa: é uma expressão que, no fundo, é usada para evidenciar, dentro do linguajar comum, uma suposta verdade que se esconde por debaixo de uma piada. E foi utilizada, na interpretação aqui dada da resposta, para proteger o aluno do fato de que o tom humorístico do vídeo poderia, na cabeça dele, afastar a hipótese de que o conteúdo não seria histórico.

Mas por que *rigor*? Em parte porque a construção do saber, não somente do ponto de vista histórico, mas toda a ciência envolve em certo sentido, um foco e gasto de energia e tempo que é a exata antípoda do prazer fácil pregado pelo liberalismo praticado atualmente. Fazer ciência é algo *exaustivo* – embora espiritualmente realizador. P. Freire (1986, p. 101), juntamente com I. Shor, ao tratar do processo de construção dialógico do saber em sala de aula, comentou que este processo, embora agradável e democrático, é cansativo – é um ato que demanda energia tanto dos docentes quanto dos educandos. No caso da história, este processo se encontra no trabalho “braçal” de composição de um determinado texto: tanto que muitos historiadores, de diferentes países e escolas de pensamento, referiam-se a própria disciplina enquanto *ofício* (*craft*, conforme expressão de língua inglesa) (PROST, 2012, p. 133-135).

É uma postura que contrasta fortemente com o período de vida dos alunos – quer sim quer não, a juventude é um momento regulado por um determinado tipo de busca pelo prazer, próprio a sua idade e característico de um momento de busca de uma identidade própria, a partir muitas vezes assumindo no contato com a cultura do grupo no qual se faz parte e na indústria de massa (SNYDERS, 1988, p. 25-28). Isto fica muito claro nas respostas acerca dos hábitos dos alunos na Internet: o principal uso da rede, e do *YouTube* e dos *vlogs*, é distração e busca por algo que preencha o tempo vazio, monótono. Neste sentido, a produção de um material didático, seja o formato que for, passa pelo diálogo não somente com os dilemas de uma dada juventude, mas também com uma ciência disposta o suficiente para mostrar a eles uma forma de prazer que rompe com o imediatismo de um prazer fácil que costuma ser vendido às pessoas.

Isto relativo a uma das respostas. A segunda resposta apresentada acima também entende o caráter histórico do conteúdo do vídeo enquanto um *desdobrar no tempo* de um determinado objeto, apontando também para a comunicação. Porém, há uma diferenciação em relação à maneira pela qual os alunos concebiam a história e na forma pela qual interpretam as “fontes”: o primeiro comentário não relacionava o conteúdo a ele apresentado enquanto referente a um presente, mas a um tema que se desenvolve no tempo. A segunda resposta, por outro lado, consegue articular uma resposta que traz de volta a concepção de história anteriormente dita pelo aluno.

Cabe lembrar que, para P. P., história era referente ao presente no sentido que ela encadeia a história de um determinado objeto até determinado ponto – o que, em linguagem historiográfica mais formal, poderia ser descrito enquanto estabelecimento de marcos temporais para análise. Quando ele comenta que a comunicação “evoluiu, da antiguidade até o ponto atual”, consegue converter sua concepção de história enquanto uma teoria que permite a ele articular uma determinada evidência histórica dentro de uma narrativa mais ampla. Embora esta afirmação não signifique que haja uma alteração na forma pela qual o aluno narre a sua experiência dentro do tempo (não há histórias escritas com modernos métodos de análise, mas completamente autistas no que se refere a seu significado para o mundo?), exemplifica uma postura desenvolvida no que se refere ao trato com o passado.

Por fim, a expressão “evolução” de certa forma exemplifica uma analogia ao pensamento histórico esboçado por Whindersson. Tomando como exemplo E. Hobsbawm (2012), ao afirmar que a história da humanidade, ao apresentar um desenvolvimento relativo no que tange ao controle do homem sobre a natureza, como também no desenvolvimento das ciências naturais, que ele caracteriza enquanto progresso (p. 53) – ou seja, um gradual aumento da qualidade de vida da humanidade ao longo do tempo –, mostra uma linha de pensamento que pode ser transcrita para o relato de Whindersson. Embora o vlogueiro não tenha expressado sua narrativa neste termo, ela apresenta a história da comunicação enquanto um ganho de qualidade. O aluno, ao se referir a este processo enquanto evolução, formaliza este raciocínio.

Por fim, cabe a análise das respostas fornecidas por alunos que apresentaram concepções genéticas de história. Aqui também os alunos mostraram duas posturas distintas – uma que reafirma as concepções de história anteriormente apresentadas e outra que toma caminho distinto:

Sim, porque historia é informação passada, é justamente o que ele faz é pega a história com um complemento do conteúdo do vídeo dele (G. B., 16 anos);

Depende da interpretação, mas penso que ele fala de historia de um jeito descontraído que é mais focado no humanismo que na historia, porém é uma forma interessante de estudar (N. dos S. G., 16 anos);

Vamos nos deter na primeira das respostas. Aqui, “passada” é adjetivo que remonta o *passar adiante* – fazendo referência ao conteúdo histórico transmitido para outrem, o que caracteriza a história enquanto disciplina dentro da presente fala. O que mostra uma absoluta coerência com a concepção de história apresentada pelo mesmo aluno, que comentava que “história é tudo o que viveram [...], tudo compartilhado por todos assim melhorando o nosso futuro”. O vídeo é assim material no qual o aluno vê presente a sua própria definição de história, em que a informação compartilhada e significada por todos é o que preenche com significado o material de Whindersson – “pega a história como um complemento do vídeo dele”.

Se por um lado houve essa continuidade, a segunda resposta apresenta uma interpretação um tanto ambígua, uma vez que há uma separação, na concepção da aluna, entre *humanismo* e *história*. Se história, no presente texto, tem três definições possíveis (totalidade das ações humanas; enquanto narrativa sobre o passado; e como reflexão sobre a escrita da história, historiografia), para a aluna história seria o desenrolar da própria vida enquanto possibilidade de futuro. O que a aproximaria da primeira das definições apresentadas. Humanismo, por outro lado, é um termo mais amplo, que exige um pouco de reflexão de nossa parte.

Segundo N. Abbagnano (2007, p. 518-519), humanismo possui duas definições, uma delas histórica e a outra filosófica. Uma filosofia humanista, de uma maneira simples, é justamente “qualquer tendência filosófica que leve em consideração as possibilidades e, portanto, as limitações do homem, e que, com base nisso, redimensione os problemas filosóficos” (p 519). Em sua dimensão histórica, humanismo se refere justamente ao pensamento que eclode no renascimento, aonde se buscava alternativas ao escolasticismo medieval, construindo uma filosofia onde o homem passaria a ser “medida de todas as coisas”.

Por uma interpretação dos textos clássicos greco-romanos, os sujeitos daquele tempo buscaram referências pelas quais o homem poderia definir seu espaço *na natureza e no cosmo*. Avançando no tempo, Estevão Martins (2017, p. 278), ao tratar da questão da humanidade dentro do iluminismo, é possível perceber uma tentativa daquele tempo em referenciar o homem a partir de si mesmo em relação *aos demais* – humanidade enquanto aspectos que nos definem enquanto tais, como também referência última das ações humanas.

Nesse sentido, a interpretação do vídeo por N. passa pela ideia de que falar do homem é algo externo à história – uma vez que o humanismo ocupa um espaço maior que aquele da história dentro do vídeo. Mas que espaço é este? Muito provavelmente aquele referente justamente à reflexão dentro do presente. Se Whindersson abre sua narrativa comentando de um problema presente, buscando no passado uma maneira de resolvê-lo, ele termina seu relato

fazendo um balanço ético de toda a questão: apesar de tudo, houve progressos na comunicação, e você é feliz e não sabe – portanto não reclame!

Retomando aqui P. Ricoeur (1991 p. 163-164), toda a narrativa (como, por exemplo, a própria história), no fundo, exprime em nós uma reflexão de cunho moral, sobre a qual refletimos sobre nós e os outros, aonde as ações de um personagem nos leva a questionamentos de cunho ético e moral: “não gostei desta obra”, teria dito um diplomata alemão a Picasso, referindo-se a Guernica. “Essa obra não é minha, é sua” foi a resposta do pintor espanhol.

Retomando a questão do vídeo, essa dicotomia acompanha uma divisão semelhante referente ao rigor, anteriormente comentada. “Depende da interpretação”, “descontraído focado mais no humanismo que na história” e “forma interessante de estudar” no fundo são expressões que mostram certo estranhamento no que diz respeito ao caráter um tanto lúdico do vídeo – que se faz aceitar justamente pela facilidade que apresenta para a compreensão da história. A história, para ser o que ela é, é um tanto estranha ao humor<sup>27</sup>.

Por fim, na comparação entre a resposta dada agora e a interpretação de história anteriormente dita, se percebe uma cisão: foi comentado anteriormente, por tal aluno, que a história seria “vida”, e que sem o passado não seria possível construir um futuro. Mas, por outro lado, o diálogo com o presente, aqui, é entendido como não histórico, pertencente a outra esfera. Como interpretar este impasse?

Um aspecto então se revela no que diz respeito a uma interpretação de história assim dada: o passado serve para a construção de um futuro, mas não para a compreensão do presente. Ou melhor, a compreensão do presente sempre está lá, mas não é o foco da discussão, como se o presente fosse algo que não fosse digno de nota. Um paralelo pode ser levantado aqui: Carl G. Jung (2012, p. 41), ao comentar sobre o pensamento de Freud, seu mestre, tece uma crítica interessante ao pensamento iluminista e, mais tarde, vitoriano. No fundo a noção de progresso se apoiava sobre uma hipocrisia intelectual, onde se pensa o mundo *cor-de-rosa*, mas o enxerga *sub-rosa*.

Seria um exagero transplantar estas intenções para a resposta analisada, mas a relação tal com o futuro é problemática: o séc. XIX criticado por Jung, em seu afã progressista, acreditava ser capaz de ditar o futuro para as gerações seguintes, em um ato de negação daquilo que existia de fato, tanto que o pensamento “sub-rosa”, racional e severo, condicionou uma economia de sentimentos que conduziu a Europa para a 1º Guerra mundial. E tal forma

---

<sup>27</sup> Questão essa que, no fundo, não é uma característica somente da interpretação da aluna, mas da escrita da história como um todo: quanta história foi escrita apresentando um fundo cômico? A cientificidade da história, que somente a pouco se abriu para a narratividade e o subjetivo, ainda não desenvolveu uma linguagem própria para o humor. Trata-se, ainda, de um campo ainda pertencente à esfera do artístico, em suas manifestações plásticas e literárias.

de pensar o passado é a outra face do *reacionarismo* que vê no passado um modelo inflexível para o presente – uma intolerante negação das transformações sociais (CUNHA, 2016).

Por fim, apontamentos referentes à historicidade do vídeo pela visão dos alunos. Em primeiro lugar, mostrou uma interpretação unânime acerca da validade da narrativa enquanto história, justificada por eles a partir de concepções individuais de história, anteriormente comentadas. Mesmo as respostas que apresentavam discrepâncias entre a justificativa apresentada e uma concepção histórica anterior, de certa forma não alteram esta afirmação geral. Ou os alunos apresentam uma interpretação mais rica que a própria história por eles imaginada, ou pequenos desarranjos acerca de conceitos teóricos, sem alterar de forma significativa as formas pelas quais eles interpretam o passado, como também a maneira como eles próprios os transmitem.

Tomando como exemplo as respostas ligadas ao senso comum antiquarista, a história se confirmava enquanto ocupado pelo passado, a palavra “passado” aqui é substituída pela palavra “antiga”, em conformidade com o texto apresentado pelo vlogueiro. Então, de uma forma geral, torna-se possível afirmar uma continuidade tanto de pensamento, quanto de linguagem. Mesmo as mudanças entre uma resposta e outra são, muito provavelmente, relacionadas ao exercício de reflexão sobre o vídeo apresentado (“o que vou responder para este maluco”, poderia pensar um aluno), do que necessariamente pelo contato com o *vlog* em si.

Tabela 19 – Relações entre o conhecimento escolar e o conteúdo vlogueiro

<b>O vídeo de Whindersson Nunes refere-se de alguma forma aos conteúdos de história que você teve contato durante a escola? Comente a respeito.</b>		
<b>Respostas</b>	<b>Desdobramentos</b>	<b>Nº de Respostas</b>
Sim	Relativo à própria história enquanto área de conhecimento	1
	Relativo às metodologias de ensino	1
	Comunicação enquanto conteúdo escolar	3
	Povos pré-colombianos enquanto conteúdo escolar	2
Não	Sem desdobramentos	2
	Objetos de estudo diferente daquele abordado em aula	1
Não soube responder		2
		<b>Total: 12</b>

Esta pergunta, na realidade, é um complemento à primeira, fazendo agora a ponte entre um saber já esquematizado: a história enquanto disciplina escolar formalizada. Na realidade, busca-se aqui perceber os distanciamentos entre uma determinada estética (neste caso, a do próprio *vlog*, já comentada) e formas convencionais de ensino. E como os alunos fazem a ponte entre ambos.

De maneira geral, a interpretação dos alunos tendeu a ser multifacetada, sem se prender a um único tipo de relação entre *vlog* e conteúdos escolares. Inclusive, as respostas, em alguns momentos, fogem da referência a um conteúdo específico, abordando aspectos gerais referentes tanto à natureza metodológica do ensino, quanto a uma determinada temática desdobrada no tempo. Pode-se afirmar, em perspectiva com as respostas anteriores, que mesmo concepções primeiras de história, quando provocadas a analisar questões históricas (mesmo a partir de ferramentas de pesquisas simples, como o presente questionário), servem de estímulo para o desenvolvimento de formas mais acabadas de consciência histórica.

De certa forma, *reconhecimento* é uma palavra-chave para analisar as respostas dos alunos – uma forma alternativa de formular a pergunta a eles endereçada é justamente se eles *reconhecem* conteúdos escolares dentro do vídeo de Whindersson. O que implica duas coisas: em primeiro lugar, uma vinculação daquilo que é mostrado com aquilo que já se conhece (RICOEUR, 2017, p. 39), como também (como veremos em alguns casos), o reconhecimento de características próprias a si mesmo, naquilo que P. Ricoeur chamou de “atestação” (p. 107).

A grande maioria destes reconhece, dentro da fala de Whindersson, a referência ao conteúdo escolar, embora o faça de maneiras distintas, em frações iguais dentro da turma: a primeira resposta vê essa relação simplesmente pelo caráter histórico do vídeo; um segundo tipo tece comparações entre os métodos de ensino escolar e a forma de apresentação típica do *vlog*; um terceiro, fala da existência em ambas esferas (vlogueira e curricular) a questão da comunicação; por fim, toma por referência a própria abordagem aos povos pré-colombianos.

Parte dos alunos não reconheceu a relação entre os conteúdos – ou o negaram efetivamente, ou não tinham base empírica para responder de forma incisiva. Nestes casos, surgem comentários acerca do próprio comportamento do aluno dentro de sala de aula como justificativa das respostas apresentadas. Tanto as respostas afirmativas quanto as negativas serão abordadas em detalhes na sequência:

Sim, os temas que ele fala fazem parte da história então temos que estudar (F. C., 18 anos).

Iniciaremos as análises a partir da citação acima, que relacionou o vídeo não com os conteúdos escolares, mas com a história como um todo. De certa forma, a afirmação acima introduz comentários próximos, embora de uma maneira um tanto quanto cínica. Ao comentar

que “tudo que ele fala fazem parte da história”, está dando voz à ideia de que todos os elementos debatidos por Whindersson são parte da história ensinada ao aluno na escola. Uma vez que a definição de história apresentada por este fazia referência a ela enquanto “conteúdo mais chato de todos”, mostra que considera história como algo abrangente. Mas, com o comentário “temos que estudar”, demonstra um pouco de má-fé com relação com à disciplina, uma vez que dá a entender que se trata de uma relação forçada, exemplificada na concepção de história.

Na realidade, com esta afirmação, não se exemplifica uma relação com o conteúdo escolar, mas sim com toda a disciplina, que abrange todo o passado, mas sem dizer nada para o presente. Em certo sentido, esse dizer nada, alimenta uma postura de afastamento com relação ao passado, que é visitado a contragosto. De modo geral, a relação entre a história que se estuda na escola e aquela apresentada por Whindersson, na realidade, não é racional, mas sim emocional – de ojeriza. Teoricamente falando, trata-se do negativo das propostas e resultados colhidos pela didática e educação em história.

O que gera um interessante contraste com a resposta que relacionou não o conteúdo do vídeo em si, mas comparou metodologias de entendimento:

Sim. Refere-se de uma forma descontraída, uma forma menos padrão de aprendizagem, e mais divertida (G. B., 16 anos).

Em certo sentido, a relação entre o conteúdo escolar e os temas abordados dentro do vídeo se dá no nível da recepção pelo aluno. O conteúdo é o mesmo porque, no vídeo, os mesmos temas abordados em aula (não são especificados quais) estão apresentados de forma mais agradável – exemplificadas nas expressões “descontraída”, “menos padrão” e “mais divertida”. Nas palavras do aluno, falando em termos de teoria narrativa de história, o conteúdo não é somente o mesmo, mas ali ele está plenamente realizado: se o que se busca, dentro de uma educação e didática em história inclui uma relação diferenciada com o conhecimento em história – o que inclui o emocional e a estética –, então é possível afirmar que o conteúdo foi reconhecido enquanto tal porque houve um ganho de sentido nessa relação diferenciada.

Isto significa uma relação diferenciada com o saber desde o início – como teria sido possível tal reconhecimento sem uma noção anterior já incorporada? Comparando as respostas anteriores do mesmo aluno, esta relação diferenciada se faz presente em outros momentos, tanto em uma concepção genética de história, como na presença da história enquanto interesse cotidiano do aluno. O ganho de sentido, formulado dentro do vídeo, na realidade já existia. Ou, formulando melhor a frase, o interesse em história já existia: ganho de sentido significa que o *vlog* tornou aquilo que se gostava ainda mais legal – embora este

reconhecimento não se faça presente dentro das respostas, mas pôde ser induzida a partir das respostas anteriores.

Nas respostas que apontaram entre o ambiente escolar e vlogueiro uma temática comunicacional em comum, os alunos entrevistados deram a entender que comunicação é, dentro do cotidiano escolar e na própria concepção de currículo, um tema que já foi abordado. Embora dentro de algumas das respostas fique implícito que este conteúdo é parte do conteúdo escolar por ser parte da história, outros dão a entender que comunicação é um tema que fez e de certa forma ainda faz parte do currículo escolar, ou, pelo menos, das discussões em sala de aula:

Sim. Por que nós estudamos povos antigos e como funcionava a comunicação naquelas épocas (F. A., 16 anos).

Sim, sobre a linha do tempo da comunicação entre os povos antigos, etc. (N. dos S. G., 16 anos).

Sim, as formas de comunicação antigas (V. M., 16 anos);

É importante deixar claro que muitas das respostas acima fazem referência também à questão dos povos pré-colombianos e da antiguidade, mas já que esta referência se faz acompanhar da discussão acerca da comunicação enquanto temática, as agrupamos todas neste mesmo conjunto. Em primeiro lugar, percebe-se uma forte presença de formas historicistas de história, formatados dentro de uma mesma linguagem: todas as respostas se utilizam da palavra “antigo” como referência ao conteúdo, em uma relação ao mesmo tempo de distanciamento (“como funcionava a comunicação naquele tempo”, em um passado fechado em si mesmo), como também de contraste (“antigo” como algo que não cabe mais no presente).

O que entra na lógica apresentada em outros momentos da análise. A primeira como a última das respostas acima engloba é, nesse sentido, exemplar. A referência aos povos antigos, como à comunicação que eles praticavam, é entendida enquanto integrante do conteúdo escolar. A frase dá a entender que povos antigos e sua comunicação fazem parte do conteúdo como um todo.

A resposta de N. dos S. G. segue uma lógica semelhante, comentando de forma mais específica o conteúdo escolar presente no vídeo. A comunicação é entendida enquanto comunicação entre os povos antigos, o que compreende, por sua vez, a última parte apresentada do vídeo. Também existe aqui a referência uso, dentro do vídeo, da famigerada linha do tempo.

Linha do tempo é um recurso didático utilizado para mostrar o deslocamento de um objeto dentro de um tempo cronológico, na sucessão do passado para o presente. É uma ferramenta para dar forma a uma dada concepção de tempo, identificável em seu movimento e

diacronia (SCHMIDT, 2012, p. 161). No caso da resposta mencionada, é mais provável que se refira à própria sucessão de fatos evidenciada por Whindersson dentro da narrativa – organizada de maneira regressiva, partindo do presente e, aos poucos, deslocando-se temporalmente para trás, nos primórdios. O contraste entre essas duas dimensões temporais é fator de reflexão moral. De certa forma, a linha do tempo é interpretada não em função de seu caráter estético, mas sim como sinônimo de cronologia – sucessão e diferenciação entre o tempo passado e presente.

É importante notar que não existem menções à própria historicidade do presente enquanto parte do conteúdo, apesar desta relação ser comentada nas concepções de história destes – que apresentaram, respectivamente, concepções tradicionais, genéticas e historicistas de história. Para estes, fica a ideia de que a história trabalhada pela escola é algo realmente externo ao presente, sem estabelecer relações de significado e reconhecida enquanto mencionada pelo professor ou mesmo pelo material didático disponível.

Há um outro tipo de resposta na qual exclui a comunicação enquanto objeto, dando lugar aos povos antigos como principal conteúdo escolar presente no vídeo, especialmente o povo inca:

Sim, se não me engano ele falou sobre os incas que foi um assunto abordado na escola (L. G., 15 anos)

Sim. Incas. Mathupichu. Não sei falar muito do assunto pois a maioria eu não prestava muita atenção nas aulas (R. C., 17 anos);

É importante deixar claro que, dentro do vídeo, a referência à palavra *inca*, enquanto designativo do povo que dominou os andes antes dos espanhóis, é muito breve dentro do vídeo. Whindersson foca sua fala nas particularidades daquele povo – vistas em primeira mão pelo próprio vlogueiro que afirma no vídeo ter visitado Machu Picchu e ter visto lá estas informações – e que o tornam distinto do mundo contemporâneo, especialmente quando o tema tratado é comunicação. Um exemplo fica por conta do fato daquele povo ter utilizado, em seu tempo, nós em cordões para fins de contagem e registro – de certa forma, uma das principais curiosidades a respeito daquele povo, que não desenvolveu sistemas de escrita, nem formas mais sofisticadas de transporte, uma vez que não conhecia a roda e nem possuía animais de transporte tais como o cavalo.

São elementos que já fazem parte do nosso senso comum, que tendem a nortear a maneira pela qual interpretamos e recontamos o passado, nosso e de outros. Os elementos da trama combinam, na realidade, dois elementos distintos: em primeiro lugar, o próprio testemunho de Whindersson, que viu em primeira mão tais traços particulares dos incas (como, por exemplo, uso de nós nas cordas como linguagem, e uso de mensageiros à pé como

meio de comunicação); e uma determinada forma de contar histórias que lembra o drama grego de Fídípedes que, de acordo com as lendas, correu 40 Km para anunciar aos atenienses a vitória dos gregos sobre os persas. Em sentido estrutural, Cleiton é Fídípedes transfigurado, adaptado dentro da narrativa de Whindersson: embora os elementos sejam diversos, a necessidade urgente de avisar cidades vizinhas sobre um perigo eminente, a exaustão física do protagonista e o caráter trágico e tragicômico das narrativas as colocam em pé de igualdade<sup>28</sup>.

A interpretação dos alunos ignora estes elementos, focando no aspecto pré-colombiano que a palavra inca, brevemente mencionada, traz, sendo aqui entendida enquanto “assunto abordado na escola”. Aqui, a relação com o saber escolar e com a própria escola são colocados em perspectiva, pois “eu não prestava muito a atenção nas aulas”. O aluno faz menção a Machu Picchu, mas esta mesma não é descrita enquanto tal dentro do relato do vlogueiro.

Uma lição se faz presente aqui: uma prática, seja de pesquisa ou educativa, conduzida dentro da sala de aula e que apresenta um caráter aberto de resposta abre portas para o disparate, o paradoxal e o absurdo – em uma intencionalidade completamente oposta ao ensino tradicional. Como nos importa mais a natureza das relações feitas pelos alunos entre dois campos distintos, tais respostas podem ser incorporadas sem maiores problemas dentro de uma pesquisa. E de certa forma elas nos ajudam a pensar o quanto o questionamento dos alunos é formatado pela própria natureza do conteúdo histórico a eles apresentados – a relação entre os dois campos tende a ser objetiva. Temos uma maior criatividade nas respostas que podem ser pensadas fora do campo escolar.

Passando para as respostas de cunho negativo, uma delas não possui um desdobramento claro, respondendo a pergunta com um sonoro “não”. As outras duas apontadas dentro da tabela não perceberam relações claras entre a história da escola e a história de Whindersson:

Não me lembro de ter estudado algo do tipo (G. de M. D., 19 anos).

Não, o vídeo dele fala sobre o telefone antigamente, nada a ver com os conteúdos que tenho durante a escola (A. M., 16 anos);

A primeira afirmação não nega efetivamente que o conteúdo não faça parte do currículo: simplesmente não há memória de que tais assuntos possam ter sido abordados na escola em algum momento. A segunda, por sua vez, é extremamente afirmativa: existe uma

---

<sup>28</sup> Na história original, Fídípedes morre de exaustão física após cumprir sua missão; Cleiton, por sua vez, faz um esforço hercúleo em vão, uma vez que o perigo que se anunciava como eminente mostrou ser alarme falso. O fato de este último sair vivo, porém estropeado, altera o sentido da narrativa original, de trágico, para tragicômico – mais próximo da intenção comum de um *vlog*.

convicção sobre tanto a natureza do conteúdo escolar, como do conteúdo do vídeo. Em certo sentido, o processo de reconhecimento não existe aqui em parte devido a uma concepção estreita do objeto histórico. O telefone não é entendido enquanto pertencente ao processo histórico. Arrisca-se dizer que a ideia do telefone é metáfora maior para o processo de comunicação – sinais de fumaça, nós em cordões e corredores são versões antigas do telefone moderno e que não fazem parte do conteúdo escolar, pelo menos não da maneira pela qual o aluno a entende.

Resta apenas a análise da resposta “neutra”, que a princípio tem uma estrutura semelhante com as respostas de cunho negativo:

Sim. Não lembro muito bem, acredito que tenham falado mas não ido muito a fundo (P. P., 16 anos).

Semelhante porque essa indefinição não é resultado propriamente do conhecimento, mas sim pelos limites da memória e da lembrança. A princípio, a resposta tem um cunho afirmativo, embora o aluno afirme que não se lembra direito. O próprio fato da questão, aparentemente, não ter sido aprofundada quando discutida em aula de certa forma justifica este esquecimento. Porém, de qual questão estamos falando? O caráter “aéreo” da resposta a coloca em uma seção própria.

Alguns balanços se fazem possíveis a partir das respostas organizadas na pergunta acima. Já foi percebido que o conteúdo do vídeo foi entendido, quase unanimemente, enquanto história. Também foi percebido que grande parte das concepções de história apresentadas pelos alunos partem de um princípio comum, de história enquanto passado (e sem diálogo com a vida cotidiana destes), embora princípios de formas alternativas de concepções (e consciência histórica) se fazem presentes em alguns alunos. Mas, de certa forma, não há motivos para apontar tais casos como resultantes do contato com a Internet por si só, mas sim a fatores externos a elas. O que se percebe, em alguns momentos, é um dado estranhamento em relação a tal abordagem apresentada nos *vlogs* em alguns alunos.

Um elemento curioso nas respostas acima é o aspecto problemático que muitos alunos têm com a história, desde repulsa (como a primeira das respostas analisadas), até uma indiferença, assumida na postura de um aluno que confessa não ter uma postura ideal. O que não é necessariamente um dado ruim, uma vez que apresentamos afinidades típicas com cada um dos conteúdos – porém, se torna evidente no instante em que a relação com a escola é questionada: no fim, os problemas da escola e da relação que ela estabelece com o conhecimento ainda são os mesmos. Neste sentido, o *vlog* pode ser um caminho em que a forma pela qual os alunos enxergam a história pode ser alterada – embora seja pouco provável que tal alteração se dê ausente de um acompanhamento externo.

Por fim, o balanço final entre a história ensinada e a história lida apresentam algumas lições. Embora existam alunos que tenham apresentado, a partir da leitura do *vlog*, uma relação diferenciada com o conteúdo que já se conhecia (ou, falando em linguagem “ricoeuriana”, permitem tal conteúdo ser narrado de outro modo), de uma maneira geral há uma continuidade entre formas de entendimento de história e interpretação do *vlog*.

O diário virtual é entendido, para muitos, em sua relação com o conteúdo de história simplesmente em sua relação com o passado humano – perspectiva ainda limitada se pensada partindo da concepção de história narrativa e educação histórica discutidas no presente trabalho. De uma maneira geral, reproduzimos dentro da rede e a partir dela formas de agir e pensar criadas em ambientes exteriores a ela.

Tabela 20 – Reinterpretação da narrativa histórica de Whindersson pelos alunos

<b>Para você, de que forma Whindersson Nunes encara a passagem do tempo e o efeito sobre as coisas que existem hoje (neste caso, a mudança na forma das pessoas se comunicarem)?</b>		
<b>Respostas</b>	<b>Desdobramentos</b>	<b>Nº de Respostas</b>
	Relação diacrônica entre passado e futuro como evidencia do progresso tecnológico	3
Afirmativas	Brincadeira na diacronia entre passado e futuro	2
	Pela estética informal do trabalho	1
	Pela relação com o <i>vlog</i> enquanto humor	1
Negativas	Norma estabelecida pela visão negativa do passado “antigamente era pior”	2
	Enquanto desvalorização das conquistas presentes	1
Sintéticas		1
Outras	Não quis responder	1
		<b>Total: 12</b>

Paradoxalmente, a aparente complexidade das respostas oferece, ao contrário, muitos elementos em comuns entre si, quase como que se a forma de comunicar e apresentar o conteúdo – no aspecto da narrativa – produzisse nos alunos um mesmo efeito. Na realidade, este mesmo efeito foi sentido pelo autor do presente texto, já que, ao apresentarmos o *vlog* de Whindersson Nunes, comentamos que a poética de seu texto provocava uma reflexão de

cunho moral sobre a comunicação no presente – “tapa de luva” naqueles que reclamam desnecessariamente das coisas que tem. Essa mesma reação moral aqui sentida é a mesma apresentada pelos alunos.

O que diferencia as interpretações dos alunos uma das outras é justamente o caráter estético que elas apresentam, o que significa destaque maior para determinados aspectos do vídeo em detrimento de outros. Mas nenhuma das respostas contradiz a mensagem geral de Whindersson: tanto quanto na comunicação (na inegável melhoria nas maneiras pelas quais nos comunicamos), como na reflexão moral que esta mesma comunicação evidencia (de não reclamar desnecessariamente sobre os supostos “problemas” que o seu telefone apresenta).

Agrupamos primeiro as respostas em quatro grupos: as respostas de cunho *afirmativo*, que enxergam no vídeo de Whindersson um ganho de sentido, uma conquista histórica e/ou reflexão positiva geral, e outras de caráter negativo, onde se evidencia uma interpretação restritiva da mensagem geral do vlogueiro, referente ao que *não* se deve fazer. As respostas que contemplam os dois tipos de análise serão agrupados na categoria *sintética*. Por fim, respostas que não cabem em nenhuma das análises serão colocadas na categoria *outros*.

De uma forma geral, todas as respostas, em um grau maior ou menor, articulam o caráter diacrônico da narrativa como principal elemento sobre o qual a interpretação é construída. As respostas de cunho positivo enxergam a passagem no tempo enquanto um ganho técnico sobre formas anteriores de comunicação num sentido eminentemente *evolutivo* – entendido aqui enquanto progresso dentro do tempo:

Ele encara como que bem antigamente para passar uma mensagem era um trabalho, e levava tempo. Diferente do surgimento da tecnologia que facilitou a comunicação (F. A., 16 anos);

De uma forma positiva, comparando as duas épocas e falando sobre os benefícios do atual (N. dos S. G., 16 anos);

Ele encara de forma positiva com o avanço na tecnologia mais especificamente na forma de comunicação (J. S., 16 anos);

Tanto o pensamento de Whindersson, quanto o dos alunos excluem um entendimento em bom termo com o passado – em certo sentido, a comunicação “de antes” é algo superado, que contrasta com as facilidades do presente. Essa dimensão diacrônica é presente em grande parte das respostas, embora a interpretação que se faça delas seja um tanto quanto diferente em cada caso. Não há comentários acerca da relação que os antigos estabeleciam com sua própria comunicação: mesmo Cleiton, personagem principal da história, não reclama em nenhum momento de sua sina, em uma aceitação em relação a àquilo que de fato existe e não pode ser mudado. Este ponto da narrativa vlogueira (expresso única e exclusivamente pela estética dela própria), não se faz presente em nenhum dos relatos.

Porém, nas respostas acima, esse ganho do passado não reflete em um agir diferenciado dentro do presente. O que se quer dizer que se reinterpreto o relato de Whindersson nos moldes de uma consciência histórica tradicional: a dinâmica do conhecimento histórico transmitido foi interpretado enquanto deslocado da prática vital dos alunos – já que a comunicação hoje *é melhor* que a que existiu no passado, a ela devemos ser grata, e tudo segue como está. Em certo sentido, há uma legitimação do que já existe.

Tomamos este comentário a partir de uma dada interpretação do passado que é considerada aqui tradicional, uma vez que a reflexão sobre a natureza do tempo não configura uma reinterpretação da relação que se estabelece com o próprio passado como significativo para o presente: interpretamos o passado de forma tradicional, estamos dando ao presente um caráter de imutabilidade – legitimamos um determinado estado de coisas que se configuram para nós enquanto meio ambiente cultural. Trata-se aqui da forma mais elementar de entendimento do tempo, uma vez que não há questionamento a respeito das dinâmicas profundas sobre o qual o presente se constitui e a partir daí opera – *as coisas estão aí e pronto!*

Comenta-se isto porque surgiu uma dúvida de que, talvez, a própria menção à diacronia, poderia convencionar uma consciência histórica de tipo genético. Uma consciência histórica genética diz respeito à reinterpretação do conteúdo passado em sua dinâmica de continuidade e ruptura – chegamos em bom termo com o passado, a partir de um questionamento sobre o presente. As coisas não estão dadas, mas se modificam de acordo com regras próprias que incluem a mudança, mas dentro da “forma” dada pelo passado. Não é o caso aqui, já que o passado, dentro de uma lógica que, apesar de diacrônica (entende a diferença entre dois contextos históricos), não reflete sobre o que já existe.

É importante comentar que foram percebidas respostas que referenciam a questão do *brincar*. Foi anteriormente comentado o quanto a questão da ciência, pela fala de alguns dos alunos, apresentava uma dicotomia entre o “prazer e o trabalho”, podendo assim dizer – rigor científico é algo separado do prazer estético. Porém, neste momento, a interpretação do brincar se dá de outra maneira, não como algo estranho ao saber, mas como um ganho *poético* ao conhecimento histórico. Por poético, nos referimos à própria estrutura na qual uma dada narrativa organiza seus elementos em uma intriga própria a partir da interpretação da obra aristotélica por P. Ricoeur (1994, p. 56).

Ele brinca com o tempo, porque pra ele demorava muito para fazer uma ligação e hoje não demora nada porque tem várias formas de se comunicar (F. C., 18 anos);

Ele faz sua passagem brincando com a forma da comunicação antiga. Assim, tendo seu conteúdo passado com a mensagem irônica de como era a comunicação antigamente, e agradecendo a comunicação atual (G. B. 16 anos);

De certa forma, o próprio aspecto narrativo de organização dos elementos é, para os alunos, uma forma de brincadeira: os personagens, no ato mimético da que reproduz um passado dentro da narrativa de Whindersson justificam, aqui, o caráter histórico de sua fala; porém, o contraste entre o passado e o presente, em um ato de profundo estranhamento, é entendido enquanto engraçado, e, portanto, brincadeira. Prova disto fica por conta de expressões como “brincar com o tempo” e “brincando com a forma”, seguidas da explanação do sentido da narrativa (o próprio contraste de tempos históricos distintos).

E, mais interessante, não se trata aqui de uma dicotomia entre o narrar a história (uma vez que estes alunos entenderam o conteúdo de Whindersson enquanto história) e este brincar. O próprio fato de o pensamento ser articulado de forma inusitada e pouco usual é identificado pelo verbo: ou seja, o “brincar” identifica um trabalho narrativo que embora seja sério, não se leva a sério e, portanto, apresenta-se da forma que quer.

Neste sentido, respostas que reinterpretam o vídeo enquanto estética informal e conteúdo humorístico, entram, no fundo, em uma linha interpretativa semelhante, embora articulem as respostas sobre outros termos:

Sim, de uma forma bem informal (L. G., 15 anos).

De forma humorística. Ele relata os fatos antigos da vida dele mesmo de forma engraçada. Ele relata de meios de comunicação de antigamente para os dias atuais, com toda a tecnologia e talz (R. C., 17 anos);

A primeira resposta corresponde a um comentário breve a respeito da estética do vídeo – aonde “informal”, embora em um sentido próximo ao de “brincar” anteriormente comentado, difere-se deste, uma vez que é uma expressão que designa o “não formal”. Brincar, nestes termos, é agir de modo desprezioso e sem forma definida; informal representa o espaço que não cabe dentro do formal, espaço que exige uma forma pré-definida de comportamento. E humorístico diz respeito justamente ao aspecto do *fazer rir*, tornando o ato próprio do vídeo enquanto fonte de um tipo específico de alegria. Alegria essa que inclusive eclipsa os elementos históricos dentro do vídeo – a sequência da fala coloca em primeiro plano o humor, para depois jogar os elementos históricos, em uma compreensão cronológica da história dos meios de comunicação.

Uma síntese aqui pode ser pensada, no desenvolvimento de trabalhos futuros: o humor e o informal, enquanto determinadas formas de linguagem, se desenvolvem e transparecem a partir da leveza pela qual produzimos nossos próprios trabalhos. Neste sentido o brincar é síntese perdida do humano, que de certa forma se desenvolve dentro do ambiente barbárico do *YouTube*, em uma concepção muito próxima daquela apresentada por H. Maturana, do brincar enquanto fundamento perdido do humano (BARCELOS; MADERS, 2016, p. 10).

No que tange as interpretações negativas, elas são de menor número e apresentam entre si uma natureza muito semelhante, enquanto percepção de uma norma moral específica. Seguem abaixo as respostas:

Ele diz para os seguidores não reclamar de seus whatsapp's, pois antigamente era muito pior (A. M., 16 anos);

Como se eles não dessem valor (G. de M. D., 19 anos);

Ele diz que as pessoas não devem reclamar das formas de comunicação moderna porque antigamente era muito pior. (V. M., 16 anos);

Arrisca-se um comentário arbitrário (portanto, passível de crítica): existe um sentimento acerca das expressões negativas como se esta forma de pensar refletisse certa limitação das formas de agir e pensar. Escreve-se isto baseado na leitura de Hegel feita por Axel Honneth (2003, p. 44-45), uma vez que a relação de reconhecimento jurídica expressa pela negatividade é na realidade um caminho intermediário no qual uma primeira forma de convívio e reconhecimento do outro podem ser construídos. O pensamento aqui é que há um processo histórico que se finaliza no reconhecimento do outro enquanto ser livre.

Em certo sentido, a negatividade enquanto resultado de um processo hermenêutico sobre uma narrativa de certa forma é indicativo de uma limitação, uma vez que o reconhecimento da narrativa do outro (no sentido de entendê-lo enquanto totalidade) não é completo. De certa forma a interpretação ainda é centrada não no diálogo, mas nos limites que acercam o *Eu* – as coisas que não sou autorizado a fazer.

Embora a afirmação acima possua um ar de julgamento (e, no fundo, sempre o é), trata-se aqui de entender a dinâmica própria que o *não* ocupa dentro da narrativa dos alunos. Se formas extremamente primárias de consciência histórica não correspondem a nenhuma reflexão sobre o tempo, o *não* seria um primeiro passo em direção a formas mais acabadas de consciência história e, portanto, de ética e moral. Está na Bíblia: não matarás, não cobiçarás a mulher do próximo, etc., em formas elementares de direito que remontam à antiguidade (em uma forma, talvez, de controle pelo medo – há punições divinas para o desrespeito a regra, mas é discussão para outro momento). Trazendo esta questão para o âmbito da educação e consciência histórica, elas remontam a formas exemplares de pensamento.

E, de certa forma, trata-se aqui, dentro da narrativa de Whindersson, da construção de uma moral reguladora referente aos próprios hábitos frente à rede e as mídias e, desta forma entendida pelos alunos: “não reclamar de seus *Whatsapp's*” e “não devem reclamar das formas de comunicação moderna” referem-se ao entendimento, pelos alunos, destas regras morais aplicadas ao ambiente de rede. A única resposta um tanto quanto deslocada aqui é aquela que fala “como se eles não dessem valor”: em certo sentido, é o reconhecimento da

atitude que se deve evitar (a desvalorização daquilo que se tem), embora a articulação se restrinja a este ponto.

Comparando as respostas negativas com concepções de história apresentadas anteriormente por seus autores, é difícil de estabelecer uma relação, uma vez que as concepções de história, usos da rede e visão dos elementos históricos presentes dentro do *vlog* apresenta flutuações, embora sempre dentro de padrões semelhantes de consciência histórica: se as concepções de história e aplicação desta ao relato de Whindersson mostravam uma consciência histórica tradicional, na reinterpretação da narrativa se vislumbra uma interpretação de cunho exemplar – na esteira das concepções morais apresentadas por Whindersson.

Por fim, a afirmativa sintética reúne elementos de ambas as respostas, tanto afirmativas quanto negativas, configurando assim uma variedade estética das respostas, resumindo o aspecto “histórico” do vídeo apresentado:

Ele encara de uma maneira positiva sua evolução, explicando de forma sarcástica e fazendo uma crítica a quem reclama da situação atual (P. P., 16 anos);

Não deixa de ser um resumo elegante dos principais elementos do *vlog*, mas existe aqui um caráter que o aproxima das respostas apontadas enquanto afirmativas, uma vez que o retrato do texto apresenta um distanciamento do objeto analisado e a relação que se estabelece entre o presente e o passado na construção de um futuro.





## 5 CONCLUSÕES

Indiretamente, a proposta do presente trabalho era perceber de que forma o conteúdo vlogueiro de caráter histórico seria entendido pelos alunos e se ele modificaria a maneira pela qual este entendimento do passado é narrado, constituindo transformações nesta mesma consciência histórica. Implicitamente, estava-se atribuindo à tecnologia a capacidade de transformar a essência dos alunos por meios estéticos de convencimento. De uma forma geral, essa ideia acabou por ser abandonada no próprio desenrolar dos comentários dos alunos, uma vez que os alunos ainda interpretam o conteúdo de caráter vlogueiro pelas concepções herdadas de outras esferas – tais como o senso comum e o saber histórico ensinado nas instituições escolares.

Na realidade, as mudanças percebidas no âmbito da consciência histórica se deram, em primeiro lugar, dentro de limites muito claros – especialmente no que tange à passagem de tipos de consciência tradicionais para exemplares em alguns dos alunos –, muito mais devido a uma determinada forma de *narrativa* do que qualquer outra coisa. Neste caso, o *vlog* incorpora dentro de si elementos nos quais a própria narração e identidade são mantidas sobre controle.

### 5.1 VLOG ENQUANTO NARRATIVA – RELAÇÕES COM A CULTURA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Há um paradoxo na forma como a comunicação *on-line* organiza a comunicação entre as pessoas, uma vez que a câmera gera uma ilusão de intimidade que não se reproduz, ou melhor, não se *transfere* no contato do *vlogueiro* com as pessoas reais. A comunicadora Lígia Lana (2017), ao acompanhar o canal de Flávia Calina, *vlogueira* de sucesso dentro da rede com seu canal sobre feminismo e vida cotidiana da mulher, acabou dando voz a esta contradição. Ao organizar uma apresentação ao vivo em um hotel na grande São Paulo, a produtora de conteúdo, apresentando-se diante do palco a suas seguidoras, realizou uma performance muito mais próxima de um teatro digno dos apresentadores de televisão:

Quarenta minutos depois do horário marcado no convite, as portas do fundo do auditório do hotel se abriram. A música-tema do canal, em estilo dançante, começou a tocar bem alto. Flavia Calina, cercada por três seguranças, atravessou o corredor sob efusivos aplausos e gritos. Caminhando saltitante, ela carregava uma câmera apontada para si na mão direita e uma placa escrito “oi, tudo bem?” na mão esquerda. Flavia, assim como o público, também gritava. A expectativa pela entrada, o suspense da porta se abrindo, a saudação calorosa e a animação de Flavia Calina lembraram a nave espacial que conduzia a apresentadora Xuxa ao seu auditório televisivo nos anos 1990 (LANA, 2014, p. 2).

Citando novamente a comunicadora, “Apesar de destacar o objetivo de acesso a ela, no auditório do hotel, escoltada por seguranças e vista em cima de um palco, Flavia Calina parecia mais distante de seu público do que nos vídeos de seu canal” (p. 6). Exemplificação da sensação de intimidade e pertencimento a outro grupo, em uma ilusão própria do tautismo, na confusão entre representação e expressão, que não se sustenta no contato real com o outro.

É muito interessante, uma vez que de modo geral, o contato com as tecnologias em si não afetam as propriedades da consciência histórica que os alunos já têm entranhadas – elas ainda fazem referência ao senso comum e formas de entendimento no passado forjadas em outras esferas, tais como a escola, instituição mestra de formação da consciência na sociedade. Porém, tomando como exemplo esta última pergunta, o contato com determinadas formas de *narrativa*, como é o caso do *vlog*, produzem alterações na *cultura*, já que são formas de narrar a si mesmo que convencem de suas ideias por meios outros que a mera força de seus argumentos.

Retomando as estratégias de convencimento e imputação de sentido definidas por Rösen – estratégias políticas de memória coletiva; estratégias cognitivas de produção de saber histórico; e estratégias estéticas de retórica e representação –, o *vlog*, enquanto produção audiovisual, carrega consigo estes mesmos três elementos de imputação de saber. No caso do vídeo escolhido para a pesquisa, a força expressiva de Whindersson (o homem, sozinho na frente de uma câmera, angariou milhões de espectadores), sua política de memória coletiva (na força de sua reflexão moral sobre o presente a partir de um passado) permitem ao público entender suas ideias. Porém, que garantia temos de que a narrativa expressa é realmente verdadeira?

O que fica faltando é justamente uma dimensão cognitiva de produção deste saber, que não fica clara: os elementos históricos díspares fazem uma superficial referência ao conteúdo escolar, sem uma determinada comprovação externa além da própria palavra de Whindersson. Considerando que o vlogueiro, pelo *status* que ele carrega (bem-sucedido produtor de conteúdo *on-line*) imponha sua verdade pela violência simbólica<sup>29</sup> que sua posição lhe outorga.

Não estamos querendo dizer aqui que o relato de Whindersson não é racional. Muito pelo contrário: sua lógica é eminentemente dialética, uma vez que a dinâmica do objeto no tempo evidencia contrastes – contrastes que tornam possível a reflexão moral e ilustram a ideia que o vlogueiro queria transmitir. E nenhum historiador não discordaria que se fez

---

<sup>29</sup> Fazemos aqui uma breve menção às teorias de Pierre Bourdieu (2012) nas quais, pela soma de diversas formas de capital disponíveis em um determinado campo social, um determinado indivíduo (ou grupo) passa a ditar as regras pelas quais o próprio campo social funciona. Desta forma, grupos dominantes podem impor seu modo de pensar e viver enquanto legítimo e único possível, em detrimento a formas “marginalizadas” de vida e cultura, que passam a se organizar a partir de critérios que lhe são externos. Utilizando-se das próprias palavras do sociólogo francês, o que mobiliza um grupo desmobiliza outros (p. 10).

presente na história tal contraste. Afirma-se que ele não é acurado, e poderia passar para um determinado público enquanto verdade por si só: nas interpretações dos alunos, ficou evidente que sua fala, muitas vezes, passa por história enquanto referente ao passado puro e simples (embora, frisemos, tal interpretação não seja unânime).

É mais importante uma correta referência ao passado (como nós, historiadores, gostamos), ou uma interpretação do passado que é significativa ao presente? Na realidade, ambas as esferas, uma vez que o conhecimento histórico verdadeiro (no sentido de estabelecer um espaço mínimo de consenso racional) é fundamental para “checar” narrativas históricas que podem surgir em outras esferas, como a Internet e o *YouTube*. Felizmente, tomando como ponto de análise o vídeo de Whindersson, sua interpretação, apesar de cronologicamente confusa, faz uma reflexão válida sobre a dialética entre o presente e o passado. Mas, considerando ideólogos e “guerrilheiros morais” que pululam na rede, como diferenciar o verdadeiro do falso (ou, falando em outros termos, o ideológico do científico)?

De certa forma, pela própria produção de saber válido pelas instituições competentes, neste caso a escola, que mantém estruturas representativas operando dentro de critérios epistemológicos válidos. Válidos no sentido tanto de apresentar um saber “verdadeiro” – o que significa comprovação e uma lógica racional que permita o entendimento, a refutação e o debate –, como também no sentido de ser capaz de dialogar com o público. A escola, mesmo em um momento em que ela se vê esvaziada de sentido, e existem apelos a uma autoeducação, ainda serve como ponto de referência por aonde os alunos pensam o conhecimento, embora essa relação se dê sobre critérios utilitaristas relacionados às atividades escolares e ao sistema de cobranças e avaliações que dela emerge.

Estamos aí diante de princípios sobre os quais uma educação crítica que circunda a tecnologia pode ser pensada, uma vez que não é somente a partir do mercado e da própria rede que os alunos interpretam a realidade. A escola ainda é um espaço de conhecimento e orientação no tempo para os sujeitos analisados, embora os próprios alunos não tenham uma relação clara com isto, uma vez que indiretamente a escola e seus saberes surgem dentro das perguntas. Agora, o ponto a ser desenvolvido em momento futuro é justamente o diálogo pelo qual a educação histórica pode conversar com as novas tecnologias em uma questão essencialmente metodológica.

## 5.2 ESTRATÉGIAS DE LOUCURA

Esta dicotomia dentro das narrativas entre, por um lado, o estético e o político, e o epistemológicos, por outro, é exemplo do processo pelo qual o barbarismo da rede e o vazio existencial no capitalismo contemporâneo se institucionalizam. Isso significa que a cultura histórica contemporânea – marcada por um dado liberalismo e pela onipresença do mercado –

altera a si própria sem necessariamente alterar a as formas de pensar de seus membros. Parafraseando S. Zizek (2003, p. 20-22), é como se a constante mudança na realidade ocultasse o imobilismo sobre o qual a sociedade se sustenta – uma vez que a cultura geral não cumpre, dentro dos indivíduos, o fator de orientação temporal (ou seja, de interpretação da mudança e da contingência) que pertence à consciência história. Ou, como diz uma canção uruguaia que trata exatamente desta questão: “você, sempre mudando, já não muda mais”<sup>30</sup>.

Considerando, a partir de Jesús Martin-Barbero (2009, p. 133-144) que houve, durante o séc. XIX um processo que tornou a cultura popular em cultura de massa a partir da transformação de estruturas de poder repressivas em estruturas de normalização e consenso, é possível afirmar que hoje vivemos uma continuação deste processo. Isto porque o espaço de troca simbólica – o próprio *YouTube* enquanto *site* de compartilhamento – é na realidade espaço cultural privatizado (e ignorado enquanto tal). Há interesses privados que se fazem perceber enquanto neutros, por meio de um aparato científico que deforma a consciência para além da percepção dos sujeitos.

Mas, se assim fosse, talvez a resposta de alguns dos alunos não pudesse ser aquela apresentada no presente trabalho – as inúmeras exceções que surgiam em meio às respostas mais gerais. Repetiríamos aqui um erro metodológico apresentado pela Escola de Frankfurt, que acreditava ver, pela análise da própria estrutura de poder da indústria cultural, a percepção mesma do público. De certa forma, há sempre uma cultura histórica que se reinventa de formas mil, custando a ser capturada de forma inocente e se percebendo, muitas vezes, enquanto dotada de razão própria – embora o mecanismo tautista represente um passo importante para fins de “domesticação” desta razão. Na realidade, temos aqui a tecnicização de um processo histórico, onde o popular, em sua dinâmica histórica própria, busca se adaptar aos novos contextos culturais em que os sujeitos dela saídos se fazem presentes. No caso da passagem para formas modernas de constituição de participação política:

A visibilidade, a presença social das massas, remete fundamentalmente a um fato político. É a revolução convertendo o Estado, como disse Marx, em assunto geral liberando o político e constituindo-o em esfera da comunidade, a esfera dos assuntos gerais do povo. Torna-se assim possível a entrada das camadas sociais não burguesas da massa de não-proletários, na *esfera pública*, com o que se transforma o sentido que a burguesia liberal tinha conferido ao público, ao desprivatizá-lo radicalmente (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 174).

Há um duplo processo onde se podem perceber continuidades mesmo com a cultura camponesa que se converteu em massa urbana no séc. XIX: o processo de proletarização da massa camponesa libertada do campo as incluiu dentro do processo capitalista de produção – socializando a produção da riqueza, mas privatizando os lucros – a partir de uma estrutura

---

<sup>30</sup> Disponível em: <<https://www.YouTube.com/watch?v=y9LlnLTH87U>>

política que emergia do Estado. Porém, esse mesmo processo que os tornava servos, incluiu o proletariado na discussão pública, convertendo-os em força política nascida da sua própria condição de massa. Nesse sentido, a legitimação da burguesia enquanto força política só poderia ser possível mediante a transformação do poder em *esfera pública*, acessível por via da luta e participação da população dentro dela.

De certa forma, todo este cenário – marcado pela comunicação midiaticizada em rede, tautismo enquanto perversão comunicacional e formas contemporâneas de constituição de identidade – é um prolongamento deste mesmo processo, uma vez que o espaço público é espaço virtual privatizado e alienante – tautista. Na realidade, o mecanismo moderno de expressão e representação tomou, das últimas décadas um rumo “irracional”, por iniciativa mesma daqueles que construíram este aparato dentro da modernidade. Porém, da mesma forma que este mesmo processo carregava em si o princípio que permita os oprimidos a se perceberem enquanto tais, hoje tal processo ainda ocorre, mas a nível restrito dos sujeitos, que ainda se vêm oprimidos por uma mesma lógica, que apesar de caótica, opera sobre mesmos princípios. Fica no ar a pergunta: o que de fato pode libertar as pessoas de tal jugo?

### 5.3 EM UM MUNDO DE ENORMIDADES

Na antiga lenda grega, Cronos, rei de todos os Titãs, comandava um universo por ele regido e ocupado de tal forma que os deuses e, por conseguinte, a humanidade, não poderiam florescer. Temendo ser destruído pelos próprios filhos, devorava-os logo que saíssem do ventre da mãe. Zeus, graças ao ardis de Réia, esposa de Cronos, consegue se esconder no nosso mundo, a Terra. E, andando pelos pastos, praias e florestas das ilhas gregas, descobriu uma estratégia para derrotar os titãs e libertar os seus irmãos. E, com o nascimento do divino, a humanidade pode surgir. Titã, em grego, significa enormidade. E nas lendas gregas não existe uma distinção entre o divino e o humano – questão meramente qualitativa: o divino é o humano existindo em um patamar superior.

O que tudo isto significa? Que o mundo humano, longe de si mesmo e preso em enormidades – uma coisa tão grande, tão gigantesca, que faz do humano algo insignificante, sem importância – não pode se tornar aquele que ele realmente é, que existe somente na lida com o mundo. No universo social capitalista, só pode haver vida e perceber quem nós realmente somos longe da ideologia, que justifica para nossos próprios olhos as enormidades que regem a sociedade: o Estado, Nação, todos os ídolos da modernidade. E somente vendo que elas não são tão grandes assim é que podemos pensar por nós mesmos. E é nessa busca por uma arte de viver ainda não corrompida pelas enormidades de nosso tempo que a história, minha e também dos outros, compre a sua função.

Essa bela história – tomada de empréstimo de Jorge Luiz da Cunha (2017) – introduz uma questão complicada a respeito do atual trabalho, pois a análise da autobiografia *on-line*, embora se passando pela realidade em si mesma, traz em si um feitiço maléfico, uma vez que ela reitera um cotidiano que se vê cada vez mais encoberto pelas enormidades de nosso tempo e, portanto, destrói a si mesmo. Walter Benajmim, em seus textos, comenta como a sociedade francesa, sob o jugo modernizador de Napoleão III, reformou Paris: ao mesmo tempo em que os velhos cortiços e ruelas – onde barricadas eram erguidas e toda uma história medieval transcorreu – eram demolidos, foram construída espaços públicos onde os objetos tinham destaque, tais como símbolos da modernidade capitalista que eles representavam (MATOS, 2009). Os *vlogs*, nesse sentido, apresentam o mundo dos objetos não mais carregados pelo Estado, mas pelos indivíduos mesmo, que na ânsia de ganharem reconhecimento pela exibição de si, carregam as enormidades do mundo contemporâneo.

Se iniciamos este texto utilizando a metáfora de Tlön, apresentada por Jorge Luis Borges, tão comum no debate das tecnologias da informação, nada mais justo que encerrar o texto evocando mais uma vez o autor argentino: de certa forma, a busca pelo real se dá através do digital, o que não deixa de ser, em algum nível, o contemporâneo do séc. XXI da caverna platônica. Mas, para além da metáfora grega, a metáfora tlönista mostra não somente o homem, mas toda a sua cultura que é devorada por sua própria obra, que aos olhos dos contemporâneos do narrador do conto (o próprio Borges travestido) se tornou mais real que a própria vida das pessoas. Solitário, não restava ao narrador se contentar com os livros convencionais que ele ainda não havia terminado de ler.

O processo esboçado, em forma de pergunta no início desta dissertação, agora é ponto final, uma vez que a realidade espelha-se em suas criações como ferramenta de dar sentido a própria vida – o que é complicado, uma vez que tomamos essa ficção como o real em si mesmo em vez de interpretá-lo de acordo com nossa história e com nossa cultura. E as enormidades que evocam de uma narrativa sem experiência, sem tempo, nos devoram. Em Tlön, pelo que descreve Borges, buscava em suas filosofias muito mais o assombro que a racionalidade. Trazendo a metáfora de volta para a “civilização digital”, um mundo que não encontra diferenciação entre o que quer e o que acontece, não é exatamente isto que vemos acontecer em nossa cultura, que, para disfarçar sua completa falta de assunto, agarram-se mais uma vez nas enormidades que, em um passado mítico, devoraram os deuses.

O remédio para isto é um só, e perpassa inclusive a própria relação com o *vlog* sem necessariamente excluí-lo: de reflexão de nossa própria prática vital enquanto expressão de uma cultura histórica maior, mais antiga e enraizada – o que significa compreender, nisto tudo, as nossas próprias biografias e técnicas enquanto processos históricos.

Durante todo o texto, tanto na parte que analisava a cultura histórica em seus inúmeros desdobramentos – consciência histórica, história ciência, educação histórica –, ou mesmo na

análise dos resultados obtidos pela aplicação do questionário, transparece pouco a dimensão crítica própria da reflexão humana. Na esteira do que foi descrito por J. Rüsen, o desenvolvimento da consciência histórica não se dá ausente da presença de narrativas formuladas criticamente, pois é característico desta forma de narrar o desvelamento do caráter temporal e, portanto, mutável, que uma determinada tradição e/ou cultura apresentam.

Primeiro criticamos para depois entender, no processo das três idades que Nietzsche apresenta em *Assim falou Zaratustra* (2011): primeiro se é camelo, carregando calado o fardo nas costas (seria o peso da cultura histórica?); depois, nos convertemos em leão, que, em revolta, arrebenta as correntes e ataca o que julgava lhe fazer mal; por fim, resta a criança, que deixa de carregar peso, a revolta e que, rindo de tudo, pode com tudo brincar. É como se, para entender de verdade a cultura histórica na qual se pertence, em algum momento se deva romper com ela.



## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Trad. 1º edição brasileira Alfredo Bosi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARFUCH, L. **O Espaço Biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.
- BACKZO, B. A Imaginação Social. In: LEACH, E. et al. **Anthropos-Homem**. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1985.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Trad. de Miguel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13º ed.. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARCELOS, V. H. de L. MADERS, Sandra. **Humberto Maturana e a Educação: educar no amor e na liberdade**. Santa Maria: Caxias, 2016.
- BARROS, J. D'A. Arnold Toynbee e a história comparada das civilizações. **Biblos** [S.l.], v. 23, n. 1, p. 219-229, mar. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/1287/577>> Acesso em: 23 jun 2018.
- BEY, H. **Milênio**. Porto Alegre: Deriva, 2012.
- BEZERRA, L. L.; SANTOS, R. B. dos. Um estudo sobre vlogs e sua influência na cultura participativa. XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste INTERCOM, João Pessoa, 2014. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: UFPB, 2014. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nordeste2014/resumos/R42-0226-1.pdf>>.
- BORGES, J. L. **Ficções**. Trad. Davi Arrigucci. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (coleção primeiros passos).
- BRUNO, F. Dispositivos de vigilância no ciberespaço: duplos digitais e identidades simuladas. **Fronteiras – estudos midiáticos**, v. 8, n. 2, p. 152-159, 2006. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/208874/mod\\_resource/content/1/Dispositivos%20de%20Vigilancia%20no%20ciberespa+%C2%BAo\\_Bruno%20Fernanda.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/208874/mod_resource/content/1/Dispositivos%20de%20Vigilancia%20no%20ciberespa+%C2%BAo_Bruno%20Fernanda.pdf)>
- BOUCHER, G. **Marxismo**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomás. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- CARLÓN, M. Contrato de fundação, poder e midiaticização: notícias do front sobre a invasão do YouTube, ocupação dos bárbaros. **Matrizes**: São Paulo, n. 1, p. 107 – 126, jan/jun 2013.

Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/1430/143027494008/>>. Acessado em: 11 de julho de 2017.

CARVALHO, José de. **Palestra de Roteiro com José de Carvalho – 1/ 4**. Palestra realizada na PUC-Rio 23 de Junho de 2010. Disponível em: <[https://www.YouTube.com/watch?v=Ac\\_bx2ATpcU](https://www.YouTube.com/watch?v=Ac_bx2ATpcU)>. Acesso em 14 mai. 2018.

CASTELLS. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges; Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CARVALHEIRO, J. R.; PRIOR, H.; MORAIS, R. Público, Privado e Representação Online: o caso do facebook. **Comunicação Digital – 10 anos de Investigação**. Coimbra: Minerva Coimbra Edições, 2013. Disponível em: <[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32350458/Publico\\_\\_Privado.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1506971467&Signature=XbJL%2BbDdtRvkG7xTxCOR5OBmWWg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPublico\\_Privado\\_e\\_Representacao\\_online\\_o.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32350458/Publico__Privado.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1506971467&Signature=XbJL%2BbDdtRvkG7xTxCOR5OBmWWg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPublico_Privado_e_Representacao_online_o.pdf)>. Acessado em: 2 de out. de 2017.

CATROGA. F. **Memória, História e Historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

\_\_\_\_\_. **Os Passos do Homem como Restolho do Tempo/ Memória e o Fim do Fim da História**. Coimbra: Almedina, 2009.

CHARTIER, R. **A Beira da Falésia: a História entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, J. L. da. Aprendizagem Histórica como dispositivos de formação. In. : **Educar em Revista** [on-line], 2016a, n. 60, pp – 93-105. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000200093&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000200093&script=sci_arttext)>. Acesso em: 01 jun 2018.

CUNHA, J. L. da. Ensino de História e Consciência História. In.: FRONZA, M.; SCHMIDT, M. A. **Consciência Histórica e Interculturalidade**. Curitiba: W&A Editores, 2016b.

\_\_\_\_\_. CUNHA, J. L. Num mundo de enormidades. In.: Instituto Brasileiro de Formação de Educadores – IBFE/SP1. 2017. Disponível em: <<http://www.ibfeduca.com.br/sp1/blog/pensar-conhecer-e-realizar-num-mundo-de-enormidades>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Cad'um, Cad'um**. In.: ABRAÃO, M. H. M. B. (Org.). A Aventura (Auto)biográfica. Teoria & Empíria II. Porto Alegre: Edipucrs, 2017.

DORNELLES, F. P. **A Análise do Fenômeno Vlog no YouTube: análise de conteúdo do fenômeno vlog no YouTube**. 106 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014. Disponível em: <<http://www.prosumers.com.br/vlogs.pdf>>. Acesso em: 04 nov de 2017.

DOSSE, F. **A História em Migalhas**: dos annales a nova história. São Paulo: Ensaio, 1994.

DUFORT, R. **A Arte de Reduzir Cabeças**: sobre a servidão na sociedade ultraliberal. Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2005.

FERRAROTI, F. **História e Histórias de Vida**. Trad. Carlos Eduardo Galvão; Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRONZA, M. **O Significado Histórico das Histórias em Quadrinhos na Educação Histórica dos Jovens que Estudam no Ensino Médio**. 2007. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

\_\_\_\_\_. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

HABERMAS, Jürgen. Não pode haver intelectuais se não há leitores **[Entrevista disponibilizada em 8 de maio de 2018, a Internet]**. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/25/eps/1524679056\\_056165.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/25/eps/1524679056_056165.html)>. Entrevista concedida a Borja Hermoso. Acesso em: 18 maio 2018.

HOBBSAWN, E. **Era dos Extremos**: o breve século XX. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sobre História**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

HONNETH, A. **Lutas do Reconhecimento**: a gramática dos conflitos sociais. São Paulo: editora 34, 2003.

JUNG, C. G. **O Espírito na Arte e na Ciência**. Trad. Maria Moraes Bastos. 7. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.

JUNG, C. G. **O Eu e o Inconsciente**. Trad. Dora Ferreira da Silva. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

LANA, Lúgia Campos de Cerqueira. Heroínas pós-feministas: as contradições da produção audiovisual feminina no YouTube. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 25, n. 3, p. 1359-1371, dez. 2017. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2017000301359&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000301359&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 12 maio 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n3p1359>.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão, Suzana Ferreira Borges. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos Meios as Mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MARTINS, E. C. R. **Cultura e Poder**. São Paulo: Saraiva, 2007. (Coleção Relações Internacionais).

\_\_\_\_\_. **Teoria e Filosofia da História**: contribuições para o ensino de História. Curitiba: W. & A. Editores, 2017

MATOS, O. **Tempo sem experiência**. Palestra apresentada ao programa Invenção do Contemporâneo, 8 jun de 2009. Disponível em: <<https://www.YouTube.com/watch?v=arANFGj10Tg>>. Acesso em: 15 jun 2018.

MATURANA, H. **De Máquinas a Seres Vivos**: *autopoiese* – a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NIETZSCHE, F. **Crepúsculo dos Ídolos, ou, como se filosofa com o martelo**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo. Companhia das Letras, 2006

\_\_\_\_\_. **Assim Falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.

PRIMO, A. F. T. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (29 set. de 2006). **Anais**: estado e comunicação [recurso eletrônico]. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1264/000548498.pdf?sequence=1>>

\_\_\_\_\_. Nó 1 – Interações mediadas e remediadas: controvérsias entre as utopias da cibercultura e a grande indústria midiática. In: \_\_\_\_\_ (org). **Interações em Rede**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PROST, A. **Doze Lições sobre a História**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RICOEUR, Paul. **O Si Mesmo como Outro**. Trad. Lucy Moreira Cesar; Campinas: Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_. **Percurso do Reconhecimento**. Trad. Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2017

\_\_\_\_\_. **Tempo e Narrativa**. T. 1. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, 1994.

RÜSEN, J. **Aprendizagem Histórica**: fundamentos e paradigmas. Trad. Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W. & A. Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. O Desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. Trad. Silvia Finocchio. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SANTAELLA, L. **Culturas e Artes do Pós-Humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SOUZA, B. dos S. **Discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

SFEZ, L. **Crítica da Comunicação**. Trad. Serafim Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

WOLTON, D. **Internet, e Depois?** Trad. Isabel Crossetti. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012. (Coleção Cibercultura).

ZIZEK, S. **Alguém Disse Totalitarismo?** Cinco intervenções no (mau) uso de uma noção. Trad. Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. **Bem-Vindo ao Deserto do Real**: cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionada/s. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

\_\_\_\_\_. Contra os direitos humanos. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, v. 15, n. 1, p. 11-29, 2010.

\_\_\_\_\_. Entrevista - Slavoj Žižek (parte 2). [Entrevista disponibilizada em 13 de abril de 2013b, Revista Galileu]. Disponível em: <<https://www.YouTube.com/watch?v=t296YGOY7dk>>. Acesso em 25 set. de 2017.

\_\_\_\_\_. **First as Tragedy, then as Farse**. Londres: Verso, 2009.

#### FONTES ONLINE:

AZEVEDO, R. O QUE ACONTECEU COM CUEIO. **YouTube**. 4 jul. de 2017. Disponível em: <<https://www.YouTube.com/watch?v=0t4DZ3EqXIY>>. Acesso em: 6 jul. de 2017.

BUENO, Marcelo Cunha. O Mapa do Consumo Adolescente. **Revista Crescer**. S. d.. Disponível em: <<http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI91383-15565,00-O+MAPA+DO+CONSUMO+ADOLESCENTE.html>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

Os celulares estão estragando a atual geração de adolescentes? **UOL Notícias**. 5 de outubro de 2017. Disponível em: <<https://tecnologia.uol.com.br/noticias/redacao/2017/10/05/os-celulares-estao-estragando-a-atual-geracao-de-adolescentes.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

LANDIM, W. **O YouTube em números** Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/YouTube/5810-o-YouTube-em-numeros.htm>>. Acesso em: 14 ago. de 2017.

MOURA, C. não aguento mais. **YouTube**. 18 mai. de 2017. Disponível em: <<https://www.YouTube.com/watch?v=JyBvjuSPiIg>>. Acesso em: 19 mai. de 2017.

NETO, F. VÁRIOS YOUTUBERS VÃO FALIR SE FICARMOS CALADOS! **YouTube**. 3 de abr. de 2017. Disponível em: <[https://www.YouTube.com/watch?v=H\\_hwDLyHPro&t=1s](https://www.YouTube.com/watch?v=H_hwDLyHPro&t=1s)>. Acesso em: 20 abr. de 2017.

\_\_\_\_\_. YOUTUBE MUDOU! CANAIS GRANDES VÃO PERDER DINHEIRO! **YouTube**. 3 jun. de 2017. Disponível em: <<https://www.YouTube.com/watch?v=00YBzRq40wc>> Acesso em: 25 mai. de 2017.

OLIVEIRA, C.; PAULO, J. Histrolando Canal. **YouTube**. 3 abr. de 2015. Disponível em: <[https://www.YouTube.com/channel/UCS1YK7\\_qKk9z\\_5yzsiUrXXQ](https://www.YouTube.com/channel/UCS1YK7_qKk9z_5yzsiUrXXQ)>. Acesso em: 20 abr. de 2017.

PADILHA, J. As eleições não colocam frente a frente partidos, mas sim quadrilhas”. [Entrevista disponibilizada em 22 de março de 2018, a Internet]. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/22/cultura/1521740688\\_655372.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/22/cultura/1521740688_655372.html)> Entrevista concedida a Gregorio Belinchón. Acesso em: 22 mar. 2018.

QUARTETO DE NOS. Ya no sé qué hacer conmigo. **YouTube**. 5 jul de 2007. Disponível em: <<https://www.YouTube.com/watch?v=y9LlnLTH87U>>. Acesso em: 14 de abr. de 2017.

WHINDERSSON, N. SNAPWHATSGRAN. **YouTube**. 14 abr. de 2017. Disponível em: <<https://www.YouTube.com/watch?v=XJZZqP0YrUg&t=2s>>. Acesso em 24 abr. de 2017.

\_\_\_\_\_. whinderssonnunes. **YouTube**. 21 Jan. de 2013. Disponível em: <<https://www.YouTube.com/user/whinderssonnunes>>. Acesso em: 12 jan. de 2017.

**Aula:** visão Geral da plataforma. Disponível em: <<https://creatoracademy.YouTube.com/page/lesson/overview-ecosystem?cid=platform&hl=pt-BR#strategies-zippy-link-1>>. Acesso em 18 mai 2018.

**Fecastanhari YouTube stats** <<https://socialblade.com/YouTube/user/fecastanhari>>. Acesso em: 20 jun de 2018.

## FILMES:

MASTER and Commander: the far side of the world. Direção: Peter Weir. Produção: Todd Arnow, Alan B. Curtiss, Samuel Goldwyn Jr et al. Roteiro: Patrick O'Brian, Peter Weir. Intérpretes: Russel Crowe, Paul Bettany, Billy Boyd et al. Los Angeles: Twentieth Century Fox, 2003.

THE MATRIX. Direção: Larry e Andy Wachowski. Produção: Joel Silver. Roteiro: Larry e Andy Wachowski. Intérpretes: Keanu Reeves, Lawrence Fishburne, Carrie-Anne Moss et al, Burbank: Warner Bros, 1999.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APRESENTADO AOS ALUNOS DA EEEM  
PROF<sup>a</sup>. MARIA ROCHA**

**PESQUISA COM JOVENS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO –  
PROFESSOR CÁSSIO PEREIRA OLIVEIRA**

Estou fazendo meu curso de mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria sobre o que os jovens assistem no YouTube e suas relações com a disciplina de História. Para o desenvolvimento do meu trabalho, peço aqui sua colaboração, respondendo a série de perguntas abaixo. Agradeço desde já a sua colaboração.

**\*Obrigatório**

**DADOS DOS ALUNOS:**

**1. Nome\*:**

\_\_\_\_\_

**2. Idade:**

\_\_\_\_\_

**3. Colégio:**

\_\_\_\_\_

**4. Série:**

\_\_\_\_\_

**5. Turma:**

\_\_\_\_\_

**6. Data:**

\_\_\_\_\_

**7. Família:**

*Marcar apenas uma oval.*

- Pais
- Avós
- Tios:
- Outros: \_\_\_\_\_

**8. Quando você não está estudando, quais são as suas atividades de lazer?**

*Marque todas que se aplicam*

- Cinema
- Música
- Televisão
- Games
- Internet
- Livros, revistas e histórias em quadrinhos
- Esportes
- Outros: \_\_\_\_\_

**9. Seus estudos no ensino médio foram realizados?**

*Marque apenas uma oval*

- Até a 8º série na rede privada
- totalmente na rede pública
- A maior parte na rede privada
- A maior parte na rede pública

**10. Você tem acesso à Internet?**

*Marque apenas uma oval*

- Sim
- Não

**SOBRE SEUS HÁBITOS NA Internet:****11. Quantas horas por dia você dedica à Internet?**

*Marque apenas uma oval*

- 1 hora
- 2 horas
- 3 horas
- 4 horas
- 5 horas
- 6 horas
- 7 horas
- 8 horas
- 9 horas
- 10 horas
- 11 horas
- 12 horas

**12. Você costuma acessar a Internet através de qual mídia?**

*Marque todas que se aplicam*

- Computador pessoal (PC)
- Notebook ou outras formas de computadores portáteis (netbooks, ultrabooks)
- Celular
- Tablets
- Outro: \_\_\_\_\_

**13. Em quais locais você costuma acessar a Internet?**

*Marque todas que se aplicam*

- Na escola;
- Em casa;
- No trabalho ;
- Na rua;
- Outro: \_\_\_\_\_

**14. Você costuma acessar sites de compartilhamento de vídeos, como o Youtube?**

*Marque apenas uma oval*

- Sim
- Não

**15. Quais sites e/ou redes sociais você costuma utilizar para assistir vídeos na Internet?**

*Marque todas que se aplicam*

- YouTuber
- Vimeo
- Dailymotion
- Veoh
- Metacafe

**16. Que tipo de vídeo você costuma assistir na Internet? Qual o tipo de conteúdo disponibilizado na rede realmente te interessa? Comente para nós a respeito.**

---

---

---

---

---

**17. Você assina canais relacionados aos tipos de vídeos que você costuma assistir, ou assiste aleatoriamente os vídeos que vão surgindo na sua página inicial e nos vídeos relacionados, ou uma mistura dos dois? Comente a respeito.**

---

---

---

---

---

**18. Você produz algum tipo de material para Internet (canal de YouTube, vídeos esparsos, live de jogos, outros)?**

---

---

---

---

---

**SOBRE VLOGS:**

**19. Você acompanha canais de vlogueiros, vlogs e de celebridades da Internet, os "YouTubers"?**

*Marque apenas uma oval*

- Sim
- Não

**20. Quais canais desse tipo você acompanha na Internet?**

---

---

---

---

---

**21. Quantas vezes por dia você acompanha esse tipo vídeo**

*Marque apenas uma oval*

- 1x ao dia;
- 2x ao dia;
- 3x ao dia;
- 4x ao dia;
- Outro: \_\_\_\_\_

**22. Na sua opinião, o que torna esse tipo de canal interessante? O que faz você buscar esse tipo de conteúdo na Internet?**

---

---

---

---

---

**23. Você se identifica com os conteúdos que esses canais apresentam? Os temas que esses canais apresentam dizem respeito a você? De que forma?**

---

---

---

---

---

**24. Você acredita que os vlogs podem ser úteis para a aprendizagem? Você aprende coisas novas vendo vlogueiros na Internet?**

---

---

---

---

---

**25. Você já utilizou de Vlogs para estudar algum tema tratado na escola?**

---

---

---

---

---

**26. Você estuda História na sua escola?**

*Marque apenas uma oval*

- Sim
- Não

**27. Para você, o que é História?**

---

---

---

---

---

**28. Você já acessou algum vlog com o conteúdo voltado especificamente para a História? Se sim, diga qual foi?**

---

---

---

---

---

**29. Você acredita (ou não) que o que Whindersson Nunes está comentando nesse vídeo possa ser história? Por que?**

---

---

---

---

---

**30. vídeo de Whindersson Nunes refere-se de alguma forma aos conteúdos de história que você teve contato durante a escola? Comente a respeito.**

---

---

---

---

---

**31. Para você, de que forma Whindersson Nunes encara a passagem do tempo e o efeito sobre as coisas que existem hoje (neste caso, a mudança na forma das pessoas se comunicarem)?**

---

---

---

---

---

## **APÊNDICE B – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO**

### **PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO**

Exm<sup>a</sup> Senhora Diretora da  
Escola Estadual de Ensino Médio Prof.<sup>a</sup> Maria Rocha.

Cássio Pereira Oliveira, pesquisador do Curso de Mestrado em Educação da Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas da Universidade Federal em Santa Maria, no âmbito da dissertação, proponho-me a realizar um estudo sobre o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos a partir do contato destes com vídeos autobiográficos disponíveis no YouTube, os *vlogs*. Neste contexto, solicito a V. Ex<sup>a</sup>., autorização para efetuar uma entrevista com alunos de uma turma de 2º ano do ensino técnico concomitante ao ensino médio.

Desde já garanto confidencialidade e anonimato dos elementos intervenientes, bem como forneço a este estabelecimento de ensino os resultados do estudo.

Com os melhores cumprimentos.

Autorizo, em 05 de julho de 2017

---

Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha  
Orientador