



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TÁRSIO ROBERTO MACEDO**

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM HISTÓRIA NO YOUTUBE  
INSPIRADAS NA SÉRIE TELEVISIVA *GAME OF THRONES***

Salvador  
2020

**TÁRSIO ROBERTO MACEDO**

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM HISTÓRIA NO YOUTUBE  
INSPIRADAS NA SÉRIE TELEVISIVA *GAME OF THRONES***

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação

Linha De Pesquisa – Educação e Diversidade  
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL)

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Maria D'Ávila Teixeira  
Coorientadora: Profa. Dra. Edméa Oliveira dos Santos

Salvador  
2020

Macedo, Társio Roberto.

Experiências formativas em História no YouTube inspiradas na série televisiva *Game of Thrones* / Társio Roberto Macedo. - 2020.

140 f. : il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Maria D'Ávila Teixeira.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edméa Oliveira dos Santos.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

1. Ensino de História. 2. Formação. 3. Cibercultura. 4. Ludicidade. 5. Youtube (Recurso eletrônico). 6. Interação. 7. *Game of Thrones* (Programa de televisão). I. Teixeira, Cristina Maria D'Ávila. II. Santos, Edméa Oliveira dos. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.



Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 31/08/2020 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO no. 1, linha de pesquisa Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do candidato TARSIO ROBERTO LOPES MACEDO, matrícula 216123094, intitulada EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM HISTÓRIA NO YOUTUBE INSPIRADAS NA SÉRIE TELEVISIVA GAME OF THRONES. Às 14:00 do citado dia, Remoto via Skipe, foi aberta a sessão pela presidente da banca a Orientadora examinadora Prof<sup>ª</sup>. Dra. CRISTINA MARIA D AVILA TEIXEIRA, que apresentou os outros membros da banca: a Prof<sup>ª</sup>. Dra. GIOVANA CRISTINA ZEN, Prof<sup>ª</sup>. Dra. DENISE MOURA DE JESUS GUERRA, Prof<sup>ª</sup>. Dra. AMALI DE ANGELIS MUSSI, Prof. Dr. CARLOS AUGUSTO LIMA FERREIRA e a Co-orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dra. EDMEA OLIVEIRA DOS SANTOS. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo presidente que passou a palavra ao examinado para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

**Dra. AMALI DE ANGELIS MUSSI, UEFS**

Examinador Externo à Instituição

**Dr. Carlos Augusto Lima Ferreira, UEFS**

Examinador Externo à Instituição

Edmea Oliveira dos Santos  
(NOME COMPLETO, RG 0343357577)

**Dra. EDMEA OLIVEIRA DOS SANTOS, UFRRJ**

Examinador Externo à Instituição

**Dra. DENISE MOURA DE JESUS GUERRA, UFBA**

Examinador Externo ao Programa

**Dra. GIOVANA CRISTINA ZEN, UFBA**

Examinador Interno



*Universidade Federal da Bahia*

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)**

**Dra. CRISTINA MARIA D AVILA TEIXEIRA, UFBA**

Presidente

**TARSIO ROBERTO LOPES MACEDO**

Doutorando

Dedico essa tese a minha mãe, Jô Macedo, que hoje cuida de mim e da minha família com o mesmo amor incondicional que me concebeu.

## AGRADECIMENTOS

À professora Cristina D'Ávila, por ter me acolhido, compreendido minhas singularidades e pelas orientações sábias para o sensível.

Ao GEPEL, pela competência compartilhada como em poucos grupos de pesquisa.

À professora Edméa Santos, pela acolhida no momento mais agudo dessa itinerância.

Ao GPDOC pela experiência doutoral que engrandeceu este trabalho.

Ao FORMACCE, pela construção de experiências formativas de hoje e sempre.

Às professoras Dinea Muniz, Mary Arapiraca, Jonei Barbosa, Nelson Pretto, Denise Guerra e Giovana Zen, pessoas importantes para a itinerância formativa doutoral que me trouxe até aqui.

Aos meus amigos Gabriel Carvalho, Francisco Barbosa, Matheus Oliveira, Diego Moreira, Tiago Ribeiro, Sócrates Melo, Gabriel Sampaio, Eric Souza e Marcos Felipe, pelas ricas experiências conjuntas nos RPGs, onde tudo começou.

Aos professores da FACED-UFBA pela luta para manter um programa de Pós-graduação de relevância em condições tão adversas.

Aos colegas Bruno Olivatto, Handherson Damasceno e Maria Aparecida Cassimiro, pessoas que dividiram comigo essa caminhada e concluem esse ciclo como pessoas inesquecíveis.

Aos meus pais Roberto e Jô, meus irmãos Igor e Michele e meus sogros Beto e Luciene pelo apoio amoroso.

À Vanessa que, nesses anos, me deu apoio e carinho para seguir nesse difícil e maravilhoso caminho que é formar-se a dois... que se tornaram três.

Ao meu amado filho Victor. Você foi imprescindível para que o papai seguisse em frente.

Ao grande Mestre Criador.

*“Há algo no uivar de um lobo que tira um  
homem do seu aqui e agora e o deposita  
numa floresta escura da mente, correndo nu  
à frente da matilha.”*

George R. R. Martin

MACEDO, Társio Roberto. Experiências formativas em História no YouTube inspiradas na série televisiva *Game of Thrones*. 139 f. il. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

## RESUMO

O constructo de pesquisa da presente tese fundamenta-se em conteúdos de vídeo compartilhados em rede, que dialogam através de elementos da cultura pop com narrativas históricas, tendo a série televisiva *Game of Thrones* como subsídio fundante. A investigação em pauta busca compreender como se configuram experiências compreensivas na formação em História, em rede, tendo como dispositivo mediador de interpretação as interações no canal do YouTube com conteúdos que relacionam cultura pop e narrativas históricas a partir da série televisiva mencionada. Foram utilizados referenciais teóricos de autores como D'Ávila (2016), Santos (2013, 2015, 2016, 2019), Macedo (2006, 2010). Trata-se de uma pesquisa de inspiração etnográfica (AMARAL, 2010; HINE, 2000, 2005, 2009; KOZINETS, 2010) em redes digitais com análise de conteúdos de base hermenêutica. O campo epistemológico ao qual pertence a presente tese é o campo da Educação, especificamente, o campo da formação em História na cibercultura (MACEDO, 2013). Utilizou-se como dispositivos para busca de informações os diários online (BARBOSA, 2012; GUERRA e MACEDO, 2013; SANTOS, 2013) e observação participante (MACEDO, 2006). As categorias de análise de base hermenêutica ou noções subsunçoras que permitiram a análise das informações foram construídos no processo da pesquisa (BRUYN, 1996; MACEDO, 2006). Concluiu-se que, a partir das noções subsunçoras os potenciais lúdico-formativos se explicitam nas interações construídas no YouTube, experienciadas via interpretações da série televisiva. Ressalta-se, assim, a necessidade de se multirreferencializar o ensino de História e de se compreender de forma mais profunda, lúdica e ampliada a formação em História.

Palavras-chave: Formação. Cibercultura. Ensino de História. Ludicidade.

MACEDO, Társio Roberto. Formative experiences in History on YouTube inspired by the television series Game of Thrones. 139 f. il. 2020. Thesis (Doctorate in education) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

### **ABSTRACT**

The research construct of this thesis is based on video content shared on a network, which dialogues through elements of pop culture with historical narratives, with the television series Game of Thrones as a founding subsidy. The research on the agenda seeks to understand how comprehensive experiences are formed in the formation of History, in a network, having as a mediating device of interpretation the interactions on the YouTube channel with contents that relate pop culture and historical narratives from the mentioned TV series. Theoretical references from authors such as D'Ávila (2016), Santos (2013, 2015, 2016, 2019), Macedo (2006, 2010) were used. It is an ethnographic-inspired research (AMARAL, 2010; HINE, 2000, 2005, 2009; KOZINETS, 2010) on digital networks with analysis of hermeneutic-based content. The epistemological field to which this thesis belongs is the field of Education, specifically, the field of formation in History in cyberculture (MACEDO, 2013). Online diaries (BARBOSA, 2012; GUERRA and MACEDO, 2013; SANTOS, 2013) and participant observation (MACEDO, 2006) were used as devices to search for information. The categories of analysis based on hermeneutics or subsunitive notions that allowed the analysis of information were constructed in the research process (BRUYN, 1996; MACEDO, 2006). It was concluded that, based on the sub-subconscious notions, the playful-formative potentials are made explicit in the interactions built on YouTube, experienced via interpretations of the television series. Thus, the need to multiply the teaching of History and to understand in a more profound, playful and expanded way the formation in History is emphasized.

Keywords: Formation. Cyberculture. History teaching. Playful.

MACEDO, Társio Roberto. Experiencias formativas en Historia en YouTube inspiradas en la serie de televisión Game of Thrones. 139 f. il. 2020. Tesis (Doctorado en Educación) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Bahia, Salvador, 2020.

## RESUMEN

La construcción de la investigación de esta tesis se basa en el contenido de video compartido en una red, que dialoga mediante elementos de la cultura pop con narraciones históricas, con la serie de televisión Game of Thrones como un subsidio fundador. La investigación en la agenda busca comprender cómo se forman las experiencias comprensivas en la formación de la Historia, en una red, teniendo como medio de interpretación las interacciones en el canal de Youtube con contenidos que relacionan la cultura pop y las narrativas históricas de las series de televisión mencionadas. Se utilizaron referencias teóricas de autores como D'Ávila (2016), Santos (2013, 2015, 2016, 2019), Macedo (2006, 2010). Es una investigación de inspiración etnográfica (AMARAL, 2010; HINE, 2000, 2005, 2009; KOZINETS, 2010) en redes digitales con análisis de contenido hermenéutico. El campo epistemológico al que pertenece esta tesis es el campo de la educación, específicamente, el campo de la formación en Historia en cibercultura (Macedo, 2013). Los diarios en línea (BARBOSA, 2012; GUERRA y MACEDO, 2013; SANTOS, 2013) y la observación participante (MACEDO, 2006) se utilizaron como dispositivos para buscar información. Las categorías de análisis basadas en hermenéutica o nociones subsunitivas que permitieron el análisis de la información se construyeron en el proceso de investigación (BRUYN, 1996; MACEDO, 2006). Se concluyó que, en base a las nociones subsunçoras, los potenciales formativos lúdicos se hacen explícitos en las interacciones construidas en Youtube, experimentadas mediante las interpretaciones de las series de televisión. Por lo tanto, se enfatiza la necesidad de multiplicar la enseñanza de la Historia y comprender de una manera más profunda, ludica y expandida la formación en Historia.

Palabras clave: Formación. Cibercultura. Enseñanza de Historia. Alegría.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Logo da série televisiva Game of Thrones da HBO .....	12
Figura 2 – Seção de RPG com amigos de infância .....	13
Figura 3 – Seção RPG com amigos da UEFS .....	14
Figura 4 – Slide inicial da dissertação de mestrado defendida no dia 01 de agosto de 2013.....	15
Figura 5 – Anúncio 8ª e última temporada da série televisiva <i>Game of Thrones</i> .....	21
Figura 6 – Canal Nerdologia/ página inicial .....	36
Figura 7 – Nerdologia sobre o apocalipse bíblico .....	37
Figura 8 – Vídeo do canal Nerdologia sobre a Guerra das Rosas .....	39
Figura 9 – Comentários de fãs sobre o vídeo analisado .....	40
Figura 10 – Vídeo do Nerdologia sobre a Proclamação da República .....	41
Figura 11 – Conjecturas sobre o destino da série articuladas aos eventos históricos .....	84
Figura 12 – Reflexão do interator sobre o final da série: relações com eventos históricos .....	85
Figura 13 – Associação nomenclatura das famílias envolvidas no conflito e colônias europeias.....	86
Figura 14 – Referências ao <i>The Black Dinner</i> .....	88
Figura 15 – Versões da História em debate.....	91
Figura 16 – Associação História Romana e evento capital de <i>Game of Thrones</i> .....	92
Figura 17 – Geografia do Reino Unido e o continente fictício de <i>Westeros</i> em <i>Game of Thrones</i> .....	93
Figura 18 – Vídeo prof. Felipe Figueiredo.....	94
Figura 19 – Comentário sobre o jogo “ <i>YugiOh: Duelist of the Roses</i> ” .....	96
Figura 20 – Jogo “ <i>YugiOh: Duelist of the Roses</i> ” .....	97
Figura 21 – Sugestão para uso do game <i>Yu-Gi-Oh</i> .....	97
Figura 22 – Sugestão seriado <i>The White Queen</i> .....	99
Figura 23 – Referência aos livros de Conn Ingulden sobre a Guerra das Rosas .....	100
Figura 24 – Rosa de Lancaster e rosa do Rugby Union.....	101
Figura 25 – Comentário sobre aprendizagem da Guerra das Rosas nas escolas .....	116
Figura 26 – Comentário Guerra das Rosas e jogo Yu-Gi-Oh .....	117
Figura 27 – Lembranças de uma aula do 6º ano .....	117

## SUMÁRIO

<b>1 ARGUMENTOS INTRODUTÓRIOS .....</b>	<b>12</b>
1.1 MINHAS IMPLICAÇÕES.....	13
1.2 A PROBLEMÁTICA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA .....	19
1.3 AS QUESTÕES E OS OBJETIVOS DE PESQUISA .....	24
1.4 O MÉTODO .....	24
1.5 A ORGANIZAÇÃO DA TESE .....	26
<b>2 OPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS .....</b>	<b>27</b>
2.1 INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA DA PESQUISA E SUAS MULTIFURCAÇÕES.....	27
2.2 TÉCNICAS E O PROCESSO DA PESQUISA .....	32
<b>2.2.1 A Observação Participante como um Dispositivo de Pesquisa.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2.2 O Diário <i>Online</i> da Pesquisa e a Transversalidade da Experiência Metodológica do Pesquisador .....</b>	<b>33</b>
<b>2.2.3 O Processo da Pesquisa .....</b>	<b>35</b>
<b>2.2.4 A Análise das Informações e Compreensões .....</b>	<b>42</b>
<b>3 O CIBERCULTURAL COMO CAMPO DE PESQUISA ESTRUTURANTE E PROPOSITIVO DE PROCESSOS FORMATIVOS.....</b>	<b>47</b>
3.1 UMA CONCEPÇÃO DE CIBERCULTURA .....	47
3.2 OS ESPAÇOS DA CIBERCULTURA COMO CAMPOS ESTRUTURANTES E PROPOSITIVOS DE PROCESSOS FORMATIVOS.....	48
3.3 O YOUTUBE E O CANAL NERDOLOGIA ENQUANTO CIBERESPAÇOS ESTRUTURANTES E PROPOSITIVOS DAS EXPERIÊNCIAS FORMACIONAIS .....	59
<b>3.3.1 Professores Produzindo Conteúdos no YouTube: o Nerdologia.....</b>	<b>60</b>
<b>3.3.2 Nerdologia sobre Guerra das Rosas e <i>Game of Thrones</i> .....</b>	<b>61</b>
<b>4 INTERAÇÕES EM REDE, COMPLEXIDADE, MULTIRREFERENCIALIDADE E FORMAÇÃO.....</b>	<b>63</b>
4.1 A PERTINÊNCIA DA EPISTEMOLOGIA COMPLEXA E MULTIRREFERENCIAL PARA UMA CIBERFORMAÇÃO.....	68
4.2 UMA CONCEPÇÃO DE ENSINO DE HISTÓRIA E SEU CONTEXTO FORMACIONAL.....	71
<b>4.2.1 Paradigmas norteadores das tecnologias digitais na sociedade do século XXI: a cultura da convergência no ensino de História.....</b>	<b>72</b>
<b>4.2.2 Efeitos de um ensinar/aprender em História alheio à cibercultura: diálogos possíveis.....</b>	<b>73</b>
<b>4.2.3 Articulações entre as questões da formação docente, construção dos saberes e as práticas pedagógicas com tecnologias aplicadas ao ensino de História: algumas proposições .....</b>	<b>75</b>
4.3 CONCEPÇÃO DE LUDICIDADE NO MOVIMENTO DO CONTRUCTO DA PESQUISA.....	76
<b>5 NARRATIVAS E INTERAÇÕES NO YOUTUBE: PROCESSOS HERMENÊUTICO-FORMACIONAIS EM HISTÓRIA NA SÉRIE <i>GAME OF THRONES</i>.....</b>	<b>80</b>
5.1 COMPREENDENDO AS COMPREENSÕES EM REDE .....	80
5.2 HERMENEUTAS CONTEMPORÂNEOS E NARRATIVAS HISTÓRICO-FANTÁSTICAS EM DEBATES FORMACIONAIS.....	83
5.3 COMPREENSÃO MULTIRREFERENCIAL HIPERLINKADA: A DIFERENÇA NÃO PEDE LICENÇA NA CIBERCULTURA.....	95
5.4 O POTENCIAL FORMATIVO DAS COMPREENSÕES EM REDE .....	102
<b>5.4.1 Formação, sensibilidade, felicidade e esperança.....</b>	<b>104</b>

<b>5.4.1 O Potencial Lúdico-Formativo e os Saberes Sensíveis .....</b>	<b>108</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS .....</b>	<b>119</b>
<b>6.1 CONCLUSÕES PROPOSITIVAS .....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>133</b>

## 1 ARGUMENTOS INTRODUTÓRIOS

A tese aqui apresentada sustenta-se em um trabalho de pesquisa, cuja proposta foi compreender *como* emergem, numa configuração de interações em rede, experiências formativas e suas ressonâncias compreensivas em História a partir do YouTube. Os dispositivos trabalhados nesta pesquisa decorrem da conjunção de processos históricos que influenciaram o cenário e a trama da série televisiva *Game of Thrones* (traduzida no Brasil como “Guerra dos Tronos”), tendo em vista uma produção de conteúdo multirreferencializada, provinda das interações dos atores sociais da pesquisa no que tange às relações entre tais processos e a série e os seus múltiplos desdobramentos formacionais.

**Figura 1**–Logo da série televisiva Game of Thrones da HBO



Fonte: Wikipédia – *Game of Thrones*<sup>1</sup>

Focada na interpretação de cenários e conteúdos históricos produzidos no YouTube, a projeção das contribuições heurísticas desta investigação é ampla na compreensão das realidades humanas, visto que a dimensão histórica é parte constitutiva de todas elas. Assim, a questão da interpretação das interações e narrativas em rede como *potencial lúdico-formativo* foi tratada aqui como uma

---

<sup>1</sup> Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Game\\_of\\_Thrones](https://pt.wikipedia.org/wiki/Game_of_Thrones). Acesso em: 30 jul. 2017

possibilidade de transversalidade para as ciências humanas (História, Geografia, Sociologia e as demais). A opção pela narrativa histórica foi reveladora da implicação heurística advinda da minha formação como professor-pesquisador desse campo.

### 1.1 MINHAS IMPLICAÇÕES

Desde tenra idade, durante as minhas experiências lúdicas, entregava-me à prática e ao estudo do *Role-Playing Game* (RPG) (em português: "jogo de interpretação de papéis" ou "jogo de representação") – jogo que se realiza mediante intensos processos de interpretação entre os jogadores-personagens.

**Figura 2**–Seção de RPG com amigos de infância



Fonte: Arquivo pessoal.

OBS: Esse grupo se reúne há mais de 20 anos para jogar RPGs e jogos de tabuleiro. Registro em 24 de julho de 2011.

Anos mais tarde, na condição de aluno do curso de História no Departamento de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), deparei-me com grupos organizados que contribuíram na produção de um imaginário inicial da relação entre RPG e a História como campo de

densidade interpretativa interessante para o desenho de uma educação histórica contemporânea.

**Figura 3**–Seção RPG com amigos da UEFS



Fonte: arquivo pessoal. Registro em 17 de julho de 2011.

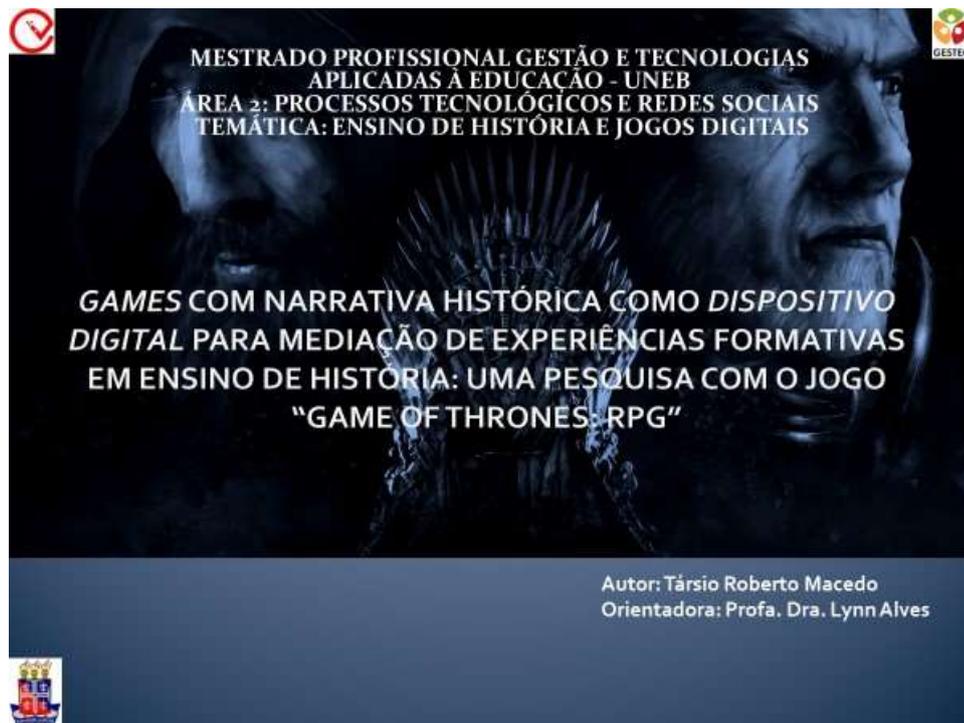
Adiante, em minha experiência de mestrado (MACEDO, 2013), busquei o que me implicava de forma mais densa nos processos formativos vivenciados com a professora Dra. Lynn Alves e com o grupo de pesquisa Comunidades Virtuais da Universidade do Estado da Bahia (UNEB): a relação entre formação histórica e jogos eletrônicos.

A interpretação, concebida em sentido amplo, traduz-se como experiência jogante. Nessa perspectiva, analisei o jogo digital “*Game of Thrones: RPG*”, a partir da experiência dos jogadores, utilizando entrevistas e debates em um grupo focal com estudantes do ensino médio de uma escola privada de Salvador. O objetivo era compreender a relação do *game*<sup>2</sup> com as experiências vividas em sala de aula para a construção de uma formação histórica dos sujeitos envolvidos no processo ensinoaprendizagem.

---

<sup>2</sup> Jogo digital em inglês. Aqui entendemos jogos eletrônicos, jogos digitais e *games* como sinônimos.

**Figura 4**—Slide inicial da dissertação de mestrado defendida no dia 01 de agosto de 2013



Fonte: arquivo pessoal.

No trabalho que desenvolvi no mestrado, ficou evidente que existe um *potencial formativo* nas experiências interacionais em rede – conceito a ser aprofundado na presente pesquisa. Realizei o esforço de proposição de um campo de pesquisa envolvendo *games* e formação em História, por compreender que mobilizar o desejo de aprender História ainda é uma questão de fundo no ensino dessa disciplina, seja porque o discurso da factualidade é, por si, enfadonho, seja pela dificuldade de compreensão do valor da História pelo estudante da educação básica, ou mesmo porque os recursos didático-pedagógicos, utilizados pelos professores para o diálogo em sala de aula, apresentam dificuldades na comunicação com as culturas juvenis da contemporaneidade.

Ainda com base na minha pesquisa de mestrado, percebi que a construção da interpretação histórica também se dá a partir das narrativas e interações em rede, de maneira multirreferencial e polilógica. Tal interpretação se potencializa pelo acesso às redes sociais na cibercultura como produções interpretativas relevantes.

Após a pesquisa de mestrado, a inquietação acerca dos elementos que os jovens contemporâneos utilizam para compreender realidades me instigou, expandindo meus interesses de pesquisa sobre a formação enquanto experiência

mediada pela cibercultura – realidade em que me encontro implicado como professor de História e formador docente em seu respectivo ensino.

Assim, narrativas construídas e difundidas em mídias diversas, como livros, séries de TV, *games*, *graphic novels*<sup>3</sup>, bem como os conteúdos gerados em rede a partir dessas mídias, que inspiram o imaginário e as concepções sobre uma determinada época, tornaram-se um motivador fundamental, impulsionador da realização desta tese.

O próprio ineditismo do trabalho em se debruçar sobre interações em rede também foi um elemento pujante para a construção da tese, desde o momento em que me motivou a compreender o potencial formativo das narrativas e interações sobre produções inspiradas em uma série de TV à procura de elementos históricos para construir a sua trama, mesmo que fugindo de uma perspectiva factual.

Propondo um aporte filosófico e teórico marcado pela perspectiva fenomenológica de pesquisa, conjugada à epistemologia multirreferencial, enquanto estudante de doutorado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, tive dificuldades de justificar minha decisão de não aderir a um purismo epistemológico, teórico e metodológico, assim como heurístico, porque meu constructo de pesquisa estava na crista dos aportes epistemológicos contemporâneos em termos de Ensino de História.

Ao mesmo tempo, minha opção era facilmente atingida pelo corporativismo monológico de alguns dos seus professores os quais, não raro, confundiam a perspectiva epistemológica multirreferencial com “ecletismo desvairado”, “confusão teórica” ou mesmo, como dissera um dos meus professores: “Isso é *porralouquice* teórica [...]”. Não sabiam eles, por exemplo, que há (in)tenso rigor nas pesquisas multirreferenciais, que justifica o cultivo de conjugações, articulações, hibridizações e o trabalho com saberes fronteiriços na pesquisa. Não foi diferente com o constructo de pesquisa proposto neste trabalho.

---

<sup>3</sup> Revistas em quadrinhos com narrativas voltadas especialmente para o público adulto, tendo uma produção refinada (capa dura, folhas de qualidade diferenciada, etc.).

Enquanto historiador e pesquisador de Ensino de História, inflexionei meus interesses de pesquisa para o mundo das séries televisivas e produções de conteúdo em rede, buscando potenciais formativos em história nesses mundos intensamente vividos pelas juventudes de vários segmentos sociais.

Apesar de meu caminho epistemológico-formacional estar muito próximo dos pesquisadores da formação da Escola de Genebra como Marie-Christine Josso, Jacqueline Monbaron-Houriet, Pierre Dominicé, Mattias Finger, entre outros, vivi, em muitos momentos da minha itinerância formacional no doutorado, uma luta renhida em face de tentativas de desfigurar meu constructo de pesquisa e de fazê-lo abandonar o desejo de multirreferencializar os meus estudos.

Assim, em alguns momentos, meu trabalho foi colocado sob o julgo do purismo epistemológico, da lógica do descarte e da substituição dos modismos teóricos, da exclusão realizada pelos colonialismos metodológicos de toda natureza e dos predatórios interesses corporativos de grupos epistemológicos conservadores.

A singularidade pluralista da tese que apresento aqui, conseqüentemente, tanto foi compreendida e avaliada como “incorreta” pela perspectiva das tradições epistemológicas standardizadas, quanto, de alguma forma, ameaçada pelos *bunkers* teóricos puristas que a viam como uma profanação dos seus altares epistemológicos.

Faz-se necessário ressaltar que – das adesões à narrativa pós-moderna (crítica às metanarrativas), pós-estruturalistas (trabalho crítico com as políticas de sentido), às pós-colonialistas (perspectiva crítica, pluralista, híbrida e emancipacionista das relações culturais), por exemplo – grupos de pesquisadores, muitas vezes, organizam-se e se dinamizam de forma injustificável e insustentável, através de posições fechadas e excludentes. Trata-se de um *habitus* resistente e pouco consciente de como se lidar de forma intercrítica com a pluralidade do poder dos saberes.

Nesses termos, trilhei um longo caminho de debates, assim como de reexistências para conseguir afirmar o meu desejo e o potencial heurístico-formacional da minha proposta de pesquisa. Minha convicção e desejo direcionou-se para a ideia de que existem educações e potencial formacional na diversidade das experiências aprendentes a serem mobilizadas pelo campo do Ensino de História.

Estive no fio da navalha da exclusão acadêmica e dos epistemicídios – que, por vezes, se instauram na universidade – quando não aceitei me alienar no desejo do outro. Nessa itinerância cheguei ao limite da angústia que paira na possibilidade do fracasso acadêmico, mas algo, no entanto, nutriu minha luta renhida, ou seja, a minha preparação epistemológica que me permitiu debater e defender com segurança as escolhas teórico-metodológicas e seu constructo de pesquisa hipercomplexo, hipercontemporâneo.

Com isso, é possível ouvir e dialogar com certas ponderações do tipo: – Tenho dificuldades com suas escolhas teóricas [...]; – Eu faria escolhas metodológicas diferentes [...] – Não me sinto bem com seu estilo de linguagem [...]. Reitero que essas observações não implicam em “problemas de fundo de uma pesquisa”, porque questões de coerência e consistência são, em realidade, exercícios do debate. Faz parte da cultura crítica acadêmica e científica algo próximo das elaborações e objetivações habermasianas, as quais nos dizem que, “se é verdade, é porque é sempre discutível”. O mesmo se dá na epistemologia intercrítica elaborada por Henri Atlan (1994) – inspiração maior das objetivações da etnopesquisa, por exemplo –, o qual nos diz que, sem ignorar as verdades científicas constituídas, o significativo é a passagem obrigatória pela relatividade das morais e das culturas, nas suas tensões, que permitirá a existência de múltiplos “eus”, cada um deles centros do mundo, ao mesmo tempo em que reconhece no outro sua irreduzibilidade como único traço comum e, em verdade, universal.

Nesses termos, purismos, absolutismos, interdições, intolerâncias epistemológicas e metodológicas não têm lugar nesse campo das práticas humanas. Diálogos intercríticos, portanto, são sempre bem-vindos e necessários.

Na minha itinerância formacional, realizei um esforço para alcançar a possibilidade emancipacionista em termos epistemológicos e metodológicos. Produções de conteúdo em rede, a partir de séries televisivas, com realidades ficcionais vinculadas à formação em História e suas ressonâncias formacionais, motivaram minhas pesquisas de inspiração etnográfica, com a intenção propositiva de que o ensino em História possa se multirreferencializar.

Nesse viés, as epistemologias da aprendizagem e da formação já se convenceram de que se aprende por múltiplas possibilidades, desde quando se coloque o formacional sob o crivo dos debates e das reflexões, até porque, a

valorização social da aprendizagem é uma pauta inarredável para as possibilidades formacionais de atores e atrizes sociais contemporâneos. Por conta disso, entendo que precisamos de ensinamentos plurais de História para mediar educações do presente.

## 1.2 A PROBLEMÁTICA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A qualidade da construção interpretativa é um dos caminhos fundantes da aprendizagem humana. Dentro da prática da formação em História, a hermenêutica, como trabalho da interpretação, tem relevante papel a desempenhar nos processos de aprendizagem significativa. Quando narramos um acontecimento histórico, este se encontra sujeito às mais diversas (consensuais e/ou conflituosas) subjetivações, por parte das pessoas que o interpretam, como esforço de *compreensão implicada*<sup>4</sup>, ou seja, como condição para uma aprendizagem significativa.

A subjetividade dos sujeitos interpreta a história narrada a partir dos seus referenciais (significantes) e, assim, a narra também – da maneira que a compreende. Tal compreensão varia de acordo com as intencionalidades que, por sua vez, estão atreladas a fatores cruciais em uma narrativa: quem narra e como narra. Assim, com autonomia, além de narrar os fatos, o narrador conduz o seu ouvinte/leitor na interpretação dele, manifestando o seu ponto de vista. É na *intercrítica*<sup>5</sup> do exercício interpretativo que as “verdades” históricas podem emergir e construir aprendizagens qualificadas, portanto formativas.

Nessa direção, percebe-se, no processo de compreensão de narrativas com características históricas em rede, uma densidade de características culturais e especificidades hermenêuticas que podem ser usadas como dispositivo pedagógico para a formação, partindo tanto de uma perspectiva interpretacionista como de um processo criativo realizado na produção de conteúdos via cibercultura. As mídias digitais, que se entrelaçam e se transformam nas suas apropriações culturais, não seriam encaradas como produtoras de verdades tão somente, mas como *dispositivos* que iriam possibilitar aos formandos (e formadores também!) uma aprendizagem compreensiva por intermédio de um meio próximo do seu

---

<sup>4</sup> A *implicação* é entendida como o processo pelo qual subjetivamos nossa relação com o mundo e, assim, nos vinculamos a tudo aquilo que nos envolvemos como experiência humana.

<sup>5</sup> Um caminho estreito, mas possível de análise do conhecimento, no qual verdades parciais e valores instituídos, caminhando ao encontro um dos outros, dialogizam-se e dialetizam-se. (ATLAN, 1994)

*espaçotempo*, logo estimulador seguro dos seus processos de imaginação, o que culminaria numa implicação existencial, cultural e política.

No caso específico das narrativas inspiradas na série *Game of Thrones*, acredito que esta proporciona aos receptores-ressignificadores uma noção mais ampla do cenário experienciado e das tramas com embasamento histórico. É mais um meio pelo qual o aprendente pode se sentir inserido na história narrada. Ao compreender o cotidiano dessas histórias e fazer contrastes, toma posições em relação à atividade escolar da qual participa. Essas mídias, portanto, são potencializadoras de aprendizagens significativas, ou seja, produzem significantes social e educacionalmente relevantes.

Neste veio, a experiência com a narrativa de *Game of Thrones*, tanto quanto com as narrativas que colocam em pauta as referências históricas do seu autor, J. R. R. Martin, entra de forma potencial no campo do que podemos considerar uma *aprendizagem qualificada, portanto formativa*, já que, segundo Macedo (2012), a formação, que tem a aprendizagem significativa qualificada como seu principal subsídio, é uma experiência irreduzível que deve emergir sempre interpretada, valorada, discutida. Caso contrário, não é formação.

Saliento que a adoção de narrativas e interações em rede, no contexto desta investigação como dispositivos de pesquisa para o doutorado, advém do meu interesse por essas dinâmicas como possibilidade para se trabalhar por uma hermenêutica e uma heurística contemporâneas na formação mediadas pelo digital.

Como um dado de contexto, vale informar que as narrativas de *Game of Thrones* se basearam nos cinco livros do escritor americano George R. R. Martin, *A Song of Ice and Fire* (traduzidos para o português como “*As Crônicas de Gelo e Fogo*”), publicados a partir de 1996. Sucesso de venda e crítica nos Estados Unidos, a emissora *HBO* adquiriu os direitos da obra, que está em fase de produção da sua oitava e última temporada (COGMAN, 2013).

Aguardada com muita expectativa, desde o anúncio da sua produção, *Game of Thrones* foi um sucesso na crítica especializada desde o início. Ganhou diversos prêmios das várias academias, dentre eles 38 *Emmy Awards*<sup>6</sup>, estabelecendo um

---

<sup>6</sup>*Emmy Awards 2016: Game of Thrones se consagra como maior vencedora da história e produtores falam sobre spin-off.* Disponível em: <http://migre.me/vqCiN> Acesso em: 19 set. 2016. O Emmy

recorde de premiação concedida a uma série televisiva. Também está no *Guinness Book* como a série dramática de maior transmissão simultânea no mundo<sup>7</sup>.

**Figura 5** – Anúncio 8ª e última temporada da série televisiva *Game of Thrones*



Fonte: [manualdohomemmoderno.com.br](http://manualdohomemmoderno.com.br)<sup>8</sup>

Um dos aspectos mais evidenciados na trama são as disputas, por vezes violentas, entre as famílias mais poderosas de Westeros<sup>9</sup> pelo controle dos Sete Reinos<sup>10</sup>. A saga se aproxima, estabelecendo uma analogia entre os traços medievos que inspiram a série, da percepção de Idade Média caracterizada de forma pejorativa pelo obscurantismo intelectual e retrocesso em diversos setores da sociedade europeia, onde a violência fazia parte da vida das famílias de todas as classes, desde a nobreza, com suas *intrigas palacianas*, até os camponeses, que compunham a linha de frente dos exércitos dos senhores em guerra.

Vale dizer que, de acordo com Aranha (2006), não convém considerar o período como uma “grande noite de mil anos” ou somente uma “Idade das Trevas”. Trata-se de uma visão pessimista e tendenciosa que os renascentistas produziram sobre a Idade Média. A autora assinala que, entremeando a estagnação, existiram

---

Award, ou simplesmente Emmy, é o maior e mais prestigioso prêmio atribuído a programas e profissionais de televisão. É equivalente ao Oscar (para o cinema), o Tony (para o teatro), e ao Grammy (para a música).

<sup>7</sup>*Game of Thrones* entra para o Livro dos Recordes. Disponível em: <http://migre.me/vqCml>. Acesso em 05 set. 2015.

<sup>8</sup>Disponível em: <https://bit.ly/2ICF7ry>. Acesso em 10 mar. 2020

<sup>9</sup> Continente fictício onde a trama começa.

<sup>10</sup> Liga formada pelos principais reinos de *Westeros*.

muitos momentos em que expressões de uma produção cultural, por muitas vezes heterogênea, tornaram complicado caracterizar de forma generalizada o que seria o pensamento e a sociedade medieval como um todo.

Os arranjos entre famílias pelo matrimônio, as traições e as lutas por territórios da Idade Média contribuíram para a concepção de narrativa que Martin (2010) utiliza em seus livros.

Contextualização, explicitação política, realce e valorização de uma história, que se realiza num contexto de proximidade das problemáticas históricas inerentes à vida social historicamente situada, emergem como princípios que fundam a dinâmica formativa a partir dos referenciais narrativos de *Game of Thrones* (GoT).

A conjugação das características da narrativa com os aspectos que constroem as características da pesquisa desta tese confere robustez heurística ao objeto de investigação por ser GoT uma narrativa contemporânea plena de evidentes potencialidades formativas, as quais pretendemos compreender aqui, sendo provocadora agressiva de *visões outras* da História e arguta promotora de discussões descentradas da perspectiva factual – o que instiga o imaginário interpretativo como fonte de saberes generativos.

Escolhi as produções de conteúdos em rede na mídia social YouTube, concentrado nas interações criadas por essas produções para trabalhar na pesquisa, por acreditar que é a partir da *implicação e da experiência*, intercriticamente trabalhadas, que estudos, conceitos, pesquisas e ações formativas se constituem de *potencial formativo*, para que os atores possam edificar seus processos de *autorização*, ou seja, tornarem-se, em formação, coautores de si. Ressalto, nesse momento, que o formativo é um processo de compreensão sempre perspectival, um ato valorado, que produz pontos de vista.

O aprendente que experiencia esses conteúdos, relacionando elementos da *cultura pop* com processos históricos, desenvolve um potencial formativo em relação à construção de saberes históricos, e isso o leva a se posicionar sobre essas produções, através de postagens nos espaços de debate pertinentes.

Diferentemente da mediação realizada nos procedimentos considerados lineares, entendo que, nas diversas mídias dispersas atualmente, realizamos a todo momento um movimento de (re)significação entre textos, cenas e referências pertinentes.

Pensando no caminho heurístico de construção de narrativas e interações, considero que, neste processo de compreensão, concepção e tradução de mídias, possa estar a importância da *potência formativa* que perspectivamos. Se parto do pressuposto de que a formação pode ocorrer nesses *espaçostempos* de compreensão, estabeleço também que o ponto de partida desta pesquisa é pensar **como se constrói esse processo hermenêutico-formativo, mediado por redes de mídia social (no nosso caso, o YouTube), através de narrativas e interações que se constituem no cenário cibercultural.**

A partir do momento em que comunidades puderam se organizar, utilizando dispositivos digitais emergentes, uma nova realidade se estabeleceu nas formas de construção das relações sociais. O uso desses meios para a comunicação, dentre outros *dispositivos*, mudou, neste aspecto, o *modus operandi* da sociedade do século XXI. O diálogo entre as pessoas, à distância, modifica muitas das relações existentes.

A geração que nasceu em meio a essa cultura, depois da década de 80, tratando-se do contexto brasileiro, em sua maioria, tem como cultural o hábito de afirmar suas preferências, tanto no campo das mídias quanto em outros campos, incluindo aí o fazer escolar. Dialogando com as ideias de Amaral, Souza e Monteiro (2015, p. 142), entendo que essa cultura tem relação forte com o que as autoras denominam como “ativismo de fã”. Essa concepção, que pretende problematizar a construída divisão entre os mundos do consumo e da cidadania, vem sendo viabilizada graças à aprendizagem com práticas de consumo da “cultura dos fãs”, na qual destaco o compartilhamento de material *fanmade* (ou seja, feito por fãs) em movimentos sociais.

Algo assim mostra-se contraditório nesses termos, quando encaramos o contexto da educação nacional, ainda dotado de uma cultura fortemente ligada às ideias de eficiência e standardização de currículos e métodos de ensino, cultivados num tipo de interatividade de pouco alcance e de restritas possibilidades de se defrontar com a diferença, potencializados pelo mundo virtual.

Quando pensamos no contexto da sala de aula em si, a situação se agrava pelo fato de que professores ainda pensam que trabalhar as produções de conteúdo em rede pode depreciar o conhecimento científico. O conhecimento advindo da Cultura Pop e das redes sociais, sobretudo o YouTube, é visto como algo inferior, sem o devido valor. Porém, são esses conteúdos que estão atingindo uma grande quantidade de pessoas de todas as idades e construindo saberes a partir das suas produções. O professor precisa compreender a importância e o potencial desses espaços, deixar de ignorar o fenômeno digital e utilizar do seu potencial para qualificar os processos de *ensinoaprendizagem*.

### 1.3 AS QUESTÕES E OS OBJETIVOS DE PESQUISA

Diante desse cenário potencialmente formativo, de rupturas e de novas proposições, construí as seguintes questões da pesquisa:

- Como emergem as experiências hermenêutico-formativas em História, tendo como mediação as interações no YouTube inspiradas na série televisiva *Game of Thrones*?
- De que forma pode se configurar – tomando por base as interações no YouTube inspiradas na série televisiva *Game of Thrones* – o conceito de *potencial lúdico-formativo*?

O constructo de pesquisa, portanto, são **as experiências hermenêutico-formativas em História, tendo como mediação as interações no YouTube inspiradas na série televisiva *Game of Thrones*.**

Tive como objetivos gerais da pesquisa:

- Compreender como emergem experiências hermenêutico-formativas em História, numa configuração de interações no YouTube inspiradas na série televisiva *Game of Thrones*.
- Fundamentar e sistematizar, com base na pesquisa em pauta, o conceito de *potencial lúdico-formativo* de interações nos contextos e dispositivos da pesquisa em pauta.

### 1.4 O MÉTODO

A pesquisa foi realizada tendo como *dispositivos* de mediação da formação em História conteúdos compartilhados da rede social YouTube que discutem as relações entre a série televisiva *Game of Thrones* e os processos históricos que influenciaram a sua produção.

No que concerne ao método de pesquisa, utilizei a pesquisa qualitativa, seu *ethos* e sua ética de “um rigor outro” (GALEFFI, MACEDO, PIMENTEL, 2009), com um procedimento de inspiração etnográfica (AMARAL, 2010; ANDRÉ, 2002; GEERTZ, 1989; HINE, 2000, 2005, 2009; KOZINETS, 2010; MACEDO, 2006), onde a descrição do fenômeno estudado passa a ser “imperativo” enquanto inspiração hermenêutica (MACEDO, 2000; BARDIN, 1997). Utilizei também a observação participante nos grupos de discussão do site de mídia social *YouTube*<sup>11</sup> e o *diário de pesquisa*. Aqui, concordando com Barbosa (2010, p. 19), optei pela adoção da expressão *diário* por se apresentar próxima ao nosso imaginário da escrita de nossos assuntos/temas pessoais, vivências ou acontecimentos; também porque quis ir além de uma escrita que se esgota na produção de um diário estritamente íntimo e pessoal.

Quanto à análise das narrativas, utilizei a Análise de Conteúdos de base hermenêutica (MACEDO, 2000, BARDIN, 1997), por guardar coerência, consistência e um significativo potencial heurístico em relação à pesquisa e seu processo analítico.

Esses são os dispositivos que me possibilitaram entrar na especificidade do objeto da pesquisa, que tem as centralidades do seu interesse na *compreensão de compreensões* entretecida a uma construção formativa.

---

<sup>11</sup> Reservando aos atores dos grupos de debate pesquisados o anonimato das suas identidades e com a autorização dos respectivos canais produtores de conteúdo para a utilização das suas produções na tese que aqui projeto.

## 1.5 A ORGANIZAÇÃO DA TESE

No presente capítulo, denominado **Argumentos introdutórios**, localizo a problemática da dissertação e a construção do objeto de pesquisa, bem como faço uma síntese da sua abordagem metodológica e organização.

No capítulo seguinte, **Opções epistemológicas e metodológicas**, apresento a opção metodológica pertinente a este trabalho, trazendo as redes sociais digitais enquanto *espaçostempos* essenciais para a construção da tese.

No terceiro capítulo, **O cibercultural como campo de pesquisa estruturante e propositivo de processos formativos**, ressalto pontos que considero importantes e justificam as escolhas dos espaços ciberculturais de relações, evidenciando a sua relevância para os desdobramentos da pesquisa.

Em **Narrativas e interações em rede, complexidade, multirreferencialidade e formação**, promovo uma discussão sobre a relação urdida entre as narrativas contemporâneas advindas da cibercultura e processos formativos em redes. Neste ponto do trabalho, começo a construir uma ideia de potencial formativo alicerçado nas teorias de autores pertinentes.

No quinto capítulo, **A experiência com as narrativas e interações no YouTube e a configuração de processos hermenêutico-formativos**, é o espaço onde analiso as compreensões produzidas pela análise das narrativas veiculadas pelos atores sociais que produzem interações e narrativas baseadas em conteúdos produzidos no YouTube inspirados na série *Game of Thrones*, bem como as contribuições propositivas oriundas dessas experiências.

No sexto e último capítulo, **Considerações conclusivas**, constituí o *pattern*<sup>12</sup> analítico e propositivo que emerge da pesquisa – espécie de síntese globalizante – que resultou de todo o trabalho da pesquisa como resposta às questões formuladas, bem como o **potencial lúdico-formativo**, enquanto um conceito “em aberto” e suas ressonâncias hermenêutico-formativas na construção de compreensões e produções em História.

---

<sup>12</sup>*Pattern*, expressão usada pela etnometodologia, significando uma síntese compreensiva e globalizante a partir de um conjunto de informações.

## 2 OPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

[...] o conhecimento do conhecimento não poderia constituir um domínio privilegiado para pensadores privilegiados, uma competência de *experts*, um luxo especulativo para filósofos, mas uma tarefa histórica para cada um e para todos. A epistemologia complexa deveria instalar-se, senão nas ruas, ao menos nas mentes, mas isso exige, sem dúvida, uma revolução mental. (MORIN, 1999, p. 34)

### 2.1 INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA DA PESQUISA E SUAS MULTIFURCAÇÕES

No que concerne ao método optado, utilizei uma pesquisa qualitativa etnográfica, com base nas ideias de Amaral (2010), Hine (2000, 2005, 2009), Kozinets (2010) e Macedo (2006), onde a descrição do fenômeno estudado passa a ser “um imperativo”, na medida que *compreender compreensões* no contexto da interação com as diversas narrativas dispersas na rede, se configuram como um estudo relevante com o cotidiano em rede, onde emergem potencialidades fecundas em termos formativos. Compreender a prática cotidiana das narrativas e interações dos atores nas redes sociais digitais tem importância fundamental para se interpretar algumas características singulares da construção de narrativas acerca de dispositivos e processos histórico-culturais difundidos nos espaços de ciberculturais.

A pesquisa qualitativa, bem como o método etnográfico que escolhemos como inspiração de pesquisa, configura-se inicialmente na nossa pesquisa de mestrado fundamentados nos estudos de Arruda (2009), nos quais o autor fez opção pela etnografia no decorrer de toda uma fecunda trajetória, tornando-se a base de sua pesquisa. A tese de Arruda (idem) acerca do desenvolvimento de “ideias e raciocínios históricos” produzidos por jovens jogadores do *game Age of Empires III*<sup>13</sup> contribuiu, sobremaneira, para o início do caminhar metodológico das nossas construções de pesquisa.

De acordo com esse pesquisador, por conta da falta de uma metodologia que acolhesse a complexidade do objeto da sua pesquisa, necessitou de um percurso de experimentações, sondando possibilidades e, através de tentativas e erros, conseguiu desenvolver e delinear estratégias de campo, visando à compreensão do

---

<sup>13</sup>*Age of Empires III* é um jogo para computadores (PC) criado pela *Ensemble Studios* e lançado em 2005 pela *Microsoft Game Studio*. É um *game* que se utiliza de acontecimentos históricos para desenvolver um jogo de estratégias de guerra em tempo real, onde nações se enfrentam por conquista de territórios ou acontecimentos históricos específicos desde a Era dos Descobrimentos até a Era dos Impérios, entre os séculos XVI e XIX.

fenômeno que se propôs estudar. Essa escolha foi construída a partir de uma inserção densa, intensa e de longa duração, com o objetivo de investigar as aprendizagens, “raciocínios e ideias” históricas construídas por sujeitos/jogadores de um jogo digital com temática histórica, no caso, o *Age of Empires III*.

Aliado à perspectiva etnográfica, o autor utilizou o método do *paradigma indiciário*. Bastante difundida entre críticos de arte e, nas últimas década, entre historiadores, essa metodologia desenvolvida por Ginzburg (1990) procura nos menores detalhes, nos pormenores mais negligenciáveis de um fenômeno, indícios que contribuam para a singularidade de sua compreensão.

Após as revelações construídas no meu trabalho de mestrado (MACEDO, 2013), encontrei em Amaral (2010), Hine (2009) e Kozinets (2010) aportes metodológicos pertinentes para a construção da pesquisa.

O debate sobre a etnografia na cibercultura começa em nossa trajetória acadêmica através das primeiras leituras de Hine (2009), na qual a autora debate sobre a importância da especificidade de uma etnografia do virtual assentada, sobretudo, no campo no qual se debruça: a cibercultura.

Tendo por base a constituição das categorias para a construção das compreensões desta tese, o esforço deste trabalho é realizar o que o antropólogo etnógrafo Clifford Geertz (1989) denomina de *descrição densa*, ou seja, compreender sentidos e significados que emergem da tessitura cultural, configurados, no nosso caso, num procedimento descritivo/interpretativo minucioso de como se apresentam as experiências formativas envolvidos na experiência pesquisada, como resultante do dispositivo organizado para mediar esse processo. Para Geertz, o pesquisador que adota como prática a etnografia enfrenta na sua rotina de coletar compreensões durante a sua pesquisa de campo,

[...] uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. (GEERTZ, 1989, p.7)

O etnógrafo encontra-se, nesses termos, diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão advindas do senso comum, significados variados, atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências. Nesses termos tenta explicitar esses significados múltiplos.

Para entender as perspectivas culturais do campo estudado, complementamos a nossa incursão pelos estudos de Macedo (2006), ampliando nossas compreensões metodológicas experienciadas na pesquisa do mestrado. Inspirado na perspectiva etnometodológica do autor, buscamos pesquisadores que compreendessem as dinâmicas em redes para constituir um arcabouço teórico que sustentasse as questões fundamentais trabalhadas na pesquisa. Ainda, a partir das interações do mestrado, adentramos nas pesquisas de Hine (2000, 2005), nas quais ela discute a etnografia virtual enquanto uma subárea da etnografia responsável pelas pesquisas das culturas *online*. Outra vertente é a netnografia<sup>14</sup> popularizada por Kozinets (2010) em suas pesquisas relacionadas ao *fandom*, ao *marketing* e às comunidades de consumo *online*.

Em estudos posteriores entendemos que a própria Hine (2009), juntamente com outros pesquisadores contemporâneos, questionam a pertinência do termo "virtual" atrelado à categoria etnografia, pelo fato de que ainda que existam singularidades nos ambientes digitais contemporâneos, no que concerne à mediação, linguagem e interação entre os atores sociais em pesquisa, tal relação se dá em ambientes que nunca foram descolados do que anteriormente se chamava de virtual, como uma separação do "real".

Dialogando com Amaral (2010, p. 129), entendemos que o espaço digital demanda suas especificidades para uma pesquisa de base hermenêutica, assim como em qualquer *espaçotempo*. Assim, entendemos que a definição do objeto emerge justamente dos questionamentos a ele endereçados e não *a priori* daqueles empíricos e conceituais. A autora entende que o processo de construção da etnografia consiste em saber ver, saber estar com e saber escrever. Amaral aponta que a vigilância e a constante organização dos procedimentos de campo não visam necessariamente confundir a etapa de observação participante com a etnografia em

---

<sup>14</sup> Aqui compreendemos etnografia virtual e netnografia como categorias com significados semelhantes.

si. "A etnografia torna-se, assim, um sinônimo supostamente legitimado para uma mera observação e monitoramento" (AMARAL,2010, p. 129) atrelada às pesquisas de mercado, por exemplo.

Em nível mais ampliado da pesquisa em ciências antropossociais e da educação, compreendemos, pela leitura de Amaral (2010), que na perspectiva utilizada nesta tese, existe uma potencialidade de amplificação do espectro teórico-metodológico, proporcionando reflexões epistemológicas multirreferencializadas sobre o campo pesquisado, refletidas em aspectos conceituais distintos como a investigação interpretativa de tradição abertamente antropológica, os estudos culturais, as materialidades, o interacionismo simbólico, a teoria crítica, entre outros, que compõem a perspectiva metodológica multirreferencial e intercristica da nossa pesquisa.

Ainda inspirado em Amaral (2010), em termos da própria elaboração do *design* da pesquisa de campo e das estratégias de construção do objeto, esses tendem a interferir nas escolhas teóricas e metodológicas e nas itinerâncias da própria pesquisa. Dispositivos de construção das informações podem ser substituídos ou adaptados para uma compreensão rigorosa e fecunda do fenômeno estudado. Já em relação aos métodos e técnicas específicas em relação aos possíveis objetos da pesquisa em Internet e no compartilhamento de experiências acerca desse fenômeno cibercultural, compreendemos que a preocupação centralizar-se-á nas especificidades e nuances que o campo nos mostra, seja na etapa do trabalho projetado, seja na experiência do próprio campo de pesquisa.

A começar pelo momento em que a autora mencionada discute o grau de inserção do pesquisador na etnografia, percebemos que, levando em conta a nossa pesquisa e suas opções epistemológicas, surgem questões em que alguns aspectos se aproximam e em outros se afastam do argumento da autora. Por exemplo, ao discutir autores que debatem o engajamento e a biografia do pesquisador como item essencial para uma discussão metodológica, entendo que residem aí questões importantes a serem ampliadas em termos explicitativos.

Quando a autora discute as dificuldades e habilidades do pesquisador em relação à utilização dos dispositivos de pesquisa escolhidos para a análise, redimensionando o papel subjetivo do pesquisador e proporcionando debates sobre a experimentação das ferramentas e a confiabilidade dos dados coletados,

compreendemos que deve existir um cuidado refinado com relação ao que Macedo (2012) chama de *sobreimplicação*. Esta é percebida como uma postura que pode favorecer um ativismo de militância cega e digressiva que, no fazer da pesquisa, pode nos levar para caminhos que não raro significam a construção de trabalhos que não são pesquisa, com o nome de pesquisa.

Concordamos com Amaral, que a partir da inserção do pesquisador no campo, mesmo que ele não se identifique e não seja um participante previamente inserido na cultura em questão, há uma transformação no objeto. Contudo, essa é uma questão de rigor que é necessário se ater de forma refinada, para que o trabalho não se torne ativismo tão somente. Esse ativismo "não alcança a pesquisa e seus compromissos fundamentais. O trabalho de suspensão dos nossos pré-conceitos (o epoché fenomenológico), [...] é uma disponibilização fundante para um labor de pesquisa" (MACEDO, 2012, p. 49).

Aqui, o *observador que se observa* se torna imprescindível no processo de objetivação das realidades, mesmo com a forte presença das implicações do pesquisador.

As compreensões com as quais iremos compor a presente pesquisa situam-se nos modos de compreensão – a compreensão emerge numa relação indissociável sujeito-mundo – de interatores imersos no campo da cibercultura, no caso, nos debates sobre as relações entre *Game of Thrones* e processos históricos que inspiraram a trama da série televisiva pesquisada. Igualmente como estes compreendem os processos históricos ao entrar em contato com as produções de vídeo relacionando a história com elementos da cultura *pop*, que se configuram em *espaçotempos* significativos de aprendizagem, via características de tempos históricos outros, não raros abordados por exposições factualistas e lineares.

## 2.2 TÉCNICAS E O PROCESSO DA PESQUISA

Para a constructo do conhecimento desta pesquisa, além do suporte do referencial teórico, nos alicerçamos em opções metodológicas enquanto ferramentas imprescindíveis à itinerância procurando o significado dos fenômenos encontrados na presente investigação. Sob a inspiração etnográfica, nos valem de alguns dispositivos de pesquisa, a exemplo da observação participante, diário *online*, entrevista semiestruturada, diário de campo contendo desde as primeiras aproximações com o canal Nerdologia e posterior análise das informações e compreensões.

### 2.2.1 A Observação Participante como um Dispositivo de Pesquisa

Quanto aos atos da pesquisa de campo propriamente ditos, realizamos aproximações através da observação participante, ou seja, nos tornamos *insider*. Pelo fato da nossa pesquisa ter um caráter de forte *implicação*, esse processo foi de grande valia para essa aproximação com o fenômeno pesquisado.

De acordo com Macedo (2012), ao contrário do que as concepções positivistas nos impõem e ainda se refletem em pesquisas qualitativas atuais, ao se realizar uma pesquisa implicada, atualiza-se *vínculos e pertencimentos* como mobilizadores de *modos de criação de saberes*, ao se trabalhar com “sujeitos coletivos criadores interativos de sapiências” [emergindo daí] “uma lógica e uma epistemologia ao mesmo tempo heurística e acionalista”. (MACEDO 2012, p. 22-23)

É importante dizer que tudo que fazemos está vinculado às nossas implicações, incluindo nesse movimento as ações de pesquisa. Essa implicação como um *modo de criação de saberes* é valorizada por contribuir para a heurística instituinte da pesquisa.

Macedo (2006) comenta que, para se realizar a observação participante, é necessária uma imersão e impregnação profunda nos sentidos construídos no contexto do campo de pesquisa. Concordamos, que neste caso, o observador se insere num (in)tenso processo de interação e de atribuição de sentidos ao interagir com os sujeitos da pesquisa.

Pensamos que, quando partimos para o campo para realizar observações, estamos reforçando o que Lofland e Lofland (1984) afirmam com relação à questão do pesquisador que observa estar fortemente ligado à pesquisa. De acordo com os autores, se falta essa *implicação*, a qualidade do projeto (e mesmo sua conclusão), pode estar em risco. Entendemos que as vinculações que os autores ressaltam são de grande importância para a pesquisa. Vale dizer que a nossa vivência e formação enquanto *geek*<sup>15</sup> foram decisivas para nosso interesse no trabalho em pauta.

No que se refere às notas de campo, Macedo (2006, p. 93) refere que muitos pesquisadores preferem usar pequenas anotações. Escrever notas analíticas ou anotações voltadas para o uso particular, acerca de um evento ou situação que se quer compreender mais profundamente em um momento presente ou posterior, é significativo para uma pesquisa de campo de base etnográfica. No nosso caso, utilizamos os dispositivos digitais móveis *notebooks*, *netbooks*, *tablets* e *smartphones*. Esses dispositivos são utilizados na pesquisa, como recursos para registrar e organizar narrativas e ações acerca do campo pesquisado.

### **2.2.2 O Diário *Online* da Pesquisa e a Transversalidade da Experiência Metodológica do Pesquisador**

Acerca da ideia de diário de campo, Barbosa (2010) evidencia este dispositivo de pesquisa e formação como um recurso que, para além da função de registro dos acontecimentos, é capaz de auxiliar no processo de autoformação do ator-pesquisador, entendido aqui a partir de uma tríplice perspectiva: formação para a pesquisa; para a escrita e, principalmente, formação de si como autor de sua atuação na pesquisa e no social da vida cotidiana.

Entendo que essa perspectiva vai ao encontro do nosso pensamento sobre esse dispositivo, ao passo que compreendemos, tal como Macedo (2006), que o diário de campo é, em geral, um aprofundamento reflexivo das experiências vividas no *espaçotempo* da pesquisa e no campo da sua própria elaboração intelectual, visando compreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho e da investigação científica.

---

<sup>15</sup>*Geek* é um sinônimo para *nerd* - uma gíria, um anglicismo, para caracterizar pessoas com um jeito peculiar, que exercem diversas atividades intelectuais e que geralmente têm muita afinidade com tecnologia, eletrônica, jogos eletrônicos ou de tabuleiro etc.

Sob o enfoque da construção de uma lógica própria, conforme Guerra e Macedo (2013), entendemos que ao construir um diário de campo, não somente as anotações referentes ao campo são pertinentes, como citado anteriormente; há uma construção particular do pesquisador acerca do seu objeto e essa prática vai se efetivando de maneira mais significativa, ao passo que a pesquisa se processa.

Ao escrever um diário, compreendemos, assim como Santos (2013) e Santos, Maddalena e Rossini (2016), que a autoria está na possibilidade de atribuir sentido ao visto, vivido, criado, tanto do ponto de vista da tessitura do conhecimento acadêmico e profissional quanto da preparação para atuarmos na vida, buscando sentido para as nossas ações.

Contudo, na nossa pesquisa, o diário de pesquisa assume uma singularidade, que é se constituir no âmbito da cibercultura com todas as possibilidades que o digital em rede pode nos proporcionar. A cibercultura conceituada por Santos (2013, p.13) como “a cultura contemporânea mediada pelas tecnologias digitais em rede no ciberespaço e nas cidades”, é um conceito que irei me debruçar no capítulo seguinte, quando estabeleço a categoria “bacia cultural”– na qual as experiências formativas em História estão imersas e como acontecem através de produções no YouTube inspiradas em *Game of Thrones*.

De acordo com a concepção de cibercultura proposta, corroboramos o entendimento de Guerra e Macedo (2013) que os *diários online*, enquanto dispositivo pedagógico específico dos espaços ciberculturais voltado para aprendizagem, se constitui, então, em narrativas reflexivas-formativas das experiências subjetivas em relação a outrem no processo formativo do ator social, em potência, protagonista, autor da sua construção, da sua inventividade, da sua itinerância.

Nesses termos, acreditamos que o processo de construção de um diário *online* de pesquisa tem diversos potenciais sob a perspectiva de que pode ser compartilhado via plataformas digitais, como as redes sociais da internet. Este será construído em um caderno aberto na plataforma *Whatsapp*, para que conteúdos hipermediáticos sejam registrados, conforme o momento em que os escritos sejam postados na plataforma. Isto porque, de acordo com a autora, esse *software* de rede social permite convergência de linguagens, abrangendo os mais diversos formatos, mesmo que o objetivo do aplicativo seja envio de mensagens instantâneas. É nesse

ponto que percebo o quanto é possível fazer em termos de *ensinaraprender* com os *softwares* existentes, sejam eles objetivados para a educação de forma direta ou não.

Assim, dispositivos digitais móveis como o *Whatsapp* trazem novas possibilidades para o processo de pesquisa, bem como de docência e aprendizagem *online*. Seguindo a linha de pensamento de Santos, Maddalena e Rossini (2016), a escolha de uma interface digital, pode auxiliar a desenvolver, articular e dialogar com os fenômenos da pesquisa para caminhos outros de *ensinoaprendizagem* na cibercultura.

O sentido internalizado, em nosso trabalho, para o diário de campo *online* advém de uma postura realizada diante do campo. Postura de quem entra para aprender e dialogar com os sujeitos envolvidos em rede. A postura do querer *saber-com*, do querer *conhecer-com*, abre caminhos diferenciados que nos levam a ouvir sensivelmente a fala do outro e, por conseguinte, construir compreensões pertinentes para nossa pesquisa.

### **2.2.3 O Processo da Pesquisa**

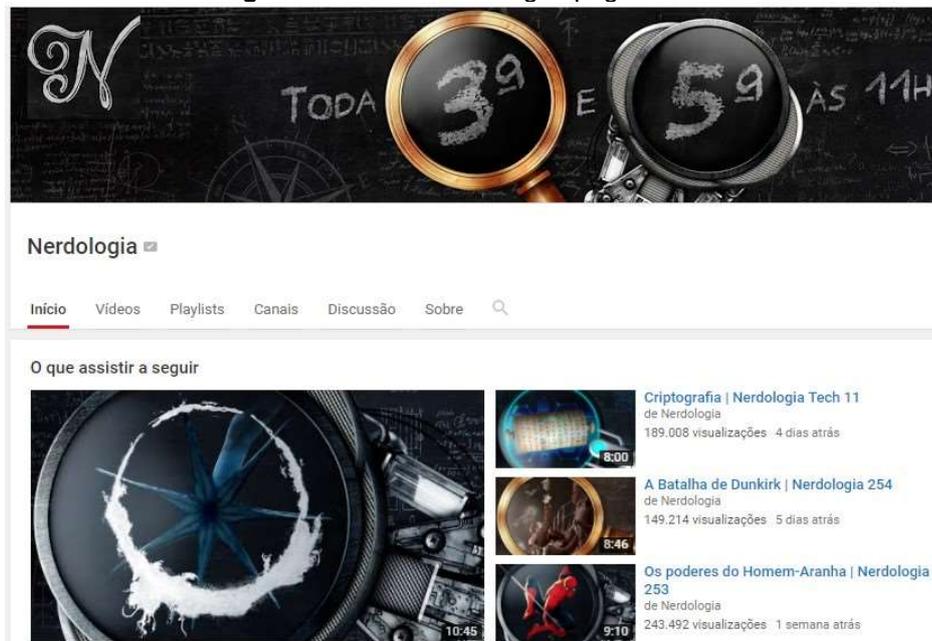
Esse é um tópico metodológico construído, fundamentalmente, com a ajuda do diário de campo. É aqui, como sujeito implicado na pesquisa, que registro e dialogo criticamente sobre as experiências do campo de investigação diante do desconhecido e dos limites que as relações ali constituídas possam oferecer.

Nesse processo, pude compreender como se constitui o pesquisador em campo e em formação, o que é pesquisar âmbitos das ciências antropológicas, mais pontualmente nos contextos ciberculturais. Analisar as interações em uma rede social digital permite que o acesso aos discursos, aos debates e aos *links* feitos pelos interatores seja realizado em tempo real. Desse modo, se valendo do anonimato e da disposição de manter abertas as informações que compartilhamos na rede em questão, via concordância dos termos de responsabilidade ao se criar uma conta no *YouTube*, tem-se à disposição fontes substanciais para analisar o fenômeno aqui discutido, com acesso irrestrito aos registros realizados pelos atores em rede.

No entanto, ao mesmo tempo, posso experimentar o que significa o ato de pesquisar os atores humanos com as suas inerentes complexidades e resistências à simplificação. Nesse momento, não só as conclusões da pesquisa me envolvem; as aprendizagens na minha relação com meu contexto de pesquisas e seus instituintes ordinários, tudo isso torna-se um laboratório de aprendizagem ao mesmo tempo inquietante e fecundo de aprendizagens sobre o ato de pesquisar.

As primeiras aproximações se deram essencialmente por motivos implicacionais. Por ser entusiasta da cultura *pop*, sigo um canal que tem como tema principal discutir as relações entre elementos da ciência com produções relevantes da cultura *pop* chamado Nerdologia.

**Figura 6 – Canal Nerdologia/ página inicial**



Fonte YouTube<sup>16</sup>

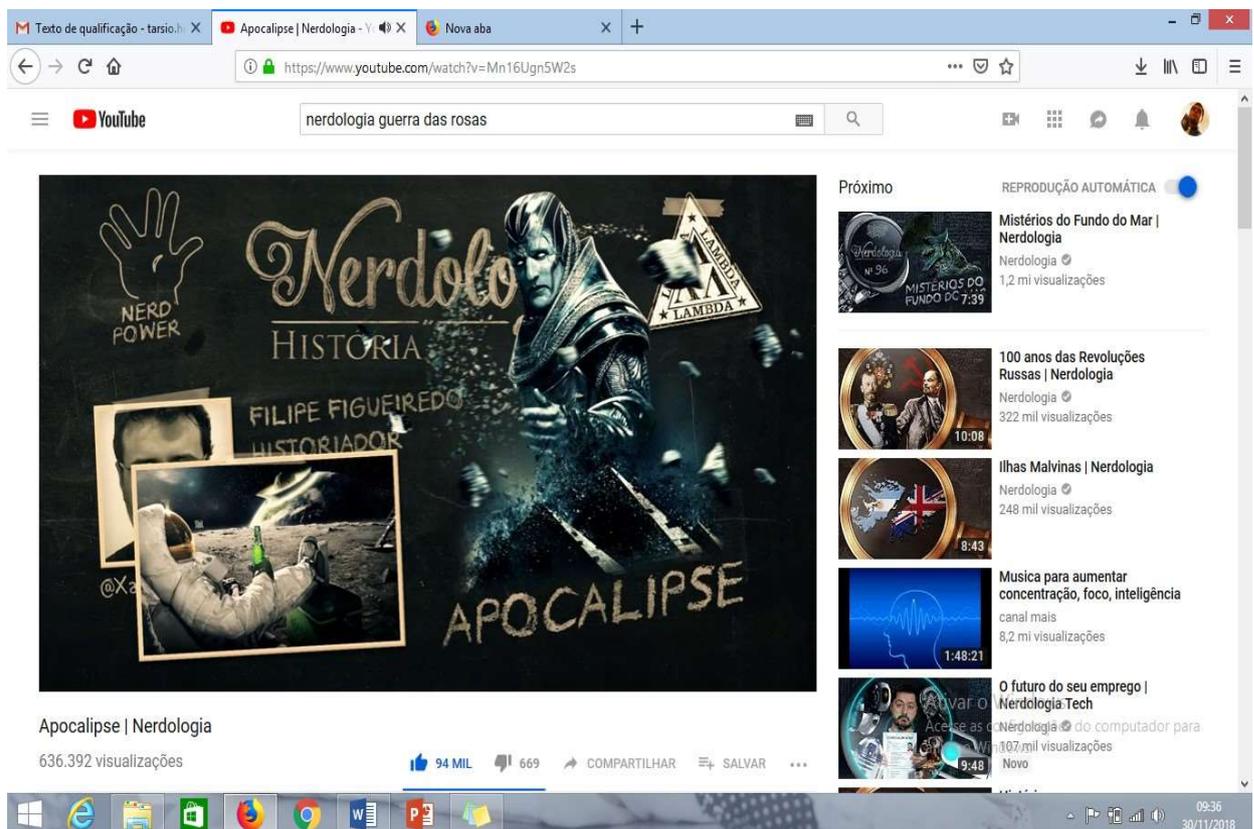
Desdeo dia 24 de maio de 2016, o canal que discutia basicamente cultura *pop* e as ciências da natureza, vez por outra flertava com as ciências exatas, com o biólogo Átila Iamarino. Logo começou a trazer semanalmente, às terças-feiras, o professor de história Filipe Figueiredo, conhecido pelo público *nerd* por comandar

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCIu474HMt895mVxZdIIHXEA>. Acesso em 30 jul. 2017.

um *podcast*<sup>17</sup> sobre política internacional chamado Xadrez Verbal, para discutir temas da área com a cultura *pop*.

O seu primeiro vídeo publicado, que versava acerca das relações entre o Apocalipse Bíblico e os personagens de mesmo nome nos quadrinhos, obteve uma excelente repercussão com mais de 630 mil visualizações, em torno de 94 mil curtidas e 4409 comentários.

**Figura 7**–Nerdologia sobre o apocalipse bíblico



Fonte: YouTube<sup>18</sup>

OBS: Nerdologia sobre o apocalipse bíblico e como esse evento inspirou a construção de personagens famosos dos quadrinhos

Ao subir na rede, no dia 16 de novembro de 2016, o Nerdologia 188 sobre Guerra das Rosas<sup>19</sup>, percebi que ali se encontrava um complexo narrativo de

<sup>17</sup>Podcast é uma mídia de áudio que é gravada de forma semelhante a um programa de rádio. Porém, ao invés de difundida através das ondas AM/FM, é disponibilizada nas redes via agregadores de mídia diversos (iTunes, Spotify, YouTube, etc.).

<sup>18</sup> Disponível em: <https://youtu.be/Mn16Ugn5W2s>. Acesso em 30 nov. 2018.

<sup>19</sup> A Guerra das Rosas foi um confronto em que famílias aristocratas inglesas disputavam a sucessão real de meados ao final do século XV. Combinada com o período de incertezas inerentes à transição do medievo para a modernidade, bem como as turbulências geradas pela crise de

enorme potencial formativo: produção de conteúdos relacionando elementos da História com uma das obras mais aclamadas pela Cultura *Pop* dos últimos anos. As interações que ocorriam nos comentários do vídeo, bem como a potencial construção de saberes me instigou a repensar todo o escopo da tese.

Ao delimitar o tema da pesquisa, fui à procura de outras produções com características similares. Apesar de encontrarmos vídeos em língua estrangeira sobre o tema procurado, entendi que os vídeos pesquisados em língua portuguesa seriam suficientes para desenvolver um estudo pertinente com a produção que me implicou, juntamente com mais dois vídeos que discutiam o mesmo tema, porém com singularidades que enriqueceriam o trabalho.

No dia 12 de julho de 2017 fiz a minha primeira incursão para analisar o grau de complexidade e volume de informações que encontraríamos nesses vídeos. Destacadamente o vídeo do canal Nerdologia, que pretendia estudar, tinha uma quantidade surpreendente de interações, por ser um canal com mais de 1,7 milhão de seguidores e que, somente no vídeo pesquisado, haviam 254 mil visualizações no momento exato do acesso em questão.

**Figura 8**—Vídeo do canal Nerdologia sobre a Guerra das Rosas



Fonte: YouTube<sup>20</sup> Vídeo do canal Nerdologia sobre a Guerra das Rosas e os elementos que inspiraram a narrativa da série televisiva *Game of Thrones*.

Ao compreender o volume e a densidade de informações presentes nesse único vídeo, entendo que este seria o referencial que mais me debruçaria para compreender a construção de saberes e conhecimentos históricos, através das narrativas e interações presentes nos conteúdos analisados e o potencial formativo inerente aos fenômenos analisados.

Na segunda imersão sistematizada para a pesquisa, no dia 02 de novembro de 2018, foram observadas um total de 923 comentários de 337.908 visualizações e mais de 34 mil curtidas. Mergulhado nesse universo informacional procurei entender a dimensão das interações, bem como os temas que eram mais frequentes nas reações dos atores sociodigitais ao vídeo “Guerra das Rosas | Nerdologia” e printar<sup>21</sup> todos os comentários para fazer uma análise inicial do que seria e do que não seria pertinente para pesquisa, bem como a configuração das primeiras compreensões que começariam a surgir.

<sup>20</sup>Disponível em: <https://youtu.be/EuvHRp9aHOs>. Acesso em 30 jul.2017.

<sup>21</sup> Fotografar a tela do dispositivo (notebook, smartphone, tablet, etc.) para registrar um texto, uma imagem ou uma página da web.

**Figura 9**–Comentários de fãs sobre o vídeo analisado

The screenshot shows a YouTube video player interface. The browser address bar displays the URL: <https://www.youtube.com/watch?v=EuvHRp9aHOs&t=26s>. The video title is "Guerra das Rosas | Nerdologia". The search bar contains "nerdologia guerra das rosas".

The comments section on the left shows several user comments:

- Luiz Felipe Barreto Musiello** (2 anos atrás): OPA, peraí. Se seguirem o que aconteceu na guerra das rosas, já dá pra ter uma ideia de como terminará Game Of Thrones. É provável que Jon Snow derrote Cersei Lannister, e unifique Westeros sob seu domínio. Ele e Danerys lutam, e por fim, se casam, dando início à a Dinastia do Gelo e do Fogo, que seria o equivalente à Dinastia Tudors. (111 likes)
- Aleksandr** (2 anos atrás): Não acho que será tão previsível. (6 likes)
- NouH** (2 anos atrás): Lutar com a Daenerys é meio hardcore em, aqueles 3 dragões destroem o exercito do Jon sozinho. (2 likes)
- Luiz Felipe Barreto Musiello** (2 anos atrás): Hehe. Eu meio que esqueci um ponto ENORME nessa equação. Esqueci o REI DA NOITE. (7 likes)
- Jairo Ribeiro** (2 anos atrás): Aquele spoiler histórico! HAHHAHAHA (12 likes)
- Guto** (2 anos atrás): Cersei\*

The right sidebar features a list of related videos:

- A possible invasion in Game of Thrones | Nerdologia (223 mil visualizações)
- Relaxing Jazz Piano Radio - Slow Jazz Music - 24/7 Live (2.2 mil assistindo, AO VIVO AGORA)
- Cavaleiros Templários Portugueses | Nerdologia (420 mil visualizações)
- Guerra da Bósnia | Nerdologia (266 mil visualizações)
- Valquírias | Nerdologia (289 mil visualizações)
- Seria possível cavar até o centro da Terra? | Nerdologia (329 mil visualizações)

The Windows taskbar at the bottom shows the system tray with the date 29/11/2018 and time 17:45.

Fonte:YouTube<sup>22</sup>

Porém, acabei surpreendido com um elemento que conhecia enquanto seguidor do canal, mas, até esse momento, não me atentei enquanto pesquisador: no vídeo da semana seguinte do Nerdologia de História, que discute a Independência do Brasil, havia uma seção de respostas sobre o vídeo anterior (no caso, a produção da minha pesquisa).

<sup>22</sup> Disponível em: <https://youtu.be/EuvHRp9aHOs>. Acesso em 29 nov. 2018.

**Figura 10**– Vídeo do Nerdologia sobre a Proclamação da República



Fonte: YouTube<sup>23</sup>

OBS: respostas aos comentários do vídeo anterior sobre a Guerra das Rosas e Game of Thrones

Isso dá mais material para discussão, além de exigir uma busca também nos comentários dessa produção posterior para verificar se existe algum comentário que seja pertinente ao meu constructo de pesquisa.

No dia 12 de novembro do mesmo ano decidi observar o vídeo seguinte ao “Guerra das Rosas”, denominado “Proclamação da República” e percebi que muitos dos comentários ao vídeo anterior também ganharam considerações do professor Filipe Figueiredo. Me comprometi então a analisar os comentários desse vídeo em busca de mais interações sobre a produção que pesquiso, mas não encontrei nenhuma referência ao assunto na minha análise.

Nos primeiros meses de 2019 retomei o trabalho e, com base nas orientações advindas da banca de qualificação, aproveitei para registrar mais uma vez todas as interações do vídeo sobre *Guerra das Rosas*, com o objetivo de melhorar a qualidade das imagens para analisar as informações obtidas no campo.

Nesse ínterim procurei o professor Filipe Figueiredo, produtor do Nerdologia de História, através da rede social *Tweeter* com o objetivo de realizar uma entrevista semiestruturada, de modo a captar mais informações acerca de como o autor pensa

<sup>23</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4xSQkZ8jzeM>. Acesso em 12 nov. 2018.

a produção do conteúdo do canal e quais seriam os objetivos formativos do seu trabalho, porém não obtive retorno do mesmo.

### **2.2.5 A Análise das Informações e Compreensões**

Macedo (2006) comenta que, para se realizar uma pesquisa de inspiração etnográfica, é necessária uma imersão e impregnação profunda nos sentidos construídos no contexto do campo de pesquisa. Concordamos que o observador se insere num processo de interação e de atribuição de sentidos ao interpretar as manifestações dos sujeitos da pesquisa.

Do ponto de vista de Lofland e Lofland (1984), uma anotação particular e um sistema de arquivo para as notas são importantes para a organização das anotações. Aqui tentamos seguir a organização de modo a utilizar palavras-chave para despertar a memória dos acontecimentos específicos; marcas diferentes para citações textuais ou parafraseadas; tópicos e eventos em arquivos individuais; tópicos teóricos para o próprio pesquisador, além de qualquer compreensão suplementar, na forma de documento, literatura ou pesquisa sobre o assunto.

Existem alguns indicadores que Bruyn (1996) apresenta, objetivando avançar na compreensão das anotações realizadas durante o processo de observação. No total de seis, esses indicadores qualitativos são utilizados para alcançar o que o autor chama de “*adequação subjetiva*”.

O primeiro indicador, que consideramos um dos mais importantes, é o *tempo*. De acordo com o autor, quanto mais o pesquisador investir tempo no seu campo de análise, maior será a adequação alcançada. É o tempo de imersão nesses *espaçostempos* que vai evidenciar, por exemplo, o quanto o grupo pesquisado interage sobre o tema discutido nos vídeos analisados e quais associações são construídas, seja através de interações entre os atores, seja através de *links* externos ao conteúdo do *YouTube* pesquisado. Investir tempo no máximo de *hiperlinks* surgidos das narrativas e interações do constructo pesquisado é essencial para uma compreensão rigorosa do fenômeno e dos seus múltiplos caminhos.

Outro indicador é o *lugar*. É justamente nesse *espaço vivido*, no qual se atualizam as ações, que se dá o pulsar cotidiano da vida das pessoas que edificam algumas das práticas para o olhar do observador. No espaço das redes sociais,

grande parte da formalidade exigida em espaços institucionalizados de formação é despida pelo ordinário do cotidiano, no qual podemos observar as práticas relacionadas ao processo de compreensão e formação histórica desses atores, através de diversas possibilidades narrativas e interacionais.

O terceiro indicador são as *circunstâncias sociais*. Faz-se necessário viver as circunstâncias que o grupo experiencia, observar as reações organizadas ou não, as estratégias construídas e os conflitos instituídos. Para o pesquisador, estar implicado com o seu trabalho ajuda, sobremaneira, a identificar e entender essas circunstâncias. Principalmente no caso dessa pesquisa, quando estivemos em situação semelhante enquanto interator da cultura *pop*, que vê na cibercultura *espaçostempos* de formação em potencial, é necessário compreender as circunstâncias sociais através dos vídeos e dos referenciais sugeridos, tanto por produtores de conteúdo quanto pelos atores que interagem com os vídeos.

O quarto indicador apontado por Bruyn (Idem) é a *linguagem*. Quanto mais o pesquisador estiver próximo da linguagem do meio social investigado, mais apuradas podem ser as interpretações sobre esse meio. Macedo (2006, p. 94), ao comentar sobre esse indicador, afirma: “faz-se necessário frisar, por outro lado, que a linguagem toma aqui o sentido de comunicação em toda sua amplitude e todo seu poder constitutivo”. O argumento aqui se expande quando considero formatos mais recentes de comunicação como *gifs*<sup>24</sup> e *memes*<sup>25</sup>

O quinto indicador é a *proximidade*. Isso evidencia que quanto mais o pesquisador se relacionar com os membros do grupo que participa da pesquisa, mais estará preparado para compreender os significados e as ações que brotam da cotidianidade vivida por eles.

Essa mesma proximidade é característica forte do conceito de *paradigma indiciário*, calcado por Ginzburg (1990) – investiga-se através dos sinais normalmente tidos como menos importantes sobre os traços principais de um

---

<sup>24</sup>Gif vem do inglês *Graphics Interchange Format*, que se pode traduzir como "formato para intercâmbio de gráficos". É um formato de imagem de mapa de bits muito usado na *worldwide web*, quer para imagens fixas, quer para animações. (Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Graphics\\_Interchange\\_Format](https://pt.wikipedia.org/wiki/Graphics_Interchange_Format). Acesso em 30 nov. 2018.

<sup>25</sup>Meme é um termo de origem grega que significa imitação. O termo é bastante conhecido e utilizado principalmente nas redes sociais, referindo-se ao fenômeno de viralização de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música, etc., que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade.

contexto. É importante que o pesquisador entre cada vez mais profundamente nos “bastidores” das relações, para que, a partir dessas experiências, haja uma compreensão mais densa e refinada do seu campo. Nesse ponto, através das entrevistas semiestruturadas, buscamos esmiuçar esses detalhes, intencionando uma proximidade maior dos atores sociais.

Por fim, o sexto indicador – *consenso social*, caracteriza-se pelo que é entendido a partir dos sentidos que permeiam e perpassam as práticas dentro da cultura. Essa habilidade é ajudada por se estar um tempo imerso na cultura, tomando notas dos fenômenos sob condições das mais diversas. Chega-se, nesses termos, por um processo interpretativo, à natureza da construção social estabelecida e em movimento.

Avaliamos esse último indicador como excessivamente funcionalista, se imaginarmos que no mundo das compreensões e interpretações não só existem consensos em processo de estabilização, mas, também conflitos, paradoxos, ambivalências, contradições e incertezas que também fazem parte desse cenário.

De posse das fontes de pesquisa, elaboramos uma análise de base hermenêutica para imergirmos nas experiências realizadas. Na primeira fase, em um movimento pré-analítico, entramos num processo de saturação e impregnação com as informações experienciadas, anotamos e fizemos a releitura, diversas vezes, das postagens consideradas significativas para a pesquisa. Durante esse processo, releemos o material para imergir com mais potência nas narrativas dos atores. Nesse procedimento, que denominamos de saturação, começamos a destacar os argumentos, separando-os em forma de unidades de significação, que tentam trazer o significado das ações.

Com as unidades de significação destacadas adequadamente em minha análise, comecei a separar as postagens pertinentes à questão da nossa pesquisa e agrupá-las em categorias de análise por critério de *proximidade temática*. Dessa forma, encontramos as categorias para analisar os conteúdos significativos produzidos em suas interpretações. Habita aqui a heurística da pesquisa, ou seja, suas revelações e criações, que serão fundamentais para a construção das considerações transitórias desta tese.

Os argumentos metodológicos aqui cortejados implicam num esforço explicitativo no qual pleiteamos tratar o método, tendo como fator estruturante a configuração do constructo de pesquisa e as ambiências nas quais se estrutura e se dinamiza o ato investigativo. A pesquisa qualitativa, com viés de uma etnopesquisa, tendo a etnografia como opção de método, compõem as opções metodológicas da pesquisa a qual esse exercício argumentativo metodológico se refere.

Pesquisar fenômenos formativos em redes sociais, tendo como dispositivo mediador uma rede social (YouTube), suas narrativas e interações, obrigou-me a escolher dispositivos de compreensão e análise que fossem ao encontro das especificidades do constructo de pesquisa e, ao mesmo tempo, pudessem acolher a singularidade das suas características e movimentos próprios.

Nesse caso, saímos da tradição de analisar fenômenos em rede, através de um viés estruturalista e baseado em populações (quantitativista), para experimentar e experienciar uma hermenêutica de base fenomenológica tensionada pelo (in)tenso movimento contemporâneo das redes sociais implicadas às séries televisivas e sua potência formativa.

Portanto, o método aqui é tratado como *política de sentidos*, como prefere argumentar Macedo (2000). Os dispositivos metodológicos, nesses termos, podem se modificar em prol de uma compreensão mais acurada sobre o fenômeno pesquisado.

Após capturar as telas com os comentários que me pareciam pertinentes ao estudo, separei as informações em categorias de análise. Destarte, compreendo que podemos analisar de forma mais acurada os rastros deixados pelos interatores e os potenciais aprendizados que daí nasceram e construir as categorias que vão nortear a análise.

As noções subsunçoras que elegemos, a partir da análise das informações obtidas através das interações pesquisadas são:

**Hermeneutas contemporâneos e narrativas histórico fantásticas em debates formacionais** trata de uma das categorias mais densas do trabalho em termos de interpretações do *corpus* empírico, apreendidas pelo processo de compreensão das compreensões da pesquisa. Nesses termos, caminhei com a análise das interações no intuito de compreender as interpretações do atores,

orientado pela questão de pesquisa, ou seja, como narrativas fantásticas podem se aproximar da história, potencializando formações.

A **compreensão multirreferencial hiperlinkada: a diferença não pede licença na cibercultura** analisamos a maneira como os estudantes entretenciam as suas experiências com o processo de imersão nas narrativas produzidas pela série televisiva *Game of Thrones* e diversos referenciais outros, falar sobre essa categoria foi uma emergência que não pode ser ignorada. Penso em multirreferencialidade não somente como uma simples mobilização de certas áreas do conhecimento para o processo de pesquisa, mas também como um diverso de experiências que serão parte-todo do processo formativo.

Sobre o **potencial formativo das compreensões em rede** entendo que esta categoria surgiu das nossas aproximações das narrativas e interações no YouTube nos momentos em que as interações me levaram a compreender que naquelas conversas existia um *potencial formativo das compreensões em rede*. Desde o momento em que, para além dos discursos de agradecimento e críticas vinculada às interações, percebemos o quanto a relação História e Cultura *Pop* atrai seguidores e os mobiliza a buscar por mais informações através da sensibilidade, felicidade e (porque não?) esperança.

A partir dessa noção, começo a desdobrar alguns debates que considero pertinentes sobre o objetivo da pesquisa, como, por exemplo, a constituição do **potencial lúdico-formativo** essas formações, ligado a construção de **saberes sensíveis**.

### 3 O CIBERCULTURAL COMO CAMPO DE PESQUISA ESTRUTURANTE E PROPOSITIVO DE PROCESSOS FORMATIVOS

Nesta seção adentramos propriamente no *espaçotempo* cibercultural, procurando observar a convergência da cultura no ambiente do ciberespaço, em sua "geografia móvel da informação", conforme Lévy (2007), investigando algo sensível ao *ensinoaprendizagem* em História nesse "universo oceânico de informações", de articulações interativas. Partimos então para uma concepção de cibercultura, seus espaços como campos estruturantes e propositivos de processos formativos. Nessa perspectiva, enfocamos o ambiente onde se dá o cerne desta pesquisa – o YouTube e o canal Nerdologia.

#### 3.1 UMA CONCEPÇÃO DE CIBERCULTURA

Para iniciarmos o debate, acredito que devemos compreender o conceito de cibercultura definido por Porto *et al.*(2015, p. 11), como "toda produção cultural e fenômenos sociotécnicos que emergem da relação entre seres humanos e objetos técnicos digitalizados em conexão com a internet, rede mundial de computadores". Santos(2011) amplia o conceito entendendo se tratar de uma cultura contemporânea mediada por tecnologias digitais em rede no ciberespaço e nas cidades. Nesses termos, a cibercultura permeia parte considerável da sociedade atual, partindo da constatação que o digital se relaciona de forma ubíqua com todo o espaço urbano na atualidade.

Compreender os desdobramentos do fenômeno cibercultural se tornou centralidade na minha pesquisa, no dado momento em que professores, amadores na comunicação, mas profissionais do ensinoaprendizagem, começaram a ocupar espaços de destaque na rede. Apesar dos espaços das redes ainda carecerem de professores que produzam conteúdos, muitas dessas construções são simplesmente transposições das aulas presenciais, deixando de aproveitar o potencial que as mídias nos oferecem.

Portanto, discutir formação sem refletir sobre o digital é pensar a educação do tempo presente de forma anacrônica, afastada do tempo em que a escola vive e forma os seus partícipes. As mudanças que surgiram com a cultura digital "não

pedem licença para entrar” (MACEDO, 2013) na sala de aula. Assim, o processo formativo precisa se ressignificar em termos de práticas de ensinoaprendizagem.

### 3.2 OS ESPAÇOS DA CIBERCULTURA COMO CAMPOS ESTRUTURANTES E PROPOSITIVOS DE PROCESSOS FORMATIVOS

Assim como discutir cibercultura, discutir a força e as especificidades das redes sociais nos processos formativos atuais é imprescindível para uma análise acurada sobre o problema analisado. Diversas são as questões que preocupam os educadores. Estas ou começam nas redes sociais ou se amplificam nesses espaços. Porém, o que acaba passando despercebido é que esses espaços também guardam potenciais formativos pertinentes para a compreensão de saberes via construção de conteúdos e interações em rede.

Produções como “Pesquisa e mobilidade na cibercultura: itinerâncias docentes” (PORTO *et al.*, 2015), “*App Learning: experiências de pesquisa e formação*” (COUTO; PORTO; SANTOS, 2016) e “*App Education: fundamentos, contextos e práticas educativas luso-brasileiras na cibercultura*” (SANTOS; PORTO, 2019) são essenciais para a compreensão de iniciativas pertinentes de educadores no âmbito da cultura digital, partindo de pesquisas que buscam compreender fenômenos ciberculturais e os potenciais formativos que os mesmos têm nos processos formacionais. Foram contribuições pertinentes para que o meu olhar estivesse a todo momento norteado pela pertinência formacional do estudo realizado nesta tese.

O livro “Pesquisa e mobilidade na cibercultura: itinerâncias docentes” (PORTO, *et al.*, 2015) é um dos produtos resultantes da pesquisa “Tecnologias digitais e mobilidade: novas potencialidades para a educação no século XXI”, que tinha por objetivo investigar de forma colaborativa as relações existentes entre a educação, tecnologias digitais e mobilidade, bem como as suas contribuições para a pesquisa e a formação no atual contexto da cibercultura, nos mais diversos espaços de aprendizagem.

Relações outras de formação são construídas e ressignificadas, potencializando aprendizagens advindas do surgimento de outras e novas redes educativas – espaços multirreferenciais de aprendizagem nos quais seres humanos e objetos técnicos se relacionam reinventando seus cotidianos e modos de pensar.

A preocupação em compreender como as interfaces digitais poderiam contribuir para a produção do conhecimento é o que reúne esses pesquisadores, aproximando o contexto escolar das práticas comunicacionais ciberculturais de professores e alunos, seja nos processos *online*, seja nos processos presenciais dentro e fora da escola, assim como as hibridizações oriundas dessa relação.

Nessa visada, destaco o texto “Interação e interatividade: sugestões para a docência na cibercultura” (SILVA, 2015), no qual o professor Marco Silva discute as categorias teóricas no âmbito da cultura digital na educação. Para o autor, trata-se de uma distinção polêmica:

O termo “interação” está consolidado e diz respeito às ações mútuas entre pessoas, entre pessoas e coisas ou somente entre coisas. O termo “interatividade” é recente, apareceu na década de 1960, no contexto da crítica à mídia de massa, e tornou-se amplamente utilizado na cultura digital ou cibercultura para exprimir ambiência comunicacional ou produto cujo funcionamento permite ao seu usuário algum nível de controle sobre os acontecimentos. (SILVA, 2015, p.43)

Nesses termos, o pesquisador, compreende que a interação sempre existe a partir da dinâmica das diferenças. Contudo, ainda que exista uma banalização do termo nas esferas mercadológica e midiática, o termo interatividade exprime uma ideia de cultura da participação e da colaboração nas ciências antropológicas, que emerge da confluência complexa entre o sujeito menos que assume cada vez menos o papel de mero espectador e as mídias digitais em rede atravessadas pelas dinâmicas do social.

A partir das suas apropriações teóricas, sobretudo em autores da cibercultura como André Lemos, Pièrre Levy, Lucia Santaella, Edméa Santos e Marco Silva, o autor sugere que o professor pode realizar ações específicas com o objetivo de mobilizar a experiência viva da comunicação, do conhecimento e da formação. Para que isso aconteça, de acordo com Silva (2015, p. 44-45).

em colaboração com os cursistas e sem jamais esquecer a coautoria intencional da emissão e da recepção, o docente propicia múltiplas, experimentações, múltiplas expressões; disponibiliza uma montagem de conexões em rede que permite múltiplas ocorrências; formula problemas ou provoca de situações de aprendizagem; e arquiteta de percursos de autoria e de colaboração no desenho das aulas.

Sob essa ótica, o autor diz que não existe lugar, dentro de uma perspectiva educacional pautada na interatividade, para um professor se tornar (ou ser) um burocrata do saber-pronto. No momento em que se concebe uma cultura da participação e da colaboração como centralidade de construção de saberes, como o espaço pesquisado neste trabalho, a interação emissor-receptor é quebrada em diversas possibilidades formacionais.

Para que o cenário educacional mude e, dentro do nosso trabalho, experiências interativas como as do fenômeno pesquisado sejam consideradas válidas para a educação, Silva argumenta que isso requer muitas iniciativas individuais, coletivas e institucionais. Os professores, em particular, precisam discutir e experimentar práticas outras visando mudar o cenário das salas de aula com baixo nível de participação dos alunos, ao enfatizar atividades solitárias, cujo objetivo é uma aprendizagem mecânica e factualizada.

As proposições que o autor apresenta são baseadas em duas grandes ações que se desmembram em estratégias específicas: atentar para as interações e promover interatividade.

Ao atentar para as interações, o pesquisador propõe que se construa uma sala de aula como um espaço no qual o professor possa garantir a confrontação coletiva voltada para a construção de saberes e a aprendizagem colaborativa inspiradas nas ideias do construtivismo e do interacionismo. “De acordo com esses referenciais, a aprendizagem acontece na interação dos aprendizes entre si e na interação com os conteúdos, com os objetos de aprendizagem”. (SILVA, 2015, p. 46)

Adquirir as noções de que o aprender resulta da interação com outrem, suscita a expressão e a confrontação ética de ideias, trabalhar em grupos entre os estudantes, assim como os professores com outros colegas, atores e gestores da instituição e da comunidade, bem como se preocupar em interpretar as atitudes dos aprendentes são ideias trazidas como elementos importantes para se atentar às interações existentes nos espaços de aprendizagem.

Já na abordagem interacionista, Silva (2015, p. 50) ressalta que “a ideia é que quando os professores analisam a sua própria atuação na sala de aula, tornam-se capazes de promover mais e melhores interações e aprendizagens”. Logo, a expressividade latente das interações, a construção dramática, o clima

socioemocional em sala de aula, o papel da autoridade do professor e sua postura enquanto professor-pesquisador são imprescindíveis para que essa abordagem tenha sucesso.

Para promover a interatividade, o autor reuniu cinco sugestões inspiradas em *design de software* para que o professor analise e reflita como elas podem contribuir para sua prática docente. Explorar as vantagens de se trabalhar com o hipertexto, ajudar o usuário a não se perder e, ao mesmo tempo, não impedi-lo de perder-se, empregar a retórica tradicional sem esquecer a gramática do hipertexto em sua atividade docente, tomar a comunicação como espaço de diversidade e não de uniformidade e escolher a interface adequada a cada aplicação são sugestões discutidas neste âmbito que, de acordo com o autor, podem promover interatividade na sala de aula presencial e *online*.

Com base nessas sugestões, a conclusão é que não existe razão para excluir interação e interatividade dos processos de aprendizagem. Ambas trazem contribuições importantes para a docência na cibercultura. No entanto, o autor conclui que o tratamento da comunicação ganha maior consistência na abordagem cibercultural, pautada na interatividade. Contudo, para que isso aconteça, de acordo com Silva (2015), é imprescindível uma formação que prepare o docente para operar com o construtivismo, com o interacionismo e com a interatividade.

Ainda será preciso, caso não se tenha realizado, uma superação do processo de exclusão digital, que ainda é muito forte no nosso país, sabendo que tem e terá a presença inarredável da conectividade e da mobilidade em seu cotidiano. Dessa maneira, “no espaço e no ciberespaço, ele [professor] pode construir a materialidade da ação comunicativa capaz de contemplar a docência, a aprendizagem e a educação”. (SILVA, 2015, p. 64)

Para elaborar o trabalho, entender as dinâmicas das redes é essencial para que os docentes possam se apropriar das configurações de tecnologias digitais de interatividade disponibilizadas nos espaços ciberculturais e de quais formas podemos empreender formações nesses espaços, em convergências múltiplas com os espaços de aprendizagem institucionais.

Em “Vídeos digitais na pesquisa em educação e cibercultura: narrativas e imagens com a rede social YouTube em convergência com ambientes virtuais de

aprendizagem” (MARCELINO; SANTOS, 2015) as autoras, inspiradas pelas pesquisas que são desenvolvidas no Grupo de Docência e Cibercultura (GPDOC), compartilham discussões teóricas e práticas buscando compreender os usos dos ambientes virtuais de aprendizagem e das redes sociais por professores em formação e como estão emergindo essas formações nesse processo.

Após contextualizar a pertinência do YouTube, enquanto um fenômeno da cultura contemporânea participativa, as autoras ressaltam a rede como um dispositivo de pesquisa pertinente, constituindo-se num espaço no qual se tem a oportunidade de conceber, produzir e compartilhar vídeos digitais em um exercício de coautoria na elaboração de todo processo de criação de vídeos. O professor tem um papel fundamental, no que concerne à proposição de atividades de criação, orientando a construção do vídeo, bem como seu compartilhamento em rede.

Entre alguns aspectos destacados no texto, podemos ressaltar, em relação ao nosso constructo de pesquisa, que o YouTube é considerado pelas pesquisadoras como um ambiente que incentiva a autoria de professores e alunos para produzir e compartilhar conteúdos de forma autoral, promover a comunicação e interação das pessoas com interesses comuns (o que vimos acontecer no *locus* da presente pesquisa) e permite desenvolver outras estratégias de docência sobre os vídeos desenvolvidos através da reflexão dos alunos/interatores.

Essas autoras compreendem que esse conhecimento produzido no YouTube é construído por meio de trocas, diálogos, interações e transformações que buscam que compreendem uma produção nos ambientes *online*, através da tessitura do conhecimento em rede e da articulação existente entre a produção cultural ampla e também particular dos *espaçostempos* da cibercultura. Histórias de vida são compartilhadas na experiência analisada, sendo possível compreender que essa mudança de perspectiva tem implicações importantes para pensar em outras formas de se comunicar, possibilitadas pela materialização do digital em rede.

Um território vasto de possibilidades se abre para o professor, em termos de criação e formulação de problemas, através dessas apropriações. Porém, são os usos que serão feitos desses espaços que modificam o modo de refletir e agir no mundo.

Na produção coletiva *App Learning* (COUTO; PORTO; SANTOS, 2016), os autores trazem à luz estudos e experiências de docentes/pesquisadores que utilizam alguns aplicativos para celulares, tablets e computadores como ferramentas para criar estratégias pedagógicas. Essas auxiliam a desenvolver, nas salas de aula, a autonomia, potencializando a criatividade de professores, pesquisadores e alunos na produção de narrativas no ciberespaço. Ressaltam sobre os desafios e as dinâmicas que os aplicativos proporcionam em diversos processos de pesquisa, extensão, ensino e aprendizagem na era digital, permeada pelas conectividades, que exigem um novo modo de pensar e de se comunicar. Nessa obra e no livro *App Education* (SANTOS; PORTO, 2019), o destaque é para o uso dos *apps* – aplicativos voltados para dispositivos móveis.

Já Paz e Junqueira (2016), em “Ativismo e dispositivos móveis em rede: narrativas sobre o cabelo crespo no YouTube”, trouxeram valiosa contribuição para impulsionar os meus primeiros estudos sobre a rede social de compartilhamento de vídeos e compreender assertivamente o caminhar da minha pesquisa, à época, em fase de projeto. Os autores entendem que as redes horizontais de comunicação interdirecional e interativa na internet possivelmente se tornaram novos espaços de ativismo de mulheres, que constroem narrativas outras sobre o cabelo crespo.

Tendo em vista o contexto racista em que vivemos em nosso país, a inferiorização do corpo negro tem sido debatida também por jovens negras em rede, através de vídeos e outras ações no YouTube. À vista disso, a proposta desse texto é compreender como a produção e circulação de narrativas em vídeo, protagonizadas por blogueiras negras no YouTube, tensionam os processos formativos contemporâneos num contexto de mobilidade informacional. (PAZ; JUNQUEIRA, 2016)

A pesquisa foi realizada no ambiente do YouTube com a observação de dois canais de blogueiras negras. Os autores afirmam que o trabalho teve como pano de fundo a compreensão acerca de quais maneiras se desenvolvem as práticas ciberativistas, em vista do empoderamento crespo, e que poderiam se constituir processos formativos.

Neste estudo, afirmam os pesquisadores, perceberam que as narrativas construídas pelas atrizes sociais se fundamentaram nas experiências pessoais com

o cabelo crespo e possuem um caráter ativista e influenciador, contextos férteis para a constituição de processos formativos em rede.

O artigo “Diário hipertextual *on-line* de pesquisa: uma experiência com o aplicativo *Evernote*” (SANTOS;MADDALENA; ROSSINI, 2016) discute quais as ressonâncias formativas da utilização do aplicativo *Evernote* enquanto um diário *on-line* de processos formativos hipermidiáticos.

De acordo com Santaella (2009), as essências inerentes da linguagem e pensamento sonoro, visual e verbal se recompõem e se desdobram em outras no ciberespaço, reconfigurados em estruturas hipertextuais. Assim, hipertexto digital, trouxe de volta a linguagem verbal e escrita, ampliando-a para uma dimensão hipermidiática de construção de narrativas.

Partindo da ideia de que hipertexto é uma linguagem escrita não-linear composta por fragmentos de textos (chamados hiperlinks), que podem ser acessados e sequenciados conforme o interesse e a necessidade do sujeito que lê e que hipermídia é o espaço composto de diferentes tipos de informação, enquanto uma junção do hipertexto e da multimídia, compreende-se que o *Evernote*, aplicativo de notas multiplataforma, se constitui como um recurso adequado para se tornar um diário de pesquisa para pesquisa-formação na cibercultura.

O referido aplicativo dispõe de recursos de criação de notas que podem ser organizadas em cadernos, podendo organizá-los por categoria, local ou finalidade. Ainda, é possível hipermidiatizar essas anotações com recursos diversos, desde imagens e vídeos até links diversos possibilitando uma escrita hipertextual.

Considerando a pesquisa realizada, as autoras compreendem que as possibilidades de criar e compartilhar narrativas produzidas em aplicativos como o *Evernote* tornaram-se uma realidade que não pode ser ignorada por docentes comprometidos com práticas pedagógicas ciberculturais.

Assim, as autoras destacam que registrar o campo de estudo e o cotidiano é parte constitutiva de uma pesquisa implicada, que busca valorizar e guardar esses registros para leituras posteriores, com detalhes particulares das dinâmicas de redes hipermidiáticas. Em se tratando de minha investigação, tal atitude foi essencial para compreender o meu constructo de pesquisa e tomar notas, no meu caso, no aplicativo *Whatsapp*, e realizar leituras posteriores visando a construção da tese.

No livro *App Education* (SANTOS; PORTO, 2019), as autoras discutem a pertinência de se debruçar acerca do fenômeno das tecnologias digitais em rede e a sua relação com as cidades, o ciberespaço e os artefatos técnico- culturais através dos *apps*. O argumento se fundamenta em como essa dinâmica vem instituindo cotidianamente a cultura digital e quais os desdobramentos que estão emergindo, modificando e dando novos arranjos às expressões de cidadania e de práticas culturais diversas, inclusive educacionais.

No contexto da obra, o destaque outra vez é para o uso dos *apps*, ou seja, aplicativos voltados para dispositivos móveis. A proximidade dos atores sociais contemporâneos com as mídias e tecnologias digitais e seus *apps* contribuem cada vez mais na organização e no desenvolvimento das suas práticas culturais, repletas de autoria e singularidades. Assim, a importância que esses aplicativos assumem na vida cotidiana e na ampliação de horizontes, bem como da expressão das suas singularidades, tem sido decisiva em cenários de mobilização e de participação nos mais diferentes espaços públicos.

Nesses termos, entendemos que o acesso a formas de comunicação e tecnologias que influenciam diretamente na velocidade e dinâmica dessas interações promovem outras formas de motivar e engajar a sociedade na perspectiva da cidadania como pertencimento e afirmação. Além de potencialmente ampliar o acesso à informação e oportunizar uma diversidade de práticas culturais compartilhadas, é possível promover formas de atuação outras em que o debate e o compartilhamento das ideias aconteçam de forma problematizada do ponto de vista de uma flexibilidade crítica e das mediações educativas.

O livro *App Education* é uma produção coletiva de pesquisadores vinculados a programas de pós-graduação, laboratórios e grupos de pesquisa do Brasil, de Portugal e da Espanha. São textos fundamentados em pesquisas no campo da Educação, Comunicação e Tecnologias que pesquisam a interface com as temáticas e fenômenos da cultura digital em tempos de mobilidade. O tema proposto é considerado pelas autoras (e corroborado nessa pesquisa) como bastante inovador no âmbito de não se satisfazer apenas com uma abordagem de uma tendência tecnológica. O mais relevante nessa obra é justamente analisar as práticas culturais que são construídas, tendo em vista os artefatos e dispositivos tecnológicos propostos e como estas tecnologias estão influenciando práticas socioculturais que

afetam diretamente as práticas educativas, potencializando fenômenos outros completamente ressignificados.

Dentre os textos presentes, destaco aqui alguns que contribuíram na compreensão do fenômeno pesquisado neste trabalho.

O texto “A Educação na palma das mãos: a constituição da pedagogia da hipermobilidade em uma pesquisa-formação na cibercultura” (MARTINS; SANTOS, 2019, p. 31) foi pertinente para compreender as dinâmicas contemporâneas de uma cultura móvel e seus possíveis usos na educação, fenômeno importante para compreender as dinâmicas que permeiam o potencial formativo do meu trabalho. O artigo construído pelas autoras dialoga com “as potencialidades da educação móvel e ubíqua e como esses eventos tecnológicos imbricados em nossa cultura nos convidam a pensar sobre educação” (MARTINS; SANTOS, 2019, p. 31), através de uma Pedagogia da hipermobilidade no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos mediante os usos realizados por docentes/atores ciberculturais com aplicativos.

A partir da proposta acima, com práticas educativas que reflitam sobre a cultura contemporânea, as pesquisadoras compreendem que a hipermobilidade já está incorporada na educação, mesmo que de forma contextual à realidade vivida por esses atores. A ideia é “sistematizar e valorizar os usos inventivos de docentes em seus cotidianos, desenvolver novas práticas e compreender as questões pedagógicas que se instauram nesses usos” (MARTINS; SANTOS, 2019, p. 35) de modo a solucionar o problema do acesso às tecnologias digitais, sem os saberes necessários para utilizá-las com o objetivo de propiciar aprendizagens.

Em um contexto de convergência de dispositivos móveis, possibilidades de atuação outrora dispersas encontram-se próximas nos aplicativos, possibilitando assim usos e práticas educativas inovadores. Sob esse ângulo, é pertinente repensar as formas como são realizadas as metodologias de ensino e pesquisa, no âmbito da compreensão das formas de apropriação e reflexão que resultam em práticas pedagógicas que pensem usos para os aplicativos e suas possibilidades.

Frente à escolha da pesquisa-formação na cibercultura, o incentivo à construção de autorias e narrativas docentes aconteceu através de uma atividade de

escrita colaborativa em um *Wiki*<sup>26</sup> na plataforma *Moodle* do Instituto Federal do Rio de Janeiro. Essa modalidade de construção textual colaborativa incentiva trocas e construções criativas entre os alunos dos praticantes da pesquisa.

Diante da proposta de construir uma noção de “Pedagogia da Hiper mobilidade”, as narrativas docentes foram construídas, sendo ressaltada a abertura de novos espaços para construção do pensamento. Apesar dos desafios, considero a promoção dos debates sobre o tema um avanço que propicia práticas pedagógicas contextualizadas com as demandas ciberculturais, sem perder de vista as mudanças desses aplicativos, de acordo com as demandas do seu público e dos novos usos culturais que podem ser instaurados com base nessa dinâmica.

Assim, as autoras afirmam que, através das narrativas e das construções conjuntas em campo, a Pedagogia da hiper mobilidade consiste na sistematização de processos metodológicos e de práticas educativas que visam promover ambiências de ensinoaprendizagem dotadas de mobilidade, ubiquidade e conexões, em *espaçotempos* diversos, partindo de saberes e referenciais variados, para a emergência de dispositivos de ensino, pesquisa, autoria e produção de conhecimento em hiper mobilidade.

Entendo assim que a noção de Pedagogia da hiper mobilidade, em processo de construção nesse texto, é pertinente para pensar as formas com as quais docentes podem utilizar as informações obtidas e interpretadas na pesquisa para planejar e implementar estratégias de aprendizagem. A partir da compreensão das produções de conteúdo realizadas por professores em redes, com as características do fenômeno estudado por Martins e Santos (2019) e o potencial formativo das interações presentes nessas ambiências, potencializam formações significativas que são caras ao meu estudo.

Sob a ótica Almeida, Santos e Carvalho (2018) no texto “Autorias colaborativas via aplicativos em rede: APP - docência em atos de currículo”, na contemporaneidade os praticantes culturais da vida cotidiana em rede fazem usos diversos dos conteúdos que são compartilhados nos diversos meios pela mídia

---

<sup>26</sup>*Wiki* – website no qual utilizadores modificam colaborativamente conteúdo e estrutura diretamente do *web browser*. Num wiki típico, o texto é escrito com uma linguagem de marcação e frequentemente editado com a ajuda de um editor de texto enriquecido. (WIKIPEDIA). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wiki>. Acesso em: 12 abr. 2020.

*mainstream*<sup>27</sup>, desconstruindo a ideia de passividade – característica dos processos comunicacionais anteriores à popularização da internet. De acordo com os autores, é possível dizer que “as maneiras de fazer são também processos (co)autorais”, praticados de múltiplas formas, nos quais esses mesmos praticantes são autores de suas próprias práticas. (ALMEIDA; SANTOS; CARVALHO, 2019, p. 201)

Entendo que, em diálogo com o texto, em tempos de cibercultura, os dispositivos móveis potencializam as produções em autoria na rede. Os mesmos dispositivos que nos proporcionam, via aplicativos, experienciar determinados conteúdos que provocam sensibilidades, nos permitem também estabelecer autorias em rede sobre os mesmos. Conforme as experiências do campo, entendemos que, nesses espaços, as construções de narrativas históricas através de um potencial formativo que vem das interações em rede têm como ambiência principal as redes em *apps* de dispositivos móveis. Adiante, será discutido nas trilhas pedagógicas sugeridas ao final deste trabalho o movimento de aproveitar essa dinâmica, que potencializa formações, para enriquecer as interações nos espaços de aprendizagem.

Retomando a análise do artigo, o *locus* da pesquisa foi no âmbito da disciplina de Informática na Educação, com estudantes do curso de Pedagogia a distância da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, no semestre 2017.2. Suportada na plataforma *Moodle*, apoiada por um grupo no Facebook, a “Aula 1 - Educando em Nosso Tempo” propunha discutir os conceitos de Realidade Aumentada (RA)<sup>28</sup> e de Realidade Mista (RM)<sup>29</sup> através do aplicativo Aurasma, como parte da atividade prática da aula.

---

<sup>27</sup>*Mainstream* é um conceito que expressa uma tendência ou moda principal e dominante. A tradução literal de *mainstream* é “corrente principal” ou “fluxo principal”. Em inglês, *main* significa principal enquanto *stream* significa um fluxo ou corrente. Em português, *mainstream* designa um grupo, estilo ou movimento com características dominantes. Este conceito está relacionado com o mundo das artes, principalmente com a música e literatura.

<sup>28</sup>Designa-se realidade aumentada (RA) ou (AR) a integração de elementos ou informações virtuais à visualizações do mundo real através de uma câmera e com o uso de sensores de movimento como giroscópio e acelerômetro.

<sup>29</sup>Realidade mista (RM) ou realidade híbrida é a tecnologia que une características da realidade virtual com a realidade aumentada. Esta insere objetos virtuais no mundo real e permite a interação do usuário com os objetos, produzindo novos ambientes nos quais itens físicos e virtuais coexistem e interagem em tempo real.

A partir dessa experiência, os autores consideram que as vivências durante a disciplina oportunizaram a manifestação de processos autorais e da produção de novos saberes. Contudo, também evidenciaram que as possibilidades tecnológicas dos aplicativos só têm significância se possibilitarem propostas de efetiva aprendizagem, exigindo um fazer pedagógico implicado que possibilite o acesso e a interação com os *apps* e os conhecimentos relacionados à proposta.

Enfim, a pesquisa se mostrou relevante frente à necessidade de ampliar os estudos sobre como a formação docente é realizada em tempos de cibercultura, de modo que as inovações sejam transformadas em experiências formacionais. Por esse motivo, é essencial que experiências que analisam fenômenos formacionais em espaços da cibercultura tenham caráter propositivo, de modo a provocar reflexões e propor caminhos possíveis de utilização desses fenômenos para o *ensinaraprender*.

### 3.3 O YOUTUBE E O CANAL NERDOLOGIA ENQUANTO CIBERESPAÇOS ESTRUTURANTES E PROPOSITIVOS DAS EXPERIÊNCIAS FORMACIONAIS

O YouTube<sup>30</sup> é uma rede social de compartilhamento de vídeos que surgiu em fevereiro de 2005, criado por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim. A Google, percebendo o potencial de expansão no mercado de publicidade na rede, comprou o site em novembro de 2006 pelo valor de 1,65 bilhão de dólares, se tornando uma subsidiária da mesma. Essa aquisição elevou a Google ao patamar de uma das maiores empresas de serviços de publicidade na época. Vale dizer que, no aniversário de cinco anos do YouTube, a Google divulgou que até aquele momento o site não havia sido lucrativo para os seus proprietários.

Antes do lançamento do YouTube em 2005, havia poucos métodos simples disponíveis a usuários normais de computadores que queriam colocar seus vídeos na Internet. Com sua interface de fácil uso, YouTube tornou possível a qualquer um que usa computador a postar na Internet um vídeo que milhões de pessoas poderiam ver em poucos minutos. A grande variedade de tópicos cobertos pelo YouTube tornou o compartilhamento de vídeo uma das mais importantes partes da cultura da Internet.

---

<sup>30</sup> *YouTube* vem do inglês *you*: você e *tube* - tubo, ou, no caso, gíria utilizada para designar a televisão.

No entanto, a plataforma também esteve imersa em muitas controvérsias sobre as maneiras como seus vídeos são classificados e como os seus conteúdos são vistos em diversos países.

Para além das questões relacionadas à acuracidade dos seus números, o YouTube tem sido alvo de ações de censura em vários países por causa de conteúdos considerados ofensivos ou que ferem a ideologia propagada nesses Estados. O site já foi bloqueado em vários países desde o seu lançamento, como Austrália, Brasil, China, Emirados Árabes Unidos, Estados Unidos, Indonésia, Irã, Marrocos, Paquistão, Síria, Sudão, Tailândia, Tunísia e Turquia.

Segundo o site *Alexa*, o YouTube está na 4.<sup>a</sup> posição no ranking dos sites mais acessados no Brasil. Está atrás da versão internacional do Google (google.com) na 3.<sup>a</sup> posição, Facebook (facebook.com) na 2.<sup>a</sup> posição, e da versão em domínio brasileiro do Google (google.com.br) na 1.<sup>a</sup> posição.

### **3.3.1 Professores Produzindo Conteúdos no YouTube: o Nerdologia**

O canal Nerdologia surge a partir de um blog criado por Alexandre Ottoni e Deive Pazios chamado *Jovem Nerd em 2002*. Esse blog aborda temas do mundo do entretenimento como cinema, séries de televisão, ficção científica, revistas em quadrinhos, jogos digitais e RPGs<sup>31</sup> e viagens relacionadas aos temas anteriores. No ano de 2006 os fundadores criam o *NerdCast*, um *podcast* que aborda os mesmos temas do blog, contando com convidados para abordar, além dos diversos temas do blog, as ciências em geral.

O podcast tem como marca seu tom irreverente e humorístico combinado com uma grande atenção e seriedade dada ao conteúdo que está sendo passado durante os episódios. Aqui é interessante dizer que os programas sobre ciência começaram a contar com professores e pesquisadores nas suas áreas, procurando sempre aliar o entretenimento ao conhecimento científico apurado. Atualmente o

---

<sup>31</sup>*Roleplaying Game*, ou jogos de interpretação de personagens.

*NerdCast* é o *podcast* mais ouvido no país, de acordo com a *PodPesquisa* de 2018<sup>32</sup>.

Devido ao sucesso dos episódios sobre ciência, além da expansão do Jovem Nerd para o Youtube com o *NerdOffice* no ano de 2010, o grupo começou a explorar outras abordagens. Dentre outros quadros, em 2013, foi lançado o primeiro vídeo do canal *Nerdologia* que tinha como proposta discutir as relações presentes entre ciência e o mundo do entretenimento. Inicialmente, o biólogo Átila Iamarino era o responsável por roteirizar e apresentar os conteúdos na área, sobretudo, das ciências naturais.

A partir de 2017, o professor de História Filipe Nobre Figueiredo entra para a equipe como apresentador e roteirista do *Nerdologia de História*, com o objetivo de discutir temas das ciências humanas (principalmente História) e suas relações com o mundo do entretenimento.

Nesse mesmo ano é lançado o episódio “Guerra das Rosas” que tem por objetivo analisar o conflito e como os eventos históricos dessa guerra influenciaram o escritor J. R. R. Martin na produção da série de livros “Crônicas de Gelo e Fogo” que se tornaria a série televisiva da HBO *Games of Thrones*.

### **3.3.2 Nerdologia sobre Guerra das Rosas e *Game of Thrones***

No vídeo, o professor fala sobre as guerras entre famílias nobres da Inglaterra pelo domínio dos reinos, entre os anos de 1455 até 1487. Os dois principais blocos de poder eram representados pelos York do Norte da Inglaterra e os ricos Lancasters. Apesar do processo histórico contar com dois grandes polos de poder, Filipe Figueiredo ressalta que existiram influências estrangeiras e outras famílias envolvidas no conflito, assim como trocas de lados movidos por interesses diversos.

Durante o episódio, o professor de História ressalta as semelhanças entre os processos históricos, as dinâmicas de intrigas, traições e casamentos arranjados e personagens históricos que influenciaram o autor na construção da sua obra. Desde os nomes das famílias nobres que disputam o poder (York e Lancaster na História e

---

<sup>32</sup> Associação Brasileira de Podcasters (ABPod). Podpesquisa 2018. Disponível em: <http://abpod.com.br/podpesquisa/>. Acesso em: 11 fev. 2020.

Stark e Lannister em *Game of Thrones*), passando pelo formato do mapa do continente Westeros, onde a saga se desenvolve, que se parece muito com o mapa da Grã-Bretanha. Ainda perpassa pelas inspirações na obra de William Shakespeare, considerado um dos grandes difusores da Guerra das Rosas em suas peças teatrais e pela construção de personagens centrais da série, como Tyrion Lannister e Daenerys Targaryen, que beberam na fonte de figuras históricas como Eduardo IV e Henrique III, respectivamente.

Em vista do exposto, podemos finalizar esta seção considerando a relevância de se pesquisar fenômenos ciberculturais, através de grupos emergentes da plataforma YouTube, como o Nerdologia, e suas interações formacionais, como escopo de análise, dada a riqueza de conteúdos que potencializam formações, com suas imbricações múltiplas. Essas formações precisam ser estudadas com mais afinco, de modo que professores-pesquisadores podem construir compreensões de como essas dinâmicas operam e como podem ser potencializadas em nosso fazer pedagógico.

#### **4 INTERAÇÕES EM REDE, COMPLEXIDADE, MULTIRREFERENCIALIDADE E FORMAÇÃO**

A formação admite diferentes significados sob distintos focos e cenários em que é evidenciada. Em tal caso, o significado da formação situa-se dentro de contextos sociotécnicos nos quais sujeitos interagem produzindo sentidos, dentre estes a cibercultura.

Acredito que o debate acerca da formação é entretido em uma perspectiva de formação multirreferencial, discutida pelos autores que se debruçam sobre essa temática (ARDOINO, 1998; ARDOIANO; BERGER, 2003, MACEDO; BARBOSA; BORBA, 2012). No mesmo veio que permeia essa perspectiva, há que se destacar o caráter da heterogeneidade e da polilogia, articulando o tensionamento formativo junto ao campo de uma ciência complexa, polilógica, multirreferencial. “É um livre pensar híbrido, mestiço, complexo, aberto às emergências vitais do ser humano. (GALEFFI, 2009, p. 45).

A transformação da realidade, os conhecimentos relativos a essas transformações que ensejam na prática formativa, podem ser ressignificados na abordagem multirreferencial com os cotidianos na cibercultura, no diálogo, porquanto a sociedade contemporânea, mediada sobretudo pelas tecnologias digitais em rede no ciberespaço e nas cidades (SANTOS, 2014), modificou as relações formativas. Isto ocorre de tal maneira que experienciamos essas relações através de um fluxo de narrativas nunca antes visto, configuradas e reapropriadas no seu fluxo por (in)tensas informações e conexões. Essas narrativas são suportadas em múltiplas plataformas e possibilitam interações de proporções imprevisíveis, ao colocar em perspectiva antigas e novas mídias (COUTO, 2013), caracterizando esse fenômeno, acima de tudo, pela heterogeneidade irreduzível.

No nosso entendimento, dialogando com o pensamento de Galeffi (2009), os sujeitos estão inseridos em uma totalidade composta por, pelo menos, três níveis de realidade distintas e complementares: o atômico, o biológico e o psíquico. E é a partir da analítica da própria subjetividade ou modo de ser humano que se deve articular o campo de uma formação, assim como uma ciência complexa, multirreferencial, polilógica sob um novo (diferente) metaponto de vista. Essa perspectiva não pode mais admitir a simples homogeneização como linguagem

apropriada para transmitir informações e construir saberes, a exemplo do que aponta Chimamanda Adichie (2009) sobre *os perigos de uma história única* que estigmatiza, homogeneíza, enquanto discurso de verdade absoluta, única, “[...] porque seu objeto primacial não são grandezas discretas e sim presenças indiscretas” (GALEFFI, 2009, p. 29) do fenômeno da aprendizagem.

Argumento sobre o conceito de formação alicerçado nas discussões de Macedo (2010), visando a compreensão de como isto acontece a partir do mundo/consciência do *Ser* ao aprender formativamente, isto é, transformando em experiência considerada significativa (intencionada, com explicitada construção de sentidos e *significados*) acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem. É necessário afirmar que, mesmo que o autor esteja desenvolvendo seus argumentos do ponto de vista da formação em níveis básicos, profissionais, universitários, dentre outros, quem se apresenta em formação é o *Ser* na sua emergência que, para além do âmbito individual, se apresenta no âmbito sociocultural de maneira historicizada. Nesses termos, temos um *Ser* se formando num esforço de compreender o contexto onde vive, a vida e seu ato de *formar-se permanentemente*, levando em consideração todos os caminhos e descaminhos “com as quais forma-se, vive e projeta o futuro, sintetizadas na sua *etnoformatividade*, com a qual, aliás, temos que trabalhar”. (MACEDO, 2010, p. 30)

É pertinente afirmar, nesse trabalho, que não compreendo formação como pensamento de produção em série, com base em um modelo neoprodutivista de referenciais econômico-pedagógicos hegemônicos em nosso país, que realiza ataques severos ao pensamento de um ideal de educação laica, gratuita e de qualidade. É preciso, portanto, observar com atenção os frutos do processo de massificação educacional que o Brasil vive na atualidade, principalmente nos últimos anos. De acordo com Saviani (2010), essa perspectiva se baseia no pensamento neotoyotista de conceber o processo de trabalho, no qual se faz necessário

[...] trabalhadores polivalentes visando a produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender a demanda de nichos específicos do mercado, [...] requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade (SAVIANI, 2010, p. 429)

Sob essa ótica, Macedo (2006) reflete que há, evidentemente, nesse processo uma prática de deformação. Ele compreende como impensável que apenas por indicadores, pesquisas quantitativas, possamos demonstrar, de maneira satisfatória, a realidade vivida por nossa educação. Essas pesquisas apontam somente uma visão simplificadora da realidade educacional de nosso país que, na nossa compreensão, é unicamente *para inglês ver*<sup>33</sup>. Dados estatísticos e gráficos, não raro, mostram, de maneira superficial, a situação que, em no seu contexto cotidiano, se evidencia muito mais grave e séria do que as estatísticas apresentam. Nesse momento, a articulação com explicitações qualitativas multirreferenciadas é fundamental.

Considerando-se as afirmações acima, o conceito construído por Josso (2002) sobre experiência formadora é central diante do fenômeno investigado. Acredito que na formação em rede essa experiência aconteça devido ao processo interativo de imersão dos atores com as diversas referências que são convidadas a fazer parte das narrativas. Assim sendo, existe uma possibilidade maior de chegarmos ao que Lévy conceitua como “terceiro nível de interatividade”<sup>34</sup>, saindo da comunicação “um-todos” e “um-um” para uma interação na qual todos se comunicam com todos, possibilitando trocas e o intercâmbio de diferentes saberes ao mesmo tempo. (LÉVY, 2007, p. 63). Estamos lidando então com múltiplos dispositivos que potencializam a construção de diferentes aprendizagens. Imersos na lógica de interatividade discutida por Lévy, apresentam possibilidades de interagir, pensar e construir conhecimentos. Oferecem ainda uma maneira diferenciada de imersão em contextos históricos, políticos, econômicos e sociais próximos e/ou distantes do seu cotidiano, enfocados nas narrativas advindas da cultura *Pop*, provendo maneiras de vivenciar e experimentar diferentes realidades que a todo tempo dialogam com nossas vivências *outras*.

---

<sup>33</sup> Jargão nascido na época em que o império brasileiro estabelecia regras acerca da abolição gradual da escravidão, que não resolviam o problema, mas atenuavam o ímpeto inglês de ver os afrodescendentes livres para se tornarem mão de obra e mercado consumidor da metrópole industrial da época.

<sup>34</sup> Pierre Lévy (2007, p. 63) explica que “o *dispositivo comunicacional* designa a relação entre os participantes da comunicação.” Pode se distinguir em três categorias: um-todos (imprensa, rádio televisão), um-um (correio e telefone) e todos-todos, permite “que comunidades constituam de forma progressiva e de maneira cooperativa um contexto comum”. Ex: conferência eletrônica, *world wide web*, ambiente de educação a distância, típicos da cibercultura [...] *são os novos dispositivos informacionais (mundos virtuais, informação em fluxo) e comunicacionais (comunicação todos-todos) que são os maiores portadores de mudanças culturais.* (LÉVY, 1999, p. 63).

No entanto, percebo que o *ensinaraprender*, na maioria dos espaços escolares, ainda está preso a uma perspectiva tradicional-tecnicista e conservadora. Algumas instituições encarregadas em promover uma aprendizagem dita formal resistem às tendências educacionais dos nossos tempos, visto que seus modelos estão enraizados na sociedade e não se comprometem com a emancipação do aprendente e com a experiência enquanto categoria fundante da formação.

Diariamente, pessoas utilizam dispositivos digitais (desde *smartphones* e *tablets* até videogames) para construir experiências formativas. Crianças e jovens que nasceram com essas tecnologias acessíveis de maneira massiva, chamados *geração polegarzinha* (SERRES, 2013), podem aprender por experiências outras que, mediadas pedagogicamente, podem ser relevantes em termos compreensivo-formativos.

De acordo com Arruda (2009, p. 10) ainda “vivemos a primazia do trabalho, e toda e qualquer atividade vinculada ao lazer ou ao ócio é desvalorizada socialmente”. Em outras palavras, o lazer não nos formaria. Porém, com a complexidade e a importância formativa cada vez maior das múltiplas referências, difundidas através de lógicas diversas suportadas por mídias em convergência, se torna evidente que existem possibilidades de utilização dos dispositivos ciber culturais e suas apropriações para várias atividades, desde a formação para profissões até na área do ensino e da prática de esportes, entre outras atividades.

Convidando D’Ávila (2008) para o debate, entendo que essa concepção remete a um modelo ultrapassado de educação, representado na escola atual, “principalmente em sociedades capitalistas periféricas dependentes” (p. 34), que vive entre o dilema de formar mão de obra para o mercado de trabalho, que exige cada vez mais numerosos cursos e treinamentos para o aumento da esfera de empregabilidade e formar cidadãos, numa sociedade entorpecida pela emergência de valores que, de acordo as conclusões da minha dissertação (MACEDO, 2013), não pedem licença para entrar.

Entende-se, assim, ainda de acordo com D’Ávila (2008) que o processo de formação não se esgota na formação inicial, acadêmica. Em diálogo com o pensamento da autora, entendo que se faz necessário ir além, pois é no exercício da prática profissional, bem como da experiência-formação humana, como fator ontológico, que o educador constrói a profissionalidade e sua identidade enquanto

docente. É nos espaços das relações sociais que se travam na escola, e aqui expando para os fenômenos formativos como um todo, sobretudo no digital, que ele se descobre enquanto um profissional dotado de singularidade.

Sob esse prisma, é pertinente evidenciar o que pensamos acerca da multirreferencialidade enquanto fenômeno inalienável da compreensão humana. Martins (2004) revela que esta abordagem, ao passo em que pretende perspectivar uma complexidade, ao analisar determinados fenômenos que são objetos de pesquisa das ciências antropológicas, pressupõe a conjugação de uma série de abordagens, conhecimentos científicos, dispositivos metodológicos. “À medida que os fenômenos educativos são apreendidos enquanto complexidade, torna-se necessário uma abordagem que atente para essas várias perspectivas, reconhecendo suas recorrências e contradições, de tal forma que elas não se reduzam umas às outras.” (MARTINS, 2004, p. 89).

Isso vai na contramão da perspectiva da abordagem tradicional, de cunho positivista, que fragmenta o real em elementos cada vez mais simples. Ao tentar se legitimar, as ciências humanas apoiaram-se em paradigmas que, na época, eram consagrados pelas ciências naturais. Objetividade e neutralidade foram almejadas como caminho único em direção a um conhecimento que explicasse a realidade humana. De acordo com Martins (2004), o intento de buscar nas ciências naturais os meios para garantir a legitimidade científica fez com que as ciências humanas assumissem os pressupostos que não nos possibilitaram explicitar os fenômenos humanos em sua profundidade e complexidade.

Já perspectiva multirreferencial, foco da presente tese, traz em seu bojo que o conhecimento sobre os fenômenos educativos – considerando-se a sua complexidade – caracteriza-se, sobretudo, pela pluralidade e heterogeneidade, e está inscrita num “universo dialético e dialetizante”, contínuo movimento, de ir e vir (MARTINS, 2004, p. 90). A perspectiva multirreferencial propõe, portanto, abordar as questões antropológicas tendo como objetivo estabelecer um “olhar” diferenciado sobre o “humano”, em sua pluralidade, mediante a conjugação de várias correntes teóricas, com dispositivos de análise diversos, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos antropológicos, entre eles a formação.

#### 4.1 A PERTINÊNCIA DA EPISTEMOLOGIA COMPLEXA E MULTIRREFERENCIAL PARA UMA CIBERFORMAÇÃO

A noção de multirreferencialidade foi construída inicialmente por Jacques Ardoino, professor da Universidade de Vincennes (Paris VIII), e seu grupo de trabalho. Em vários momentos de sua obra, Ardoino assinala que o aparecimento da ideia da abordagem multirreferencial, no âmbito das ciências humanas, e especialmente da educação, está diretamente relacionado com o reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas e realizações sociais.

Acerca da noção de complexidade, categoria central no debate sobre multirreferencialidade, o pensamento de Ardoino se inspira nas ideias de Edgar Morin ao construir a noção de que qualquer fenômeno que, não podendo realmente explicar, vamos chamar de “complexo”. Por conta disso, o pensamento complexo não será um pensamento capaz de acessar todas as portas de entrada, mas onde estará sempre presente a dificuldade, a infinidade de fatores que constituem o fenômeno analisado, suas interações, em meio a princípios de regulação e de desequilíbrio, criação e destruição, ordem e desordem, onde podem ser identificados níveis de organização e dinâmicas não lineares marcadas por retroações entre esses níveis. Eis o que sintetiza Morin (2001, p. 14):

[...] a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que se impõem a todo o pensamento co-determinam sempre o objeto de conhecimento. É isto que eu designo por pensamento complexo.

Martins (2004, p. 91) ressalta que abordagem multirreferencial está justamente retomando que o conhecimento se realiza exatamente na relação complexa entre sujeito e objeto, ou seja, na relação *intersubjetiva*. Explicitando melhor o pensamento de Ardoino, acerca do campo de pesquisa que remete à questão da relação entre sujeito e objeto, ao seu “suposto” distanciamento, Martins (2004, p. 91) elucidada retomando o conceito de *negatividade*:

[...] no âmbito da pesquisa, os seres vivos, especialmente os humanos, quando submetidos a quaisquer que sejam os determinismos (econômicos, sociais, culturais etc.) que condicionam e podem explicar seus modos de funcionamento, têm em si um poder de negação, de contra-estratégia, que lhes dá, ao menos em parte, a

inteligência desses determinismos e uma certa capacidade de reagir e de adaptar-se, senão de transformá-los. Ardoino denomina essa capacidade de *negatricidade*, o que significa o reconhecimento de uma certa opacidade própria dos objetos que estão sob investigação.

Cabe ressaltar ainda que, do ponto de vista do pesquisador, Ardoino considera que, além de ele não dominar (no sentido de controle) seu objeto em função da *negatricidade* inerente, ele está implicado com ele/nele. Assim, entendemos implicação como um engajamento pessoal e coletivo do pesquisador por sua práxis científica, em função de suas experiências e subjetividade, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento.

O que percebemos atualmente é que na perspectiva da multirreferencialidade, as articulações entre diferentes saberes (e inclusive as suas práticas) para responder a determinado problema, dependem de cada contexto ou situação, dos indivíduos ou grupos sociais que a ele se relacionam, da forma como lidam com o problema. Não há, aí, a pretensão de, aprioristicamente, definir um corpo ou sistema teórico que dirija a forma e os limites com que tal problema seja tratado.

Nesse contexto, entendemos que é a partir da análise das intersubjetividades ou do próprio modo de ser humano individual e em sociedade, em amálgama, que se deve articular o campo da compreensão dos processos formativos numa perspectiva, de acordo com Galeffi (2009), complexa, polilógica, multirreferencial, sob um novo (diferente) metaponto de vista. Este não mais admite uma simplória homogeneização, postulada pelo produtivismo, como linguagem apropriada para analisar os fenômenos pertinentes à educação, porque nosso objeto principal não são generalizações discretas e sim presenças indiscretas que *não pedem permissão para entrar*, conforme já referido. Os fenômenos são acontecimentos percebidos por alguém que os percebe (nesse caso, o pesquisador). Daí a necessidade de operar com uma lógica relacional, porque são as operações mentais de sujeitos históricos que estabelecem conexões entre níveis distintos de organizações, todos autopoieticos, voltados para a construção de conhecimento.

À vista dessa construção, em diálogo com o citado autor, para que uma compreensão seja construída acerca dos fenômenos percebidos, se faz necessário imagens, afetos, juízos, metáforas e conceitos para formar uma compreensão articulada de sua existência concreta. Partindo desse pressuposto, a linguagem

ordinária, a partir da qual os seres humanos se comunicam no cotidiano, também se constitui em um rico acervo de aspectos relacionados ao modo de constituição da existência enquanto existência: "um acontecimento em sentido enraizado em uma historicidade que pode ser narrada e reapropriada memorialmente no fluxo contínuo da vida de relações materiais e simbólicas" (GALEFFI, 2009, p. 30).

Nesse âmbito, configura-se esta perspectiva em uma polilógica articuladora dos diversos níveis de constituição da realidade, do ponto de vista humano, acerca do fenômeno formativo-aprendente. É um livre pensar híbrido, complexo, heterogêneo, polilógico aberto às emergências vitais do ser humano, que não nega a existência de um processo educacional formal com suas disciplinas. Contudo, partindo da nossa perspectiva, não se aceita, de modo algum, o imperativo de uma concepção baseada na esteira da indústria, mesmo com sua perspectiva "flexível", como critério absoluto regulador dos processos formativo-educativos, porque "o verdadeiro rigor não consiste na aplicação de métodos infalíveis e sim na qualidade de aferição dos efeitos do uso de um método qualquer na vida cotidiana dos indivíduos e das sociedades" (GALEFFI, 2009, p. 45).

Entendemos assim que, em geral, ainda se diz em contextos acadêmico-educacionais que uma pesquisa não pode ser muito séria se pretender lidar com mais de uma matriz teórica consagrada. Corremos o risco, juntamente com Galeffi, de uma suposta falta de seriedade na concepção de uma compreensão que tem por objetivo articular de maneira polilógica e polifônica diversos fenômenos que estão em múltiplos referenciais, transitando através de mídias que se relacionam de formas imprevisíveis.

Aqui estamos pondo à prova o sentido de qualidade que consiste em um pensamento com potencial de formar novos pensamentos. Assim como o autor, pensamos que cabe aos atores que nos leem julgar o mérito da questão. O que entendemos é que "não [nos] tira a convicção de que a qualidade não é algo que se possa adquirir por meio de acúmulos de conhecimentos e técnicas, pois é algo inerente ao processo de maturação total dos indivíduos humanos concretos" (GALEFFI, 2009, p. 65). Mais uma vez, junto a um dos autores que mais nos inspira nessa jornada, "É um destino desejanter marcado pelo amor aos fatos – um acréscimo de potência criadora de mais-vida" (GALEFFI, 2009, p. 65).

Os argumentos aqui cortejados, implicam num esforço explicitativo, no qual pleiteamos tratar das relações existentes entre o fenômeno das interações e narrativas em rede e uma perspectiva multirreferencial da formação. A percepção de conceitos indispensáveis a essa análise, como intersubjetividade, *negatividade* e implicação reforçam o processo agudo de falta de controle, numa perspectiva moderna de ciência, dos objetos caóticos de pesquisas educacionais em rede.

Pesquisar esses fenômenos em redes sociais como o YouTube, tendo como dispositivo mediador da formação uma série televisiva, tal qual *Game of Thrones*, obrigou-nos a escolher dispositivos de compreensão e análise que fossem ao encontro das especificidades do constructo de pesquisa, e, ao mesmo tempo, pudessem acolher, sem a intenção de confinar, a singularidade das suas características e movimentos próprios. Nesse caso, nos propomos a sair da tradição de analisar fenômenos em rede através de um viés estruturalista e quantitativista, para experimentar e experienciar uma compreensão do fenômeno tensionada pelo (in)tenso movimento das redes sociais implicadas às séries televisivas e sua potência formativa.

#### 4.2- UMA CONCEPÇÃO DE ENSINO DE HISTÓRIA E SEU CONTEXTO FORMACIONAL

Vale dizer, de início, que nossa concepção de ensino de história se constrói em na confluência com pesquisas e teorias de campos diversos. Acreditamos que o ensino de história, de acordo com Bittencourt (2011), seria um campo de pesquisa acerca dos métodos e conteúdos mais apropriados a serem debatidos em história na sala de aula, entre outros espaçostempos formacionais. Para compreendermos esse campo, precisamos entender as transformações que a sociedade do século XXI está envolvida. Com o advento da cultura digital, por exemplo, a partir do pensamento de Cravo, Cassal e Silva (2012), entendemos que o papel do educador seria assumir uma atitude inovadora tanto na maneira de aprender, enquanto usuário desses dispositivos ciberculturais, quanto na forma de mediar a formação, dentro das suas práticas pedagógicas com as tecnologias.

Com esses pressupostos, o ensinaraprender História se depara com o desafio de mediar à compreensão sob um viés histórico para formandos inseridos em sua época, num contexto educacional que não os favorece em termos

tecnológicos. A escola ainda resiste bastante, pois, de acordo com Arruda (2009), as tecnologias são uma emergência na nossa sociedade, enquanto dispositivos potencializadores de transformações de social (como, por exemplo, nas relações de poder). Porém, precisamos entender quais mudanças estão ocorrendo em nossa sociedade para que possamos interagir em vista de um ensinar/aprender significativo em história.

#### **4.2.1- Paradigmas norteadores das tecnologias digitais na sociedade do século XXI: a cultura da convergência no ensino de História**

A partir do momento em que comunidades puderam se organizar utilizando dispositivos digitais emergentes, uma nova realidade se estabeleceu nas formas de construção das relações sociais. O uso desses meios para a comunicação, dentre outros dispositivos, mudou, neste aspecto, o *modus operandi* da sociedade do século XXI. O diálogo entre as pessoas à distância, modifica muitas das relações existentes. A realidade é que, para por em discussão suas concepções e opções de vida nos dias de hoje, não é necessário que “as pessoas saiam do seu quarto”.

Assim como todas as outras relações, a relação professor-estudante também se modificou diante do contexto cultural em que vivemos atualmente. Mobilidade e a atitude perante os meios de comunicação modificaram em alguns aspectos as relações entre professor e aluno também fora do contexto escolar.

Apesar de toda a resistência de uma instituição que de acordo com Bonilla (2005) ainda se mostra embasada em uma noção geral de reprodução e transmissão de um modelo hegemônico, fechada à exterioridade, o formando (ator de seu tempo e, por conseguinte, questionador de toda a filosofia tecnicista da educação) que antes devia obediência quase que restrita ao professor, encontra-se relativamente, no mesmo nível, em termos de disponibilização da informação.

Essa transformação de caráter cultural é caracterizada por interatores que são incentivados a procurar novas informações e fazer reflexões em meio a conteúdos de mídia dispersos. No âmbito da educação, pouco se vê algo desta natureza, visto que ainda se pensa num ensino no qual os formandos precisam “gravar” os conteúdos, para “despejá-los” nas provas e esquecer logo no dia seguinte. Em geral, isso não se evidencia como uma educação atraente e instigante em termos dos cenários contemporâneos onde, por exemplo, a nossa juventude vive e produz suas culturas e suas possibilidades formativas.

A partir do momento em que as relações entre professor e estudante, em termos de disponibilização da informação e das interpretações, entram em patamares diferentes de condições, muitos fatores se modificam. As relações provenientes da cibercultura podem trazer ao aluno informações e provocações significativas para o contexto da sala de aula em termos do exercício interpretativo tão reclamado pelas avaliações da nossa educação. Temos aqui, por um lado, realçada a pertinência das inquietações de Adiche (2010) sobre os perigos e a necessidade de superar a ideia de “história única”. Nos últimos anos, tenho percebido que as compreensões diversas têm trazido também à baila revisionismos históricos que, além de dispensar a cientificidade nos seus argumentos, relativizam ou negam processos históricos estudados e convencionados na comunidade científica em prol de ideologias excludentes e violentas.

#### **4.2.2- Efeitos de um ensinaraprender em História alheio à cibercultura: diálogos possíveis**

O ensino de História atualmente se depara com o desafio de mediar a formação para formandos inseridos em sua época, num contexto educacional permeado por inovações sociotécnicas que exigem uma atenção maior para os processos de mediação voltados para o ensinaraprender. Para Tourinho deve-se valorizar...

A busca de caminhos teórico-metodológicos para a construção de um processo de ensino e aprendizagem que possibilite a cada envolvido com o ensino da história compreender-se como ser histórico e neste mesmo movimento (ou não) compreender a história (2004, p. 8).

Sobre o aspecto evidenciado por Tourinho, podemos considerar que o fazer historiográfico está em fase de franca transformação. Hoje, nos primeiros anos do século XXI, cada vez mais a perspectiva de que uma obra de história é uma construção do próprio historiador, como dissemos anteriormente, se impõe: ele é quem escolhe o seu objeto, escolhe como vai trabalhá-lo, expô-lo, num abandono da crença positivista em uma possível neutralidade, pelo distanciamento entre o historiador e seu objeto de estudo.

Pensando assim, de acordo com Horn e Germinari (2006, p. 18), o

ensinar/aprender história não passa, em sua grande maioria, da perspectiva conservadora factualista que vivemos arraigados. Algumas características inerentes a escola brasileira atual como ênfase no escrito em oposição ao oral, individualismo no processo de construção do conhecimento e no produto apresentado, estrutura compartimentada, descontextualizada e independente do conhecimento de quem aprende, desprezo pela cotidiano e conhecimento do educando, mostra bem como a crítica desses autores pensam de modo congruente com o contexto que esse projeto pretende atuar dentro das suas possibilidades. Analisando com mais ênfase os argumentos contidos na última citação, temos como consequência a não disponibilidade de certos dispositivos que muitos desses estudantes têm como estruturantes para atividades voltadas para suas práticas lúdicas, diga-se de passagem, estruturantes da vida cotidiana e da sua aprendizagem-formação. Diariamente, pessoas utilizam artefatos digitais para construir o seu tempo de lazer e seu tempo formativo. Crianças e jovens que nasceram com essas tecnologias acessíveis, os chamados por Michel Serres de geração polegárinha (2013), podem aprender por experiências aprendentes outras, que, mediadas pedagogicamente, podem ser relevantes em termos educacionais e formativos.

De acordo com Arruda “vivemos a primazia do trabalho, e toda e qualquer atividade vinculada ao lazer ou ao ócio é desvalorizada socialmente” (2009, p. 10). Ou seja, o lazer não nos formaria. Esse contexto nos mostra como é percebido com alguma frequência, de forma preconceituosa, os games entre outros dispositivos contemporâneos, como dispositivos afetivos, cognitivos, fundamentalmente lúdicos. Vale a pena argumentar, que a ideia de dispositivo vinda das elaborações de Foucault, implicam em formas de construção que produzem ideias, corpos, situações, imaginações, poderes, configuram o que é visível e o que é dizível. Os jogos, por exemplo, até pouco tempo, eram instituídos como somente instrumentos de diversão fortuita para crianças e nada mais, apesar das indicações dos estudos de Vigotsky, Piaget, entre outros, sobre a função cognitiva estruturante desses no desenvolvimento infantil. Contudo, com a complexidade e a importância formativa cada vez maior das múltiplas mídias em convergência, notou-se que existem possibilidades de utilizá-los para várias atividades, desde a formação para profissões, até na área do ensino e da prática de esportes. De acordo com Horn e Greminari, (2006, p. 19) um material voltado para apenas a diversão e ócio, visto a partir de uma ótica simplista, não seria passível de análise, discussão e uso em sala

de aula e outros espaços/tempos de formação.

Nesses termos, imaginamos que no processo de compreensão de eventos e/ou processos históricos tem uma densidade de características culturais e especificidades próprias que podem ser usadas como dispositivos pedagógicos para uma formação escolar, a partir de uma perspectiva compreensiva de como esses processos formacionais se constituem, bem como para processos heurísticos realizados na produção de conteúdos em áudio, vídeo ou fanfics , por exemplo.

Essas mídias que se entrelaçam e se transformam nas suas apropriações culturais não seriam encarados como produtores de verdades absolutas, mas como dispositivos que vão possibilitar aos formandos uma aprendizagem através de um meio que dialoga com seu espaço/tempo, com seus processos de imaginação, no sentido de uma implicação existencial lúdica, cultural e política.

#### **4.2.3- Articulações entre as questões da formação docente, construção dos saberes e as práticas pedagógicas com tecnologias aplicadas ao ensino de História: algumas proposições**

De acordo com Eucídio Arruda (2009) precisamos implementar, diferentemente da perspectiva das políticas públicas atuais, que privilegiam a formação pontual do professor para o trabalho com tecnologias digitais na sala de aula em uma perspectiva tecnicista, alterações profundas na formação inicial dos professores em nível superior, que circunscrevam a incorporação do digital em todas as dimensões da sua formação.

Nesses termos, percebo uma aproximação entre o discurso das ditas novas tecnologias e sua vinculação direta com a ideia de inovação, apresentada em uma perspectiva de transformação técnica positiva para a sociedade. Ocorre que não é possível compreender somente a dimensão positiva na incorporação de qualquer tecnologia, dada a sua complexidade nas formas como altera as relações humanas. A inovação não diz respeito à introdução de um novo maquinário, mas a introdução de aspectos culturais que são potencializados por essas máquinas em rede ciberculturais. Nesses termos, incorporar um aparato técnico como elemento secundário nas disciplinas de formação de professores, por si, não se caracteriza como uma prática inovadora.

Talvez a resposta esteja em um repensar os sentidos atribuídos ao digital

dentro e fora da escola, de maneira que o tema seja problematizado e, conforme suas características comunicacionais intrínsecas, criem condições de transformar as relações de ensinar/aprender e, principalmente, serem transformadas por ela.

Tomando o conteúdo do pensamento de Jean Cocteau de que “o poeta é uma mentira que diz sempre a verdade”, Ardoino nos diz que imaginar é também antecipar, transgredir, criação radical. É neste veio que o autor mencionado cunhou o conceito de autorização, significando a condição de nos tornar coautores de nós mesmos nos processos formativos que implicam em criação.

Como professor implicado nas questões inquietantes do campo do ensino de História vislumbro aqui a criação como um princípio fundante da formação. Talvez tenha sido essa a implicação que me fez entretecer na minha história de vida a cultura Pop e a História, desde tenra idade. Parafraseando o poeta Jean Cocteau, eu não sabia que era impossível, fui lá e fiz.

#### 4.3- CONCEPÇÃO DE LUDICIDADE NO MOVIMENTO DO CONSTRUTO DA PESQUISA

Em busca de explicitar e fundamentar as orientações do campo da ludicidade o nosso conceito de pontencial lúdico-formativo, encontramos os seguintes argumentos que me ajudam na construção desta pauta.

Entendo que, a partir de D'Ávila (2014), a ideia de ludicidade luckesiana que adoto aqui está associada à experiência interna dos indivíduos. A concepção de ludicidade para a autora em questão, com base nos estudos de Luckesi, expande a ideia do lazer para além da experiência externa, ampliando a compreensão para um estado de consciência pleno e experiência interna. Dessa forma, estamos falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando é vivenciada a experiência com outros, a ludicidade é interna de cada um.

Nesse sentido, o conceito do que é lúdico repousa sobre a ideia do prazer que reside no que se faz, como algo internalizado no modo como nos relacionamos com o mundo. O conceito de Luckesi (2006) parte do ponto de vista da subjetividade do sujeito. O autor associa a ludicidade a estados de consciência implicados na prática de atividades lúdicas, sintetizando-os em dois: estado de consciência focado e estado de consciência ampliado. Os seres humanos estariam, segundo o autor, usufruindo desses atos/estados ao longo da vida, mas a fixação em um ou outro

representaria algum tipo de distúrbio.

As palavras ludicidade e lúdico, de acordo com Mineiro e D'Ávila (2019) são componentes de um vocabulário de muitos que utilizam como um sinônimo de jogo atrelado exclusivamente à cultura infantil. Extrapolando esse viés, se faz necessário, com a literatura pertinente, elaborar concepções mais densas sobre esses conceitos num movimento de relacionar ludicidade e formação.

No âmbito da formação através de séries televisivas e suas articulações em produções de conteúdos em rede com conteúdos históricos, é notório, a partir da pesquisa realizada, que emergem fenômenos que extrapolam uma percepção academicista, ou seja, distante de ambientes como o que foi pesquisado nesse trabalho, que não abre espaço para formas outras de comunicar, que potencializam o ensinaraprender pelo prazer, pelo sensível.

Para que haja um norte na minha análise nos inspiramos em D'Ávila (2013) que defende a articulação de três dimensões para conceituar ludicidade:

a) a de que o brincar e, de forma mais ampliada, as atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos homens entre si na sociedade; b) a ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo; c) nesse sentido e pensando a ludicidade como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo. (p. 51)

Retomando os argumentos de Mineiro e D'Ávila (2019), o nosso contexto educacional é pautado em um ensino que vem sendo muito baseado em uma retórica docente que se distancia dos diversos espaços de formação, organizado num modelo verticalizado e com limitações no que concerne a uma flexibilidade curricular que é refletida nas ações desses profissionais na escola básica e outros espaços de ação pedagógica.

Através de uma pesquisa na qual a ludicidade aparece como componente curricular de um curso de pós-graduação (mestrado e doutorado) de uma instituição de ensino superior (IES) federal, em Salvador, na Bahia, as autoras buscaram compreensões de ludicidade com o objetivo de construir uma compreensão ampliada do conceito sob o prisma discente. Mineiro e D'Ávila realizaram a pesquisa junto aos alunos de um componente curricular que era dedicado, entre outras coisas, ao estudo da ludicidade na formação docente no campo mencionado.

Nesses termos, as autoras reconheceram que

[o] conceito luckesiano de ludicidade como inteireza, plenitude e estado subjetivo interno foi o mais compreendido e internalizado. Houve construções, desconstruções e ressignificações de conceitos para a ludicidade, [...] bem como a emergência um conceito em que subjaz a visão utilitarista da ludicidade. (MINEIRO e D'ÁVILA, 2019, p. 19)

O estudo em pauta permitiu conhecer que os estudantes localizam a ludicidade no campo da emoção (compreendida como subjetividade, ligada aos sentimentos e à abstração), sendo prevalentemente mencionados: inteireza, prazer e plenitude. A dimensão cultural/religiosa também aparece com alguns sinônimos.

Uma questão que me interessa de maneira mais aguda, no que se refere às atividades potencialmente lúdicas, os alunos envolvidos na pesquisa da autoras compreenderam que estas não são sinônimos de ludicidade, mas sim manifestações externas dela e que guardam uma potencialidade, não uma inexorabilidade para intermediar e evocar o lúdico nas pessoas, desencadeando sensações como a liberdade e o humor.

Assim como todo o processo assistir uma série televisiva, bem como ver um conteúdo em rede social que discute essa mesma narrativa, atrelada a elementos de ciência (na minha pesquisa, a ciência histórica) e discutir o conteúdo atrelando elementos outros da Cultura Pop e da História é uma atividade potencialmente lúdica. Compreendo que, de acordo com Lopes (2014), o modelo de comunicação de massas, como a televisão e, em certo grau, a internet, promovem e legitimam uma visão alienante e instrumentalizadora sobre a ludicidade. Esta concepção é ainda definida pelo capital e, entre outros, orientada por uma visão de utilidade comercial, desresponsabilização e alienação. A lógica do mercado revela a desconsideração da pessoa como sujeito ativo do seu projeto de ser e coexistir no-

mundo-com-os-outros e esquece o sentido da dignidade humana e social.

Deste modo, este padrão de negativismo pro-reativo que envolve o entendimento sobre a ludicidade vai-se consolidando, e ainda domina o inconsciente coletivo de pessoas e de sistemas sociais e políticos, (instituições como: famílias, religiões, escolas, empresas, hospitais, centros de dia para idosos etc.). Contudo, contrariamente a esse estado de coisas referidas, felizmente, também assistimos a valorização da ludicidade e das suas manifestações, e dos integracionistas simbólicos, onde a sociedade é uma resultante do pensar e do agir pessoal, nos seus mundos de vida, em permanente intermediação. Ora, a ludicidade, enquanto fenômeno da condição de ser do Humano, está presente em cada pessoa e em qualquer cultura. Manifesta-se diversamente e os seus efeitos são potencializadores de intercompreensão.(LOPES, 2014, p. 26-27)

Compreender as maneiras que esses conteúdos são construídos, divulgados e debatidos, sejam narrativas da cultura Pop como *Game of Thrones*, sejam produções em redes sociais que exercitam a aproximação dessas narrativas através das inspirações do(as) autor(es/as) são relevantes para os profissionais da educação entendam o que há de lúdico e de formativo nesses fenômenos. Dialogar com estes é essencial para compreender como as sociedades ciberculturais estão entendendo as ciências e o que as faz querer se aproximar a partir dessas interações.

## 5 NARRATIVAS E INTERAÇÕES NO YOUTUBE: PROCESSOS HERMENÊUTICO-FORMACIONAIS EM HISTÓRIA NA SÉRIE *GAME OF THRONES*

Uma das questões a serem analisadas tem como “boca de cena” o potencial formativo que emerge das experiências hermenêuticas, expressas nas narrativas dos atores sociais que fazem parte da presente pesquisa, considerando que o público com o qual lidamos dia a dia está cada vez mais envolvido e fascinado pelas tecnologias, constituindo-se assim num laço indissociável entre a experiência dos sujeitos e a (re)elaboração narrativa cuja abertura possa revivificar, ressignificar e, ao mesmo tempo, recriar o *ensinoaprendizagem* vivido. E aí eu me coloco também participante em jogo nessa trama de compreensões *outras*.

### 5.1 COMPREENDENDO AS COMPREENSÕES EM REDE

Como uma forma de explicitar o rigor cultivado nessa pesquisa, avaliamos como importante reapresentar neste capítulo a questão norteadora que configurou a problemática construída.

Assim, questioneei: **Como emergem as experiências hermenêutico-formacionais em História, tendo como mediação narrativas e interações no YouTube, inspiradas na série televisiva *Game of Thrones*?**

Focado nessa indagação, fui norteando minha caminhada heurístico-formacional direcionada à organização das compreensões aqui sinalizadas. Com esta mesma preocupação é interessante ressituar a marcante frase do filósofo Paul Ricoeur: “Mas a hermenêutica não é só a confrontação de um sábio e do seu texto, é também a confrontação com as interpretações cotidianas de um certo contexto histórico.” (RICOEUR, 1988, p. 151)

Essa argumentação de Ricoeur vai ao encontro, de forma transversal, das inspirações sob as quais analisei as narrativas e interações dos atores sociais que compuseram a pesquisa. Não como “idiotas culturais” (GARFINKEL, 1976; MACEDO, 2012), porquanto produzem etnométodos conforme seu contexto cultural. São agentes sociais construtores dos processos de interação que acontecem continuamente na vida cotidiana, e não meros reprodutores das regras que regem a normatividade social. São construções e formas cognitivas sensíveis com as quais

compreendem e opinam sobre suas experiências aprendentes e, com isso, produzem suas experiências formacionais.

Vale ainda ressaltar, que meu esforço aqui foi no sentido de *compreender as compreensões* dos atores ciberculturais envolvidos em rede que participaram da pesquisa – cerne das epistemologias qualitativas – a partir da nossa própria autorização hermenêutica. Isto na medida em que experimentamos certa *competência única* – perspectiva etnometodológica – por termos experienciado a singularidade do campo e seus movimentos constitutivos, via as compreensões dos interatores nos seus contextos ciberculturais.

Nesse momento, resolvi viver certa “solidão interpretativa”, num esforço de compreender os movimentos existentes focalizado nas elaborações dos atores da pesquisa no que se refere às suas narrativas e interações. Importante ainda lembrar que identificamos os interatores através de letras (A, B, C, e assim sucessivamente), por tratar-se de pessoas que, apesar de exporem seus contatos para visualização aberta nas redes sociais, faz-se necessário, aqui na pesquisa, manter o anonimato, tendo em vista a responsabilidade do pesquisador observar a ética em pesquisa e respeito pela individualidade do sujeito de estudo.

Tecidos esses esclarecimentos, apresento então as *noções subsunçoras*<sup>35</sup> que organizam as compreensões construídas, assim como potencializaram o processo heurístico das análises que se seguem. Tais categorias foram construídas no encontro entre minhas referências teóricas e experiências ciberculturais com *Game of Thrones* e as compreensões que surgiram da experiência do campo da pesquisa, ou seja, tratou-se de uma construção híbrida entre a teoria, a experiência do pesquisador e empiria vivida.

Em síntese, é neste capítulo que se realiza de forma adensada a *ciberetnografia* da pesquisa que configura esta tese. É aqui que mergulhamos na “descrição densa” (GEERTZ, 1989), na busca da “pertinência do detalhe” (LAPASSADE, 1991), com as quais emerge a minha hermenêutica no encontro com

---

<sup>35</sup> Numa crítica ao processo de análise realizado sob a concepção de *categoria*, uma concepção muito contaminada pela perspectiva de uma rigor reducionista, adotamos a concepção de *noções subsunçoras* para evidenciar a função organizadora e acolhedora na análise de informações e compreensões que se assemelham pela temática que carregam, mesmo que tragam consigo, ao mesmo tempo, consensos, contradições, paradoxos, ambivalências ou derivas. (MACEDO, 2000)

o campo e seus atores e atrizes sociais, no seu movimento generativo e “indisciplinado”, pois que se evidencia como um sítio de pertencimento simbólico, *espaçotempo* do esforço heurístico da minha itinerância, minha errância e autorização pesquisante, com a qual, ao final e ao cabo, desenvolvo minhas compreensões aqui explicitadas.

Dentro da perspectiva dos seis indicadores analíticos que Bruyn (1966) apresenta, objetivei avançar no entendimento das compreensões realizadas durante o processo de observação. Esses indicadores foram utilizados para alcançar uma “*adequação subjetiva*” à questão proposta na pesquisa.

Acerca do *tempo*, tentamos investi-lo no campo de análise, observando as ações dos atores sociais nos campos formais e informais da coleta de informações consideradas pertinentes. Os atores falaram sobre os conteúdos produzidos e selecionados para essa pesquisa com uma intensidade próxima com outras referências, como filmes, *games* e desenhos animados.

Quanto aos *lugares* nos quais se atualizam as ações, pude realçar algumas das práticas dos atores, no que se refere à relação entre os conteúdos produzidos no Youtube, nesse caso sobre *Game of Thrones*, a História no canal Nerdologia e a formação histórica. No espaço da rede, no qual grande parte da formalidade é despida pelo ordinário do cotidiano, pude observar que as práticas relacionadas à formação histórica desses sujeitos, através de diversas matrizes, constroem suas compreensões sobre História através dos referenciais ciberculturais com características históricas.

Para as *circunstâncias sociais* fez-se necessário viver algumas das circunstâncias que o grupo experiencia. A minha implicação com o trabalho ajudou sobremaneira a identificar e compreender essas circunstâncias. Principalmente no caso dessa pesquisa, quando estivemos em situação semelhante, enquanto fã e pesquisador, que via nos espaços ciberculturais *espaçotempos*– em geral não trabalhados pelos professores e suas escolas – um potencial de formação por meio da dialogia, compartilhamento, colaboração, participação criativa e simulação na construção do conhecimento.

Em termos de *linguagem*, a proximidade com aquela utilizada pelos atores foi de grande importância para a compreensão das suas falas. Muito do que esses

estudantes têm na construção de sua linguagem provém da maneira de agir nas redes sociais, linguagem essa que convivo cotidianamente enquanto entusiasta da série.

A *proximidade* se constituiu desde o momento da identificação de gostos parecidos entre os atores e eu. Portanto, me senti seguro para compreender os sentidos e significados e as narrativas configuradas.

O último indicador, o de *consenso social*, se constituiu no processo de aproximação e imersão na cultura. Entendo que esse último indicador é excessivamente funcionalista se, no mundo das compreensões e interpretações, considerarmos que não só existem consensos em processo de estabilização, mas conflitos, paradoxos, ambivalências, contradições, incertezas, derivas. Essas fazem parte também desse cenário e foram evidenciados pelas diferentes concepções de valoração da experiência nas narrativas dos interatores.

## 5.2 HERMENEUTAS CONTEMPORÂNEOS E NARRATIVAS HISTÓRICO-FANTÁSTICAS EM DEBATES FORMACIONAIS

Creio que esta é uma das categorias mais densas em termos da possibilidade de interpretações do *corpus* empírico, apreendidas pelo processo de produção de compreensões dessa pesquisa. Corroboro, então, com a seguinte noção ampliada de compreensão sob a ótica de Macedo (2010, p. 29):

[...] tem a ver com a reflexão sobre duas problemáticas extremamente caras para a história do *ser* do homem, porquanto *compreender* é muito mais do que *entender*, é muito mais do que um trabalho cognitivo e intelectual de explicitação, é saber inclusive que o *ser* aprende contextualizado, referenciado, que aprende sensivelmente, que a sensibilidade aprende, que o corpo aprende, e que, ao aprender, lutamos por significados, numa *bacia semântica social* e culturalmente mediada; é tratar compreensivamente com toda a existência se colocando em movimento, em mudança, via suas itinerâncias e errâncias de aprendizagens e experiências em *formação*, como uma *totalidade em curso*, em *estado de fluxo*.

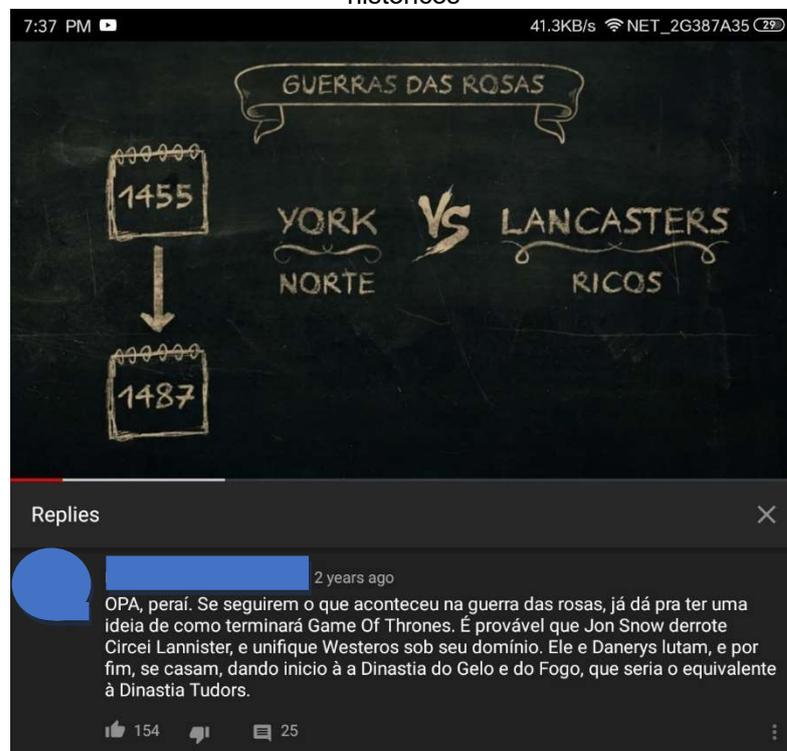
Nessa aproximação conceitual-reflexiva-contextualizada, caminhei com a análise das interações no intuito de *com-preender* as interpretações dos nossos atores, orientado pela questão da pesquisa. Entendemos que o processo de compreensão, no âmbito histórico, possibilita caminhar por um aprender contextualizado, temporal e espacialmente complexo, envolvendo questões

cognitivas, éticas, políticas e estéticas que fazem os atores em rede imergirem de maneira diferenciada nos conteúdos históricos compartilhados, através das redes sociais digitais, a partir das suas referências cotidianas (dentre elas, suas próprias redes).

Faz-se necessário, quando se discutir acerca da experiência formativa em História potencialmente construída no ciberespaço, compreender que, assim como a dinâmica dos atores envolvidos, a História também é um campo em constante movimento e releitura. O grande desafio é justamente evidenciar esse dinamismo de maneira dialógica e responsável, tendo como pauta central a qualificação das mediações formacionais.

Na pista desses direcionamentos, procurei compreender, inicialmente, as interpretações de conteúdos históricos que emergiram das falas dos atores ciberculturais que se manifestaram através dos comentários no vídeo “Guerra das Rosas”<sup>36</sup> no canal do YouTube “Nerdologia”, acerca dos aspectos históricos existentes na série.

**Figura 11**– Interator A realizando conjecturas sobre o destino da série articuladas aos eventos históricos



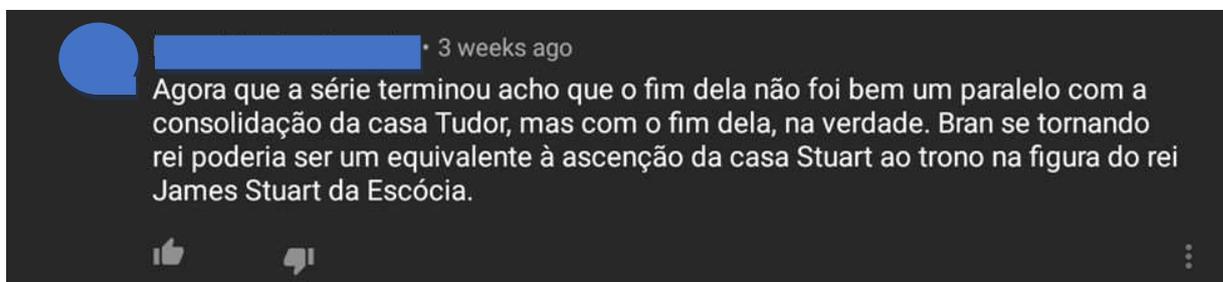
<sup>36</sup> A Guerra das Rosas foi um conflito entre as duas maiores casas da Inglaterra do século XV (os Lancaster e os York) pelo poder hegemônico da região através da sucessão da coroa inglesa.

Fonte: canal do YouTube “Nerdologia”. Tela capturada em: 16 jun. 2019

De acordo com o interator A, quando narra sobre os conteúdos do vídeo acerca dos possíveis desdobramentos da série, caso ela siga o rumo dos eventos da Guerra das Rosas, afirma que é possível se ter uma ideia de como terminará a série. A começar pela sua interpretação, haveria a união das *casas* através do combate a um inimigo comum. Após a derrota desse inimigo, as *casas* se uniriam formando uma nova dinastia.

Por se tratar de uma postagem de dois anos antes do final da série, sabemos que a saga não se desfecha dessa forma, como os eventos históricos na Inglaterra do século XV. As *casas* Stark e Targaryen se unem para enfrentar o inimigo comum (a família Lanister), porém não seguem unidas ao final da história. Porém, o que podemos perceber, nessa postagem e em algumas outras a seguir, é o esforço hermenêutico para compreender a série através de uma perspectiva histórica. Trata-se de um trabalho compreensivo para estabelecer paralelos entre a História e a ficção, devido aos seus graus de influências mútuas.

**Figura 12**—Reflexão do interator B sobre o final da série: relações com eventos históricos



Fonte: canal do YouTube “Nerdologia”. Tela capturada em: 16 jun. 2019

Em uma postagem mais recente, o interator B procura elaborar sobre qual das partes da história inglesa a série se inspirou para definir o seu desfecho.

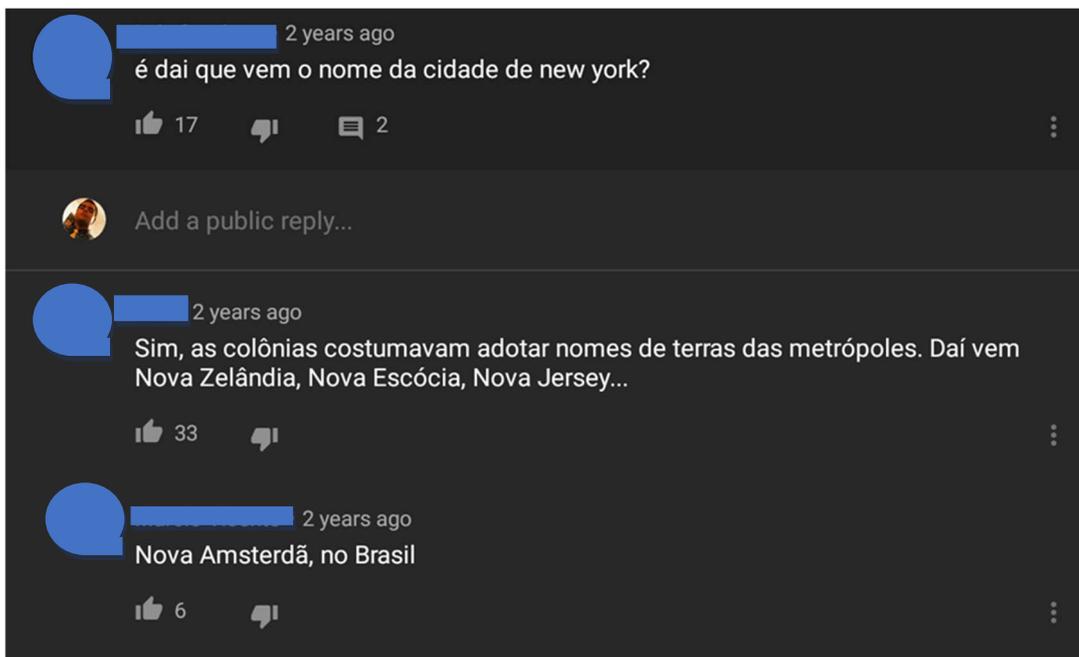
Cabe aqui um parêntese, para uma ressalva: o final de *Game of Thrones* foi considerado bastante controverso pelos fãs e pela crítica especializada, sobretudo no Brasil, apesar de receber um número recorde de indicações ao prêmio *Emmy* de 2019.

Retomando a análise, em busca de explicações dentro do contexto histórico, o ator social da Figura 12 busca na ascensão da casa Stuart, na figura do rei James, uma justificativa plausível para Bram Stark (personagem paraplégico com dons

premonitórios) assumir o trono do continente de Westeros, para além de todas as negociações políticas explicitadas no episódio final da série.

A análise que faço sobre o final da série, considerada frustrante, é em vista da busca por relações históricas com os acontecimentos que deram desfecho a *Game of Thrones*; pelo fim ter ocorrido com articulações políticas diversas, bem diferente do tom épico que adquiriu nas últimas temporadas, mas muito semelhante ao seu início. Penso que se a mudança de tom do roteiro não fosse tão abrupta (em apenas um episódio) – o entendimento desse retorno ao que existia enquanto centralidade das articulações políticas – o final seria mais bem compreendido pelo público.

**Figura 13**—Interatores C, D e E e associação da nomenclatura das famílias envolvidas no conflito e colônias europeias



Fonte: canal do YouTube "Nerdologia". Tela capturada em: 26 jul. 2019

Na Figura 13 é levantada uma dúvida sobre a relação entre a origem dos nomes de cidades da América, nesse caso, Nova Iorque, e nome de famílias de países colonizadores para cidades, no caso da Inglaterra. Era comum em colônias europeias, sobretudo no continente americano, alguns locais receberem o nome de cidades existentes no continente europeu. Nova Inglaterra, Nova Amsterdã (nome anterior da cidade de Nova Iorque, quando ainda era colônia Holandesa), Nova Friburgo são exemplos desse fenômeno.

Nesse caso, em específico, de acordo com o professor Filipe Figueiredo no vídeo posterior<sup>37</sup>, onde responde aos comentários do episódio anterior, a atual cidade de Nova York foi fundada por holandeses com o nome de Nova Amsterdã. Em 1667, após uma vitória inglesa contra os Países Baixos, a cidade foi repassada aos ingleses que a rebatizaram de Nova York em homenagem ao Duque de York. Inclusive, quando os holandeses foram expulsos do Nordeste brasileiro pelos portugueses, alguns judeus do Recife foram para Nova Amsterdã e fundaram a primeira comunidade judaica da região. O professor ainda ressalta que a própria origem do nome da família York vem da região onde a maioria dos seus domínios estava sediada na cidade de York, no norte da Inglaterra.

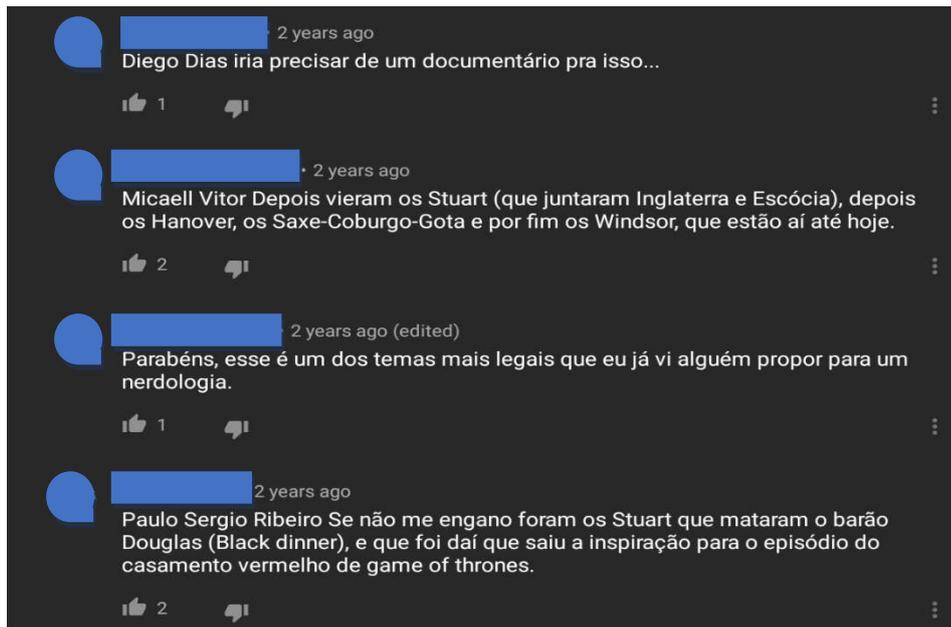
Apesar de não ter necessariamente surgido no vídeo original, essas associações são realizadas a partir do momento em que o ator em rede estabelece relações entre as suas vivências aprendentes e os conteúdos multirreferencializados que experienciam. Nesse caso, o nome da família York (por ser um grupo que dominava a região) chamou atenção e suscitou debates sobre esses conteúdos históricos.

São essas associações, explicitadas nos comentários dos vídeos, que inclusive fizeram o canal Nerdologia trazer uma seção de respostas, que iremos analisar mais adiante, até porque conquistam a condição das possibilidades formacionais nas interações, ou seja, experiências de compreensões históricas em debate. O formativo como construção interativa habita nessa condição, como já refletiram pensadores da formação a exemplo de John Dewey, António Nóvoa, Marie-Christine Josso, Pierre Dominicé e Roberto Sidnei Macedo.

---

<sup>37</sup> Nerdologia – Proclamação da República. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4xSQkZ8jzeM>. Acesso em: 20 de agosto de 2017.

**Figura 14** – Interatores F, G, H e I e as referências ao *The Black Dinner*



Fonte: canal do YouTube "Nerdologia". Tela capturada em: 26 jul. 2019  
Referências do episódio de *Game of Thrones* "Casamento Vermelho" ao evento histórico conhecido como *Black Dinner*.

Aqui, vale discutir um pouco sobre as relações entre um dos eventos mais emblemáticos da série, denominado *Casamento Vermelho* e suas semelhanças com um episódio da história medieval escocesa conhecido como *The Black Dinner* (Jantar negro, em tradução livre).

O interator da Figura 14, na última mensagem da tela capturada, relembra a associação do evento em *Game of Thrones* com o fato histórico realizada no vídeo. Porém, no conteúdo do Nerdologia, os dois fatos só são mencionados, ficando para os seguidores a busca por mais informações.

O *Casamento Vermelho*, evento que ocorre no final do nono episódio da terceira temporada, chamado *The Rains of Castamere* (Chuvas de Castamere em tradução livre), trata da vingança da família Frey, que se vê traída quando o jovem rei Robb Stark quebra os laços de matrimônio com uma das filhas do Lorde Walder, se unindo a uma plebeia de nome Talisa que, nesse momento da série, encontra-se grávida do rei.

A família Stark vai até a sede da casa Frey para pedir uma aliança em combate aos Lannister (*casa rival dos Stark durante toda a série*) e são recebidos com símbolos de convidados (o pão e o sal). Robb se desculpa pela quebra do laço

matrimonial e Walder aceita o pedido, convidando toda a comitiva para o jantar de casamento da sua outra filha.

À noite, Lorde Walder leva sua filha Roslin até seu futuro marido Edmure Tully. Eles se casam e as festas começam. Durante o banquete, Lorde Walder pede para que o casal seja levado até o quarto para a consumação do matrimônio. Depois deles saírem, Lothar Frey fecha todas as portas do salão e a banda começa a tocar uma canção Lannister chamada *The Rains of Castamere* citada anteriormente.

Catelyn Stark, mãe do rei Robb, percebe que Lorde Roose Bolton, convidado e aliado da família Frey, está usando uma cota de malha (uma proteção de combate) por debaixo de suas vestes e, tarde demais, percebe que foram traídos. Lorde Walder faz sinal para seus homens atacarem as forças Stark, e Talisa é esfaqueada repetidas vezes no ventre. Antes de conseguir reagir, Robb é atingido por uma flecha. Apesar de ferida, Catelyn consegue pegar Joyeuse Frey, a jovem esposa de Lorde Walder, como refém, exigindo que eles deixem Robb ir embora. Lorde Walder se recusa e Roose Bolton esfaqueia Robb no coração dizendo, "Os Lannister mandam lembranças". Catelyn mata Joyeuse antes de Walder Negro cortar sua garganta.

No caso do *Black Dinner*, evento histórico que depois inspirou o Casamento Vermelho (*Red Wedding* no original), temos de compreender o contexto histórico da Idade Média escocesa. A Escócia, de acordo com Rodrigues (2015), naquele momento, era um reino independente da sua vizinha Inglaterra e, localizada ao norte e com um clima mais ameno, ainda era uma terra pouco povoada e organizada por clãs (senhores das terras), e chefiada por um rei, também pertencente a um clã. Os clãs eram na verdade as famílias (como as *casas Lannister, Stark* etc.), e o problema desse tipo de organização é que a forma de governo era descentralizada, resultando em constantes conflitos internos devido à violência entre os clãs e seus vassalos.

Sir Alexander Livingston é personagem central nos acontecimentos que se seguiram à morte do rei James em 1437. Livingston era dos mais próximos conselheiros do rei, quando este morreu e deixou como herdeiro seu filho de 10 anos, James II. Esta criança não poderia reinar sozinha e o conselho nomeia Livingston como regente do reino, enquanto o herdeiro não chega à maioridade. Uma das medidas de Livingston, que queria assegurar o poder de James, pelo

menos até sua maioria sem maiores percalços, foi a perseguição dos inimigos da casa Stewart, para que o rei menor não fosse vítima de usurpação. Uma das maiores ameaças do reino estava numa das famílias mais poderosas da Escócia: os Douglas.

Os Douglas se constituíam num clã com inúmeras terras ao sul da Escócia e com um imenso número de vassalos, representando a maior ameaça para a coroa de James II. A rivalidade entre Stewarts e Douglas era bastante conhecida no reino e o fato do rei ainda ser uma criança tornava mais fácil uma tentativa de golpe.

A solução de Livingston foi aliar-se com Sir William Crichton para persuadir o Barão William Douglas, nos seus 16 anos, a apresentar-se à corte de James II para um jantar de reconciliação entre as casas. O jantar seria dado nos salões do Castelo de Edimburgo no dia 24 de novembro de 1440. O Barão chegaria com sua comitiva acompanhado do seu irmão David Douglas e do seu conselheiro Sir Malcom Fleming de Cumbernauld.

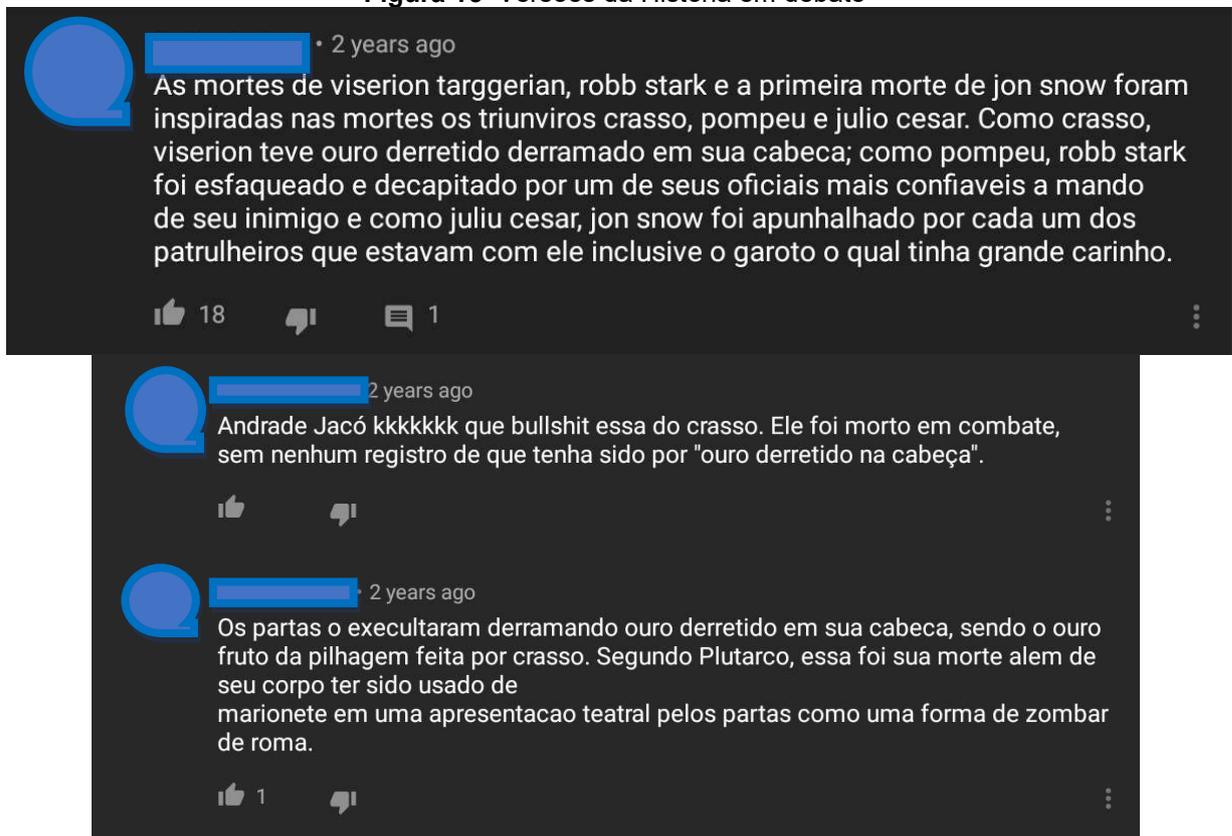
Durante todo o jantar não houve quaisquer sinais de perigo para nenhum dos lados e o clã Douglas parecia satisfeito com as honras com que foram acolhidos no castelo. No final das festividades a música muda, Livingston e Crichton mandaram entrar a peça que faltava no seu plano: uma cabeça de um touro negro foi colocada na mesa do jantar em frente aos convidados, símbolo de morte, segundo tradições escocesas. Os três convidados foram imediatamente capturados pelos homens do rei e levados para o pátio adjacente ao salão do castelo onde foram degolados e decapitados.

De acordo com Rodrigues (2015), a realidade e a ficção podem andar de mãos dadas e *Game of Thrones* é a prova disso mesmo. Nas palavras do autor, “a História pode ser uma disciplina tão interessante quanto todas as outras e as pessoas têm que perceber que quem não valoriza a sua história está condenada a repeti-la”. Assim, Rodrigues espera que esta série desperte maior interesse no público na História e que nos faça recordar que, por mais sádica que possa ser uma cena de *GoT*, a realidade foi, e é, tão complexa quanto.

Ao passo que o interlocutor provoca os seguidores a pesquisar por mais informações históricas relacionadas à série, a busca e discussão dessas informações é incentivada e os debates acontecem.

Consoante às ideias de Le Goff, por exemplo, o cotidiano da Idade Média é classificado na historiografia como extremamente violento. No campo das relações entre as pessoas, e não somente nos altos círculos de poder, atitudes de violência por vingança ou até mesmo resgate da honra eram comuns. O autor denomina de “Idade Média má” (LE GOFF, 2012, p. 13), uma perspectiva histórica que classifica o medievo como uma época dotada de obscurantismo e violência. Podemos entender o argumento quando temos referências de que, no período analisado, em face da violência e das péssimas condições de higiene, a expectativa de vida estimada era de 35 anos, inferior àquela dos os países com baixa expectativa de vida atualmente.

**Figura 15**–Versões da História em debate

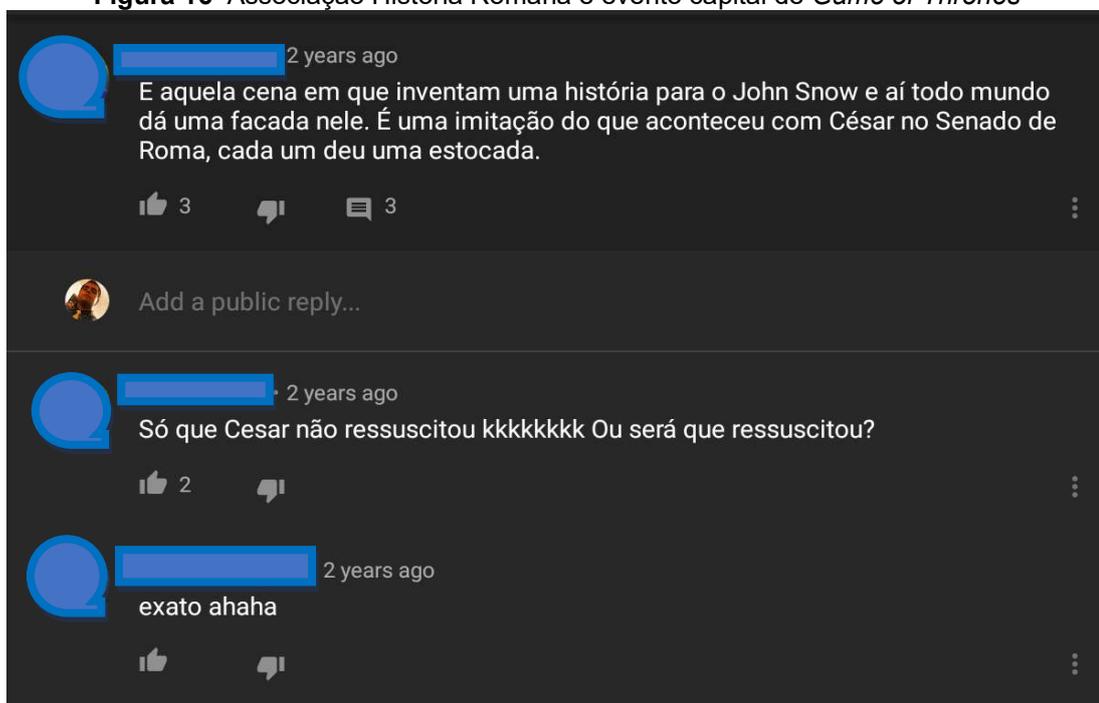


Fonte: canal do YouTube “Nerdologia”. Tela capturada em: 26 jun. 2019

Conforme Figura 15, percebi alguns equívocos históricos na minha imersão no campo de pesquisa. O ator J sugeriu que a morte de determinado personagem, que teve ouro derretido em sua cabeça, simbolizando a sua sede por poder, estava associada historicamente à morte do cônsul romano Crasso. O evento histórico ocorreu na Antiguidade Romana e algumas fontes dizem que ele não somente foi assassinado dessa forma, quanto teve seu corpo vilipendiado em prol do escárnio dos seus assassinos em relação aos romanos e sua sede de Império.

Contudo, o interator K contrariou a opinião do primeiro, alegando que essa afirmação era uma *bullshit* (besteira, em inglês). Apesar de não haver certeza sobre esse episódio, o fenômeno mostra também como o debate é potencializado nas redes. Contudo, é necessário cuidado para que não se perca a riqueza de informações semelhantes às pesquisas superficiais e discursos que podem gerar interpretações equivocadas dos fenômenos históricos. Esse cuidado precisa de atenção, sobretudo, dos educadores em tempos nos quais informações falsas estão fundamentando narrativas e transformando sociedades.

**Figura 16**–Associação História Romana e evento capital de *Game of Thrones*



Fonte: canal do YouTube "Nerdologia". Tela capturada em: 26 jul. 2019

Mas não é somente da história da Europa Medieval que se compõe as referências históricas que os comentários do vídeo se referem. Ao levantar hipóteses sobre em qual evento histórico a morte de protagonista John Snow teria sido referendada, o interator M levanta as semelhanças da cena com a morte de Cesar no Senado romano que, ao contrariar a República Romana e se declarar ditador perpétuo, é assassinado por senadores romanos com 23 facadas. O personagem de *Game of Thrones* também é traído em uma cena icônica da sexta temporada, na qual cada um dos presentes na sala desfere uma punhalada no protagonista.

Porém, diferente de Cesar, mas como um efeito narrativo que Campbell (2005) denomina como "provação", John Snow volta à vida por meio de poderes mágicos

da feiticeira Melissandre<sup>38</sup>. Essa é uma etapa da teoria do monomito<sup>39</sup>, popularmente conhecida como “A Jornada do Herói”, no qual o herói enfrenta o seu maior medo ou desafio, nesse caso a morte, para ressurgir como uma nova pessoa, um herói de fato.

**Figura 17**—Geografia do Reino Unido e o continente fictício de *Westeros* em *Game of Thrones*



Fonte: canal do YouTube “Nerdologia”. Tela capturada em: 26 jun. 2019  
 Ator social impressionado com as referências da geografia do Reino Unido com o continente fictício de *Westeros* em *Game of Thrones*

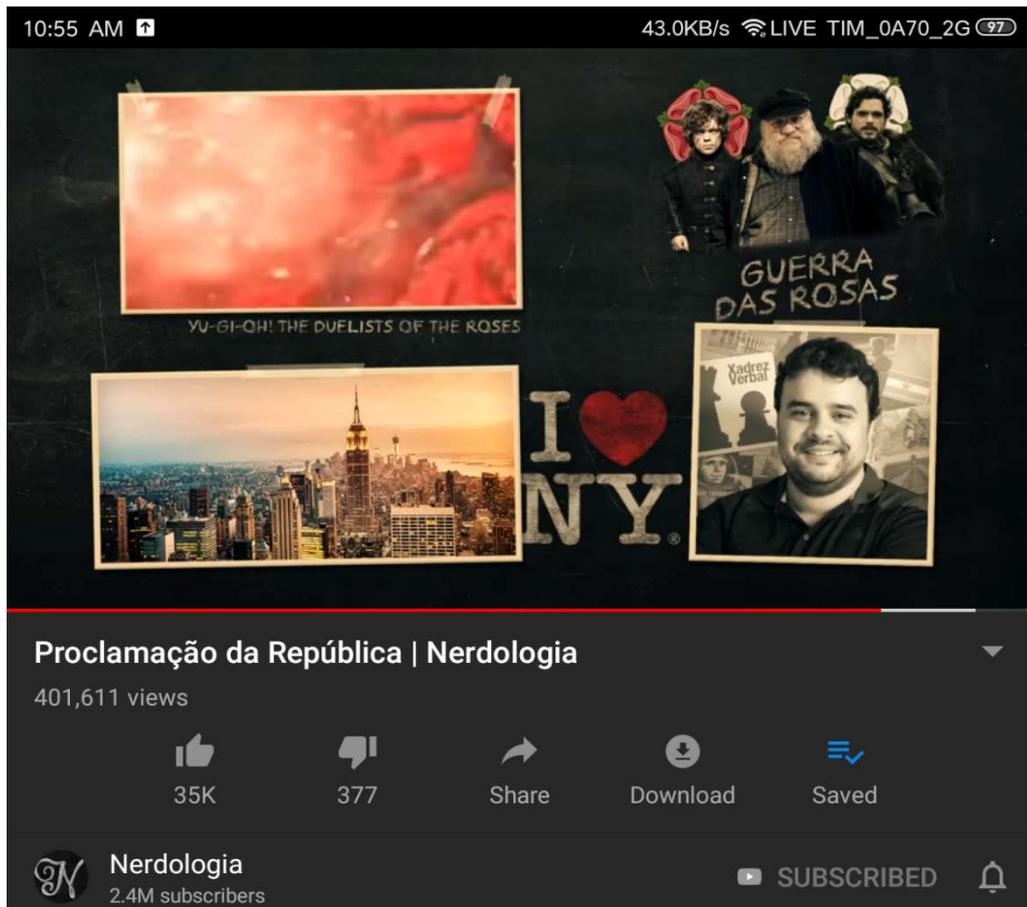
Ao perceber que até mesmo o mapa do continente de Westeros, onde acontece a maior parte da história de *Game of Thrones*, se assemelha muito com as ilhas britânicas, o interator N comentou o quão surpreso ficou com essa referência. Apesar de um comentário posterior classificar o argumento do professor Filipe Figueiredo como fundamentos de uma quase “teoria da conspiração”, as semelhanças deixaram N perplexo.

<sup>38</sup> Melisandre de Asshai é uma sacerdotisa do deus vermelho R'hllor da série de livros *A Song of Ice and Fire*, do autor George Martin, e da série *Game of Thrones*. Ela é e uma conselheira íntima de Stannis Baratheon em sua campanha pelo Trono de Ferro. Ela é chamada de Mulher Vermelha por causa da cor de seus cabelos e de suas roupas.

<sup>39</sup> O monomito (às vezes chamado de "Jornada do Herói") é uma estrutura narrativa presente nas histórias dos mitos, de forma semelhante, em diferentes épocas, sociedades e contextos, sendo criada pelo antropólogo Joseph Campbell. Como conceito o termo aparece pela primeira vez, em 1949, no livro de Campbell *The Hero with a Thousand Faces* ("O Herói de Mil Faces").

Na minha perspectiva não seria surpreendente se a semelhança geográfica dos dois mapas fosse intencional. O fato de J. R. R. Martin ter se inspirado tão fortemente em eventos da história britânica, sobretudo na Guerra das Rosas, dá mais força ao argumento, se tornando uma referência adicional utilizada pelo autor em sua obra.

**Figura 18** – Vídeo prof. Felipe Figueiredo



Fonte: canal do YouTube “Nerdologia”. Tela capturada em: 26 jul. 2019

Vídeo posterior ao “*Game of Thrones* - Guerra das Rosas”, no qual o professor Filipe Figueiredo utiliza a parte final para responder alguns questionamentos realizados nos comentários.

Acredito ser oportuno, neste momento, abrir espaço para situar o conceito de poder e como a violência era utilizada para a manutenção do poder na Idade Média. Foucault (1987), partindo do pressuposto da punição pública como exemplo para o punido e para a sociedade, diz que “a punição [...] deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata [...]a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 13) Temos aí um exemplo relevante de como as punições aconteciam. E o mais importante: na cultura do Norte de Westeros, quem ordena a punição é quem brande a espada na

execução, trazendo uma cultura na qual o detentor do poder político-militar assume toda a responsabilidade sobre a execução demandada.

Duas outras *noções subsunçoras* nos chamaram à atenção como estruturantes e generativas de construção de compreensões, que têm a ver com a *compreensão multirreferencial hiperlinkada* e o *potencial formativo dos conteúdos produzidos e compartilhados em rede na compreensão histórica*. Essa última sofre uma inflexão necessária na análise, dada as características lúdicas das séries televisivas como indutoras ficcionais de entretencimento, ou seja, o *potencial lúdico-formativo* das narrativas e interações no Youtube a partir da série *Game of Thrones*.

### 5.3 COMPREENSÃO MULTIRREFERENCIAL HIPERLINKADA: A DIFERENÇA NÃO PEDE LICENÇA NA CIBERCULTURA

Entendo que, por ser uma noção subsunçora frequentemente evidenciada, na maneira como os estudantes entretenciam as suas experiências com o processo de imersão nas narrativas produzidas pela série televisiva *Game of Thrones*, falar sobre essa categoria foi uma emergência que não pode ser ignorada. Penso em multirreferencialidade não somente como uma simples mobilização de certas áreas do conhecimento para o processo de pesquisa. Mais do que isso, Ardoino revela que:

A abordagem multirreferencial propõe um leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referência distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (ARDOINO, 1998, p. 24)

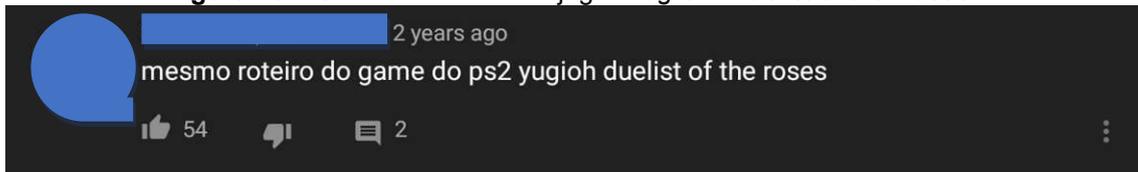
Nesses termos, Berger (2012) acrescenta, ao falar das críticas sobre a impossibilidade da pesquisa multirreferencial, pois exigiria um campo rigoroso de conhecimentos ordenados, situados e construídos:

Essa multirreferencialidade não é um tipo de argumento, a priori, de um determinado número de competências estruturadas, ela está muito mais no movimento da pesquisa. A multirreferencialidade não é uma espécie de encantamento ao qual recorreremos antes de começar o estudo de um campo, qualquer que ele seja.

É o estudo desse campo, a análise das situações, a mobilização de uma paixão da razão que determinam uma exigência de saber, imperiosa, desde que duas condições sejam preenchidas. Primeiro, que essa exigência de saber seja sempre inacabada, sempre insatisfeita, e, aqui, reencontremos esse diálogo entre a falta e a perda; e segundo, que na resposta a essa falta, é necessário saber, mas não saber tudo, quer dizer, na reparação da falta, haja aceitação da falta e não a sua negação. Se um vazio (uma ignorância parcial, uma informação distorcida) pode ser preenchido, a falta não será jamais preenchida, mesmo sendo, como o desejo, a matriz mesma de todo trabalho intelectual. (BERGER, 2012, p. 30)

Compreendemos, assim, a impossibilidade de uma apreensão do conhecimento na sua totalidade absoluta, mas, de certo modo, o próprio saber compreende a falta. Entretanto, nessa situação, não se trata de falta de conhecimento, mas falta de consciência. Assim, o saber compreende também o “inconsciente, a pulsão, as significações presentes ou em perspectiva, e, em consequência o que jamais possuímos”. (BERGER, 2012, p. 30)

**Figura 19** – Comentário sobre o jogo “YugiOh: Duelist of the Roses”



Fonte: canal do YouTube “Nerdologia”. Foto realizada em 25 abr. 2013.

Comentário, repetido por diversos outros atores sociais, sobre o jogo “YugiOh: Duelist of the Roses” e as referências a Guerra das Rosas que o jogo carrega, assim como *Game of Thrones*.

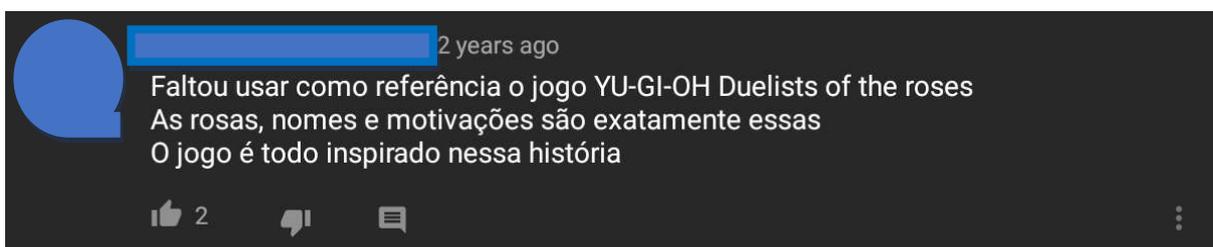
Figura 20—Jogo “YuGiOh: Duelist of the Roses”.



Fonte: Lukie Games<sup>40</sup>

Muitas falas dos atores sociais, como o interator N na figura 19, atribuem a semelhança das referências históricas contidas em *Game of Thrones* com o jogo digital *Yu-Gi-Oh! The Duelists of the Roses* da plataforma Playstation 2 lançado em 2001. O jogo basicamente mistura elementos da animação japonesa *Yu-Gi-Oh!* com o evento histórico, no qual cada um dos protagonistas do jogo assume a liderança de uma das *casas*. As disputas ocorrem através dos duelos de cartas (mecânica na qual se desenvolve os embates da animação).

Figura 21— Sugestão para uso do game *Yu-Gi-Oh*



Fonte: canal do YouTube “Nerdologia”. Captura de tela em 26 abr. 2019.

Atores sociais sugerindo inserções na produção, a partir de referenciais da cultura *pop* que também se inspiraram na Guerra das Rosas.

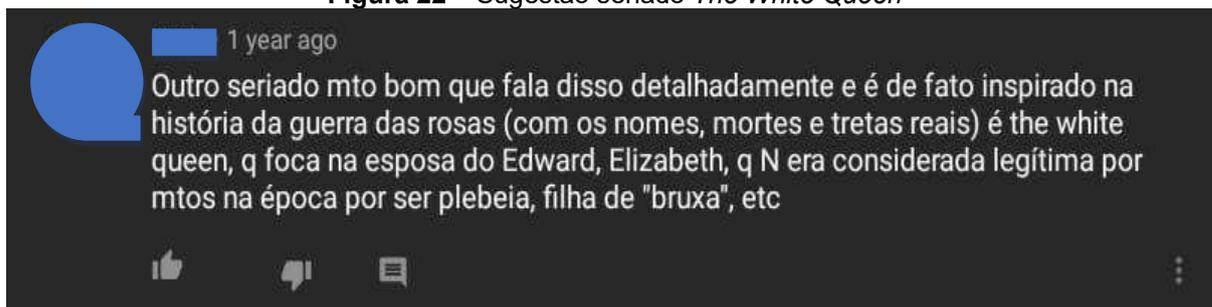
O professor Filipe Figueiredo, no vídeo posterior, fala rapidamente do jogo citando que alguns comentários ligavam as referências, sem detalhar essas

<sup>40</sup>Disponível em: <https://www.lukiegames.com/Yu-Gi-Oh-Duelists-of-the-Roses-Sony-Playstation-2-PS2-Game.html#>. Imagem capturada em 10 out. 2019.

semelhanças. Apesar de se tratar de um jogo, que avaliamos de má qualidade, no qual apenas se aproveita a Guerra das Rosas como um pano de fundo para a repetição de uma narrativa existente nas animações e outros jogos da franquia, percebemos um potencial formativo no qual, ao associar os elementos do jogo digital com a série televisiva e o vídeo que está no Nerdologia, o interator constrói conhecimentos históricos.

Outras referências foram lembradas nos comentários em pauta. Ao falarmos sobre séries televisivas, a série *The White Queen* (A Rainha Branca) foi trazida em muitos comentários como uma referência relevante para compreender melhor o cenário histórico da Guerra das Rosas, sobretudo por se tratar de uma visão da história com poucas alterações da versão historiográfica.

**Figura 22** – Sugestão seriado *The White Queen*



Fonte: canal do YouTube “Nerdologia”. Imagem capturada em 29 jul. 2019.  
Interatora O indicando a série *The White Queen* como uma referência importante para compreender o contexto da Guerra das Rosas.

Trata-se, de uma série britânica de única temporada, com 10 episódios, baseada no romance de Philippa Gregory, *The Women of the Cousins' War* (A Dama da Guerra dos Primos): *The White Queen* (A Rainha Branca), *The Red Queen* (A Rainha Vermelha), e *The Kingmaker's Daughter* (A Filha do Fazedor de Reis). A série é ambientada no cenário das Guerras das Rosas e apresenta a história das mulheres envolvidas no longo conflito pelo trono da Inglaterra.

Os acontecimentos da série começam em 1464 onde a nação britânica está em guerra há nove anos. O motivo dos embates está na decisão sobre quem é o legítimo rei, pois dois lados da mesma família – a Casa de York e a Casa de Lancaster – afirmam ser herdeiros legítimos do trono. O enredo conta a história de três mulheres, Isabel Woodville, Margarida Beaufort e Anne Neville, que manipulam eventos nos bastidores da história na tentativa de ter mais poder.

Elizabeth Woodville é a protagonista do romance *A Rainha Branca* e Margaret Beaufort e Anne Neville são focos dos romances *The Red Queen* e *The Kingmaker's Daughter*; as três personagens aparecem nos três romances que compõem a série de televisão.

**Figura 23**—Referência aos livros de Conn Ingulden sobre a Guerra das Rosas



Fonte: canal do YouTube “Nerdologia”. Imagem capturada em 29 jul. 2019.

Após um comentário espirituoso sobre eventos históricos que poderiam inspirar outras mídias, o interator P referência os livros de Conn Ingulden sobre a Guerra das Rosas.

O autor de romances históricos Conn Ingulden também foi citado. O literato inglês lançou uma série de livros que tinham como pano de fundo os conflitos tratados nesse trabalho. A série “Guerra das Rosas” tem como títulos “Pássaro da Tempestade”, “Trindade” e “Herança de Sangue” lançados no Brasil. O quarto livro denominado “*Ravenspur*”, de 2016, ainda não foi lançado no país<sup>41</sup>.

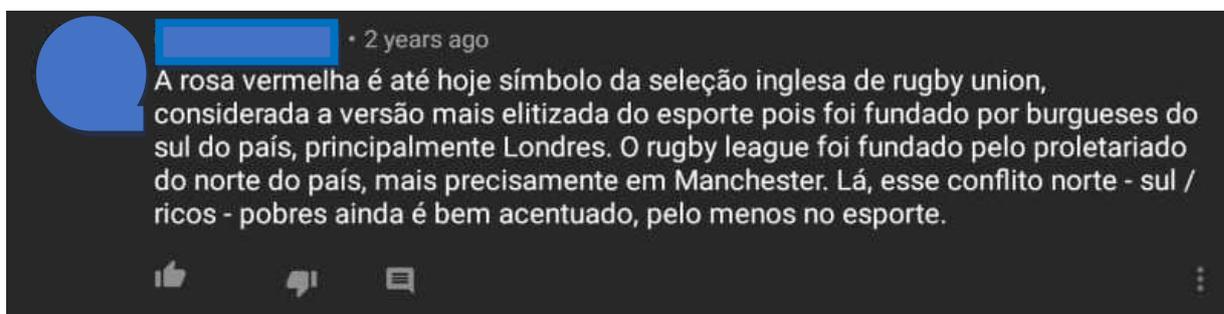
Resumidamente, a história do livro se desenrola quando o rei Henrique VI finalmente ocupa o trono da Inglaterra, deixando todo o reino abalado com o feito. Com sua saúde fraca e falta de coragem e bravura evidentes, é responsabilidade de seus homens de confiança garantir a segurança da Coroa. A pedido do Rei, o espião-mor Derry Brewer e William de la Pole, duque de Suffolk, propõem um armistício com a França para aliviar as tensões políticas através de um casamento arranjado com uma jovem nobre Margarida de Anjou. No entanto, nem todas as famílias inglesas veem esse acordo com bons olhos, e assim nasce uma conspiração, liderada por Ricardo Plantageneta, duque de York, que deseja destronar o rei e ocupar seu lugar.

<sup>41</sup> Atualizando a referência do interator que na época havia somente dois dos três livros da série lançados no Brasil. Atualmente, são três livros traduzidos dos quatro publicados em língua inglesa.

O segundo volume da série *Guerra das Rosas* chamado “Trindade”, Ricardo Plantageneta, duque de York, está no poder. Agora, como protetor e defensor do reino, ele é capaz de aumentar sua influência na Inglaterra. Com os condes de Salisbury e de Warwick, ele forma uma trindade com poder inigualável. Enquanto isso, Henrique VI, rei da Inglaterra, permanece acamado. Sua doença não parece ter cura, restando à rainha Margarida de Anjou, sua leal esposa, ao espião-mor Derry Brewer e aos outros aliados do rei manterem o legado da família Lancaster. Porém, quando Henrique misteriosamente desperta, tudo o que os espera é um cenário de conflitos e batalhas sangrentas.

No terceiro volume da série *Guerra das Rosas*, que se chama “Herança de Sangue”, temos os momentos após a vitória Lancaster em batalha contra as forças de York, quando a rainha Margarida de Anjou, ao lado do rei Henrique, e com o apoio do espião-mor Derry Brewer e do conde de Somerset, avançam para o sul. No entanto, com a morte do duque de York, o exército lancastriano atrai a vingança de seu filho, Eduardo de March, que agora ocupa a posição do pai. Então, a cidade de Londres não abre seus portões para Henrique, e Eduardo, auxiliado pelo conde de Warwick, se coroa rei.

**Figura 24 – Rosa de Lancastere rosa do Rugby Union**



Fonte: canal do YouTube “Nerdologia”. Tela capturada em 27 jun. 2019.

Comentário sobre a suposta relação entre a rosa Lancaster e a rosa que simboliza a seleção inglesa de rugby.

Os equívocos também produzem aprendizagens, como é possível analisar no comentário que o interator Q faz sobre a rosa vermelha que simboliza a família Lancaster e a proximidade com a flor que simboliza a seleção inglesa de rugby, esporte de grande mobilização na região.

No vídeo posterior ao estudado aqui, sobre Proclamação da República, onde o professor Filipe Figueiredo responde alguns dos comentários do episódio anterior, ele chega a citar que a flor de papoula é utilizada em eventos para homenagear veteranos de guerra e no futebol, ao invés da rosa vermelha. A papoula é uma flor que, na cultura inglesa, remete aos campos de Flandres. No caso do Rugby, o símbolo de fato é a rosa que remete às disputas entre as famílias York e Lancaster que, por fim, se tornam unificadas na família Tudor, que tem como símbolo uma rosa vermelha de centro branco.

É importante frisar que, no espaço da rede, talvez não seja possível trabalhar de maneira esmiuçada os elementos da cultura *pop* que podem se entrelaçar com *Game of Thrones* e os elementos históricos que inspiraram J. R. R. Martin e o vídeo produzido para o canal Nerdologia. Porém, o professor de História que tem alguns desses elementos nas mãos, tem chances de realçar o potencial, tanto lúdico quanto formativo, da sua mediação sob uma perspectiva multirreferencial.

#### 5.4 O POTENCIAL FORMATIVO DAS COMPREENSÕES EM REDE

Outra noção subsunçora que emergiu das nossas aproximações das narrativas e interações no YouTube e nos chamou a atenção, foi o *potencial formativo*<sup>42</sup> *das compreensões em rede*.

Desde o momento em que, para além dos discursos de agradecimento e críticas, em número muito menor de produção vinculada às interações, percebemos o quanto a relação História e Cultura *Pop* atrai seguidores e suas visualizações.

---

<sup>42</sup> Me refiro muitas vezes ao potencial formativo, possibilidades formativas ou mesmo ações formativas. Essas expressões fazem parte do cuidado que tenho em me referir ao formativo, já que essa condição só se realiza no sujeito e sua condição de experienciar/expressar os processos de aprendizagem que vive de forma reflexiva e valorada. Dessa maneira, faz-se necessário termos o cuidado de falar no formativo e não no formacional que expressa uma condição da formação que já está acontecendo. Essa é uma perspectiva de compreensão da formação como processo experiencial irreduzível, conforme tratam autores como Josso (2002) e Macedo (2010).

Realizando um movimento inverso, analisamos nesta última noção subsunçora os números que esse conteúdo detém em termos de pertinência de rede.

Até a data deste escrito (19/08/19) o vídeo “Nerdologia - Guerra das Rosas” obteve 394.796 visualizações, com mais de 38 mil curtidas e 914 comentários. O próprio canal Nerdologia teve mais de 2,5 milhões de seguidores na mesma data. Em termos de evidência na rede e potencial de audiência, é um número expressivo para um canal que se pretende informativo, trazendo as semelhanças entre o mundo dos *nerds* com diversos campos da ciência, dentre eles a História.

Essas informações apontam para a compreensão de que as narrativas construídas em rede, que têm elementos históricos em seus roteiros, são diferentes dos conhecimentos aprendidos em sala, tanto nos seus elementos comunicacionais como nos seus objetivos formacionais.

Em meu trabalho de mestrado (MACEDO, 2013), um dos meus entrevistados (neste caso, um estudante de ensino médio) encontrava nos jogos eletrônicos uma oportunidade muito maior de aprender questões básicas da História, porque estava interagindo com civilizações e culturas de outros tempos em um ambiente que ele estava imerso, os games. Ao final do seu discurso, esse ator social deixa perceber uma implicação forte com os jogos eletrônicos, como se observa em vários dos discursos apresentados sobre o vídeo analisado neste trabalho.

O lúdico presente, ao assistir uma série como *Game of Thrones* e se sentir pertencente àquele mundo, também gera compreensões diferenciadas. Apesar de não ser e não querer ser uma aula de História, a série televisiva, desde que visualizada através de um ponto de vista histórico, como o do professor Filipe Figueiredo, nos dá uma ideia das aproximações entre ficção e História através da ambientação, das relações cotidianas (e palacianas, inclusive) e outros fatores sociais como pobreza, violência, desigualdade social, que são discutidas nas aulas de Ciências Humanas em geral.

Ademais, vale a pena realçar o quanto percebi, nessa experiência compreensiva cibercultural, as oportunidades singulares do desenvolvimento de processos valorosos de autoformação, formação, basta considerar nossas próprias reflexões de heteroformação, formação na interação com o outro, de ecoformação, formação na convivência com os contextos e seus entes e metaformação, quando

nos debruçamos reflexivamente sobre o valor das nossas experiências formacionais e tomamos decisões sobre nossas itinerâncias e errâncias aprendentes, até porque, toda aprendizagem é perspectival e valorada – para ser significativa para o sujeito que a constrói, passa pelo crivo existencial, cultural e desiderativo de quem a vive. (MACEDO, 2010)

#### **5.4.1- Formação, sensibilidade, felicidade e esperança**

A *ratio* reduzida ao cálculo, ou seja, à razão contábil, fez por muitos séculos um esforço significativo para apresentar-se tão racionalizada quanto poderosa e convincente. Como vimos a partir dos fenômenos analisados na pesquisa, o conhecimento deve conhecer e levar em conta as mediações potentes e inelimináveis da paixão, da sensibilidade, sob pena de perder sua sisuda e pretenciosa seriedade, sua validade instituída.

O esforço realizado nesta tese foi na direção da des-estetização do conhecimento, isto é, de combater uma pretensa negação do sensível, no processo de construção e veiculação do conhecimento. É essa expectativa que é transplantada para a formação, mesmo num contexto em que, por exemplo, a psicanálise e seu estudo da sexualidade e do inconsciente humanos já demonstraram o quanto o controle, a transparência absoluta e a previsão em níveis das ações humanas, estariam também submetidas a uma lógica pouco segura em termos das dinâmicas da percepção e da vontade humanas e suas formas sensíveis de construir o mundo e a si próprias.

Mais uma vez é pertinente revisitar Michel Serres (2013), que recomenda, pela via da história do conhecimento, percebermos a história do sensível em relação à construção do saber científico e acadêmico. Aliás, não se pode falar de uma volta do sensível porque ele nunca se foi, é parte da “condição humana”, é ineliminável, é o nosso mundo de implicações, que se realiza ao longo da vida; é a emergência da humana forma de apreender o mundo, a si e ao outro pelas vias da subjetividade.

O sensível realçado como categoria de compreensão do mundo humano, e, nessa pesquisa, de fenômenos formativos ciberculturais, é fundante de uma revolução em direção à compreensão, inclusive das humanas barbáries aqui e ali são regeneradas pelas derivas da humanidade. O mundo dos afetos e o mundo das

implicações, conscientes ou não, são complexidades que a formação não pode descartar, seja para evitar as costumeiras recaídas nas reduções racionalistas, seja para não mais virarmos as costas às dificuldades produzidas pela complexidade da condição humana.

Muitos conteúdos e formas importantes para uma atuação digna e competente em sociedade dependem da formação da sensibilidade, da nossa capacidade de lidar com os afetos investidos nas nossas experiências relacionais e o que esses afetos no âmbito humano fizeram e fazem numa escala mais larga ao longo da História da Humanidade.

Esse conjunto é crivado, atravessado e mediado por transferências afetivas muitas vezes opacas, escamoteadas, não ditas, não compreendidas, mas ativas, instituintes; portanto, arquetípicas, para falar numa linguagem junguiana.

A compreensão do que seja a estética das ações e realizações humanas é uma pauta fundamental para compreendermos a formação na dimensão que essa obra apresenta, onde o sujeito cultural e erótico aparece refletido como parte fundamental do cenário instituinte da formação e da sua reflexão.

Numa publicação coletiva no número 142 da revista *Education Permanente*, 2001, Dominicé, Josso, Monbaron-Houriet e Muller, dedicam um artigo em conjunto ao tema da sensibilidade na formação. Como pesquisadores implicados na compreensão e na prática da formação via as histórias de vida dos formandos, eles inflexionam suas atenções neste artigo para o debate sobre a sensibilidade e sua importância nos complexos encontros formativos.

O sensível no sentido amplo dos registros artísticos, ou mesmo dos ambientes culturais, que enriquecem os percursos de vida, se impõem progressivamente como uma ressonância necessária à composição da narrativa. A compreensão dos processos de formação nos convida, portanto, a uma escuta mais atenta do sensível. (DOMINICÉ; JOSSO; MONBARON; MÜLER, 2001 p. 96).

É assim que uma experiência de formação marcada por opções, implicações das mais variadas, renúncias, decisões profundas e ambivalentes, é atravessada por emoções extremamente complexas. Essas emoções aprendem, desaprendem, reaprendem, numa relação dinâmica, que faz da formação um momento sempre importante neste aspecto.

Em formação é preciso entender que a emoção coloca o sujeito em movimento e o impulsiona para a ação, como foi possível observar na pesquisa, quando as narrativas de X e Y mostram o interesse pela ciência histórica através dos elementos de *Game of Thrones* que se aproximam de movimentos da História humana. Tal compreensão nos conduz a uma constatação simples, mas que diante de uma educação racionalizada faz-se necessário afirmar com ênfase: há sentimento na formação e o sentimento forma-se.

Podemos também trabalhar formativamente em função dessa condição e experiência humanas. Esses sentimentos determinam muitas coisas no seu processo relacional, imaginário, representacional, envolvendo tomadas de decisão e de construção de destinos nos cenários formativos. Coloco-me como exemplo nesse momento quando, implicado pelas minhas preferências sensíveis pelo RPG, pelos jogos digitais e pelas séries televisivas, começo a pesquisar sobre como essas narrativas potencializam formações. Se queremos compreender e trabalhar com essa realidade, prestemos atenção às narrativas na formação e suas histórias a contar.

As narrativas que escutadas, lidas e compreendidas com os autores através deste trabalho, me deu acesso a dimensões sensíveis, afetivas e imaginárias, tanto no que concerne as cores que são utilizadas, quanto as anotações de músicas que aparecem na trama racional da narrativa. A beleza da narrativa dá a sensação, às vezes, que ela fala dela mesma. (DOMINICÉ; JOSSO; MONBARON; MÜLLER, p. 103)

Torna-se necessário, outrossim, dizer que nos âmbitos do sensível habita também o poder. Seja carreando o sensível para pautas majorantes da condição humana, seja direcionando-o para a violência e para as manipulações afetivas. Compreender essas ambivalências e cuidar delas torna-se uma pauta formativa importante para acreditar num mundo instituído como estabilidade, como linearidade do tipo causa e efeito, ou em crenças do tipo “é natural que seja assim...”.

Considero importante debater sobre algo em opacidade para a maioria dos educadores, sufocada pela hiperacionalização da educação e das ações de formação: a felicidade. Não seria então a formação uma das maneiras de buscar a felicidade? Mas, em formação, até o sentido da felicidade deve ser problematizado. É necessário analisar, por exemplo, como a noção de felicidade escolhida pelo

capitalismo fincou sua bandeira no homem trivial e consumidor sobre determinado, alienado na aquisição, no ter, cada vez mais, mais do que o outro.

Faz-se necessário nos reconhecermos como impermanência, o que justifica a própria luta pela vida, que jamais acontece sem a esperança. Pontuo ainda, que a ideia compulsiva da conquista aqui ou alhures da felicidade absoluta ou eterna é uma mentira, pode desencadear adoecimento e barbárie diante da impossibilidade dessa conquista como algo absoluto, completo.

No caso do nosso mundo das políticas e práticas de formação no Brasil, um mundo bem melhor seria necessário, e é o desafio que a nossa coletividade ainda não enfrentou com a devida coragem, a coragem de conquistar enquanto possibilidade, a felicidade social e existencialmente relevante. Em conquistando essa forma de ser feliz, cuidemos para que a triste irresponsabilidade formativa que nos atinge se vá e nunca se regenere.

Quanto à esperança, podemos afirmar que não há projeto sem esperança, como não há formação vivida sem esperança. Ao dizer que o Nerdologia existe com o objetivo de convidar o seu público para conhecer a ciência e pensar cientificamente, Deive Pazios (2020), um dos produtores do canal, diz que mesmo com todo o contexto que agride e desvaloriza a ciência atualmente, se faz necessário agir em prol do convite, nesse caso via o sensível, ao conhecimento. Um convite à formação.

Freire (1997) diz que a esperança faz parte da natureza humana. Seria contraditório se, inacabado e consciente desse inacabamento, o ser humano não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca sem esperança. Por esse motivo é contraditório que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa.

Mas a esperança enquanto manifestação do sensível não emerge como uma ilha. É, também, relacional, ao problematizar o mundo. A raiva, por exemplo, não pode ser negada como um mero sentimento atroz, ela faz parte de um contexto, muitas vezes necessário, de não aceitação.

Mostrando seu sentimento de indignação em face da reação neoliberal a essa escandalosa e desumana notícia, Freire (1997) atinge de forma virulenta com seu

sentimento politizado, o fatalismo dessa perspectiva, que dizia: “É triste, mas que fazer? A realidade é mesmo esta!” E completa dizendo

Eu me sentiria mais do que triste, desolado e sem achar sentido para minha presença no mundo, se fortes e indestrutíveis razões me convencessem de que a existência humana se dá no domínio da determinação...meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema. (FREIRE, 1997 p. 83)

A estética é lugar a ser habitado e explicitado com mais intensidade formativa, em face da necessidade do enfrentamento estético da hiper-racionalização das ações formativas e suas nefastas consequências, e da banalização da própria estética nos cenários educacionais. Devemos pensá-la enquanto formandos e formadores como realidade ineliminável da formação integral do Ser.

#### **5.4.2 O Potencial Lúdico-Formativo e os Saberes Sensíveis**

Neste ponto, onde as compreensões dos interatores se encontram com as minhas compreensões, penso sobre *o potencial lúdico-formativo dos conteúdos produzidos em rede em História*.

Entendendo que a sensibilidade aprende, assim como aprende-se pela sensibilidade (MACEDO, 2018); portanto, a suposta cisão entre razão e sensibilidade encontrada, enquanto discurso comum entre educadores, me sensibilizou, a partir dos fenômenos do campo. Pautei-me ainda nos argumentos de D'Ávila (2016), em busca de subsídios teóricos que pudessem sustentar a ideia de uma formação sensível, sob a premissa de que não há aprendizagem sem sensibilidade, assim como não há razão sem sensibilidade e vice-versa. A autora considera, para além práticas tradicionais marcadas pela hegemonia do racionalismo acadêmico, a importância “da dimensão sensível e lúdica nas práticas de ensino” “[...] voltada para a compreensão dos processos subjetivos que subjazem às ações humanas cotidianas e que estão presentes também nas ações do ensinar e do aprender.” (D'ÁVILA, 2016, p. 105):

Das experiências que me trouxeram até aqui, temos constatado que as experiências com potencial formativo são aquelas que provêm de experiências que integram o pensar, o sentir e o agir humanos. De acordo com D'Ávila (2016, p. 105),

isso reforça o antigo provérbio chinês: “Diga-me, e eu esquecerei; ensina-me, e eu lembrarei; envolva-me, e eu aprenderei”.

A julgar pelos argumentos da autora, entendo que um processo formacional sensível é aquele que tem o potencial de oferecer aos sujeitos da aprendizagem a compreensão do mundo sem perder a visão de uma perspectiva global, tampouco da sensibilidade, fundamentos considerados importantes ao processo de construção do conhecimento. Corroborando D’Ávila (2016, p. 105), entendemos se tratar de “Uma educação que traga no seu bojo formas de intervenção didática [e formacional] sensíveis, aguçando, para além da inteligibilidade, a estesia, a estética e o componente lúdico”.

Nessa perspectiva, Mafesoli (2005) evidencia que tudo que se refere à paixão (sentimento) deverá ser propulsor para a compreensão dos fenômenos sociais, posto ser inevitável se conceber uma outra epistemologia não mais centralizada sobre a **razão abstrata**, mas sobre a **razão sensível**, visto que a racionalidade comporta a afetividade. Entre razão e sentimento existe um imbricamento, não se apresentam somente antagonismos, mas uma complementaridade. Melhor ainda, ao refletir sobre a razão moderna que preteriu os afetos em prol da razão pura e abstrata, Mafesoli (2005, p. 68-69) sintetiza esse pensamento da seguinte forma: “Em uma palavra, [é preciso] compreender que a racionalidade aberta integra seu contrário, e que é de sua conjunção que nasce toda a apreensão global.”

Assim, entendo que o potencial lúdico-formativo nasce justamente dessa “razão interna” que amplia a consciência como um processo epistemológico capaz de apreender a globalidade social no todo e em suas partes constituintes. É importante ressaltar que o autor não fala em negar o pensamento moderno. O que se propõe é um alargamento da consciência, ampliando a compreensão de domínios até então invalidados pela lógica moderna: os caminhos do não racional, do não lógico, que se tornam caminhos de *outra* racionalidade, de uma *outra* lógica. Talvez, mais bem expressos como *racionalidade outra, lógica outra*, porquanto trazem consigo a diferença e a *alter-ação*, ou seja, *ação com o outro*.

O pensamento orgânico em Mafesoli também é muito caro, considerando que o autor concebe o cotidiano como constituído de múltiplas experiências com forte carga erótica, ou seja, carregada de emoções e afetos. São essas paixões que movem a organização das relações sociais e, por consequência, as relações formacionais.

Destarte, retomando nosso foco, observamos que a estética ambiental da série envolve os espectadores, mobilizando os mesmos ao emitirem suas opiniões e participarem de grupos de debate sobre os seus temas favoritos. Dessa forma, tanto a rica produção da série quanto a qualificada produção do Nerdologia, atraem esses fãs para os debates sobre História e Cultura *pop* nesses espaços.

É justamente nessa estética ambiental que, no meu trabalho de mestrado, concluo que a formação em História, nesses ambientes digitais de interação imersivos, ocorre de forma hipercontextual, visto que se trata de uma narrativa fantástica que carrega fortes elementos do ambiente de épocas históricas que, de fato, existiram e inclusive serviram de inspiração para a construção dessas narrativas fantásticas.

O movimento audiovisual produz maior índice de atenção e prazer através de elementos que eram basicamente do imaginário popular e agora ganham materialidade. Mitos, dragões, gigantes e outras criaturas fantásticas povoaram as mentalidades durante séculos. Com o advento dos efeitos especiais e depois da computação gráfica, esses entes que somente povoavam o imaginário popular puderam ser vistos e compreendidos historicamente, através das animações, dos cinemas e, no nosso estudo, nas séries de TV e nas redes sociais.

O movimento de sensibilização, a partir da identificação com as tramas de determinados personagens é pertinente no estudo, haja vista que os interatores se posicionam contra ou a favor das decisões do roteiro, dos caminhos seguidos pelos personagens e, sobretudo, quando tentam de alguma forma relacionar os personagens da ficção com os atores históricos, mesmo que para além do conteúdo trazido pelo Nerdologia ou até mesmo da pertinência histórica.

Uma série com tantas inspirações históricas, mesmo sendo uma narrativa fantástica, também produz emoções “históricas”, sensações desiderativas no público que assiste e comenta nas redes digitais.

Na experiência que tive durante a construção da minha dissertação de mestrado (2013), que analisou o potencial formativo de um produto decorrente da série *Game of Thrones* (nesse caso, um jogo digital), essas emoções emergiram no momento em que estudantes entrevistados disseram que o jogo “ajuda” a compreender como era a história da época. Seja pelos elementos contextuais já

citados, como no âmbito das relações e pontualmente por fatos da fantasia muito próximos do histórico, os atores sociais pesquisados por mim foram unânimes em dizer que, apesar de não ser a história, a fantasia potencializa a aprendizagem em História.

O advento de *emoções criativas* surge por meio dos comentários que tentam, de alguma maneira, imaginar o desfecho da série, sob as inspirações J. R. R. Martin, no que tange à história britânica e como esses eventos poderiam nos mostrar indícios do desenrolar da trama.

A partir do momento em que diversos interatores comentam que estudar a História pode render *spoilers* dos próximos passos de *Game of Thrones* e alguns outros começam a conjecturar como essas relações seriam possíveis, entendo que existe um exercício lúdico-criativo no qual as emoções do *saber primeiro*, o que vai acontecer numa série que despertou tanta atenção mundialmente, excita os fãs a ponto de render grandes debates sobre a relação História e ficção.

A ambivalência de sensibilidades é identificada ao percebermos que os comentários, após o término da série, revelam insatisfação com o desfecho e/ou até mesmo procurando razões históricas para que o epílogo da trama ocorresse da forma que ocorreu. A quebra de ritmo narrativo tão abrupto do épico, característico das fantasias, para o estratégico e soturno das articulações políticas deixou muitos fãs contrariados, posto que o final foi considerado “fraco” e “um dos piores dos últimos anos”.

O comentário que destacamos das interações formacionais em História no YouTube foi de um interator que procurava nos eventos históricos da realeza britânica um caso que se assemelhasse à ascensão de Bram Stark, um jovem paraplégico com poderes sobrenaturais.

O imaginário sensível surge como um item relevante a começar pelas errâncias desejanter, inspirações transformadoras, que não podem ser ceifadas em nome de uma ordem curricular que a tudo gostaria de moldar referendando uma burocracia chauvinista. Essas castrações e temporalidades impostas em processos ditos “formativos” implicam em recalques, lutos não elaborados, perversões, desistências e parcialidades neurotizantes, mas, também, é bom realçar, traições criativas, re-existências quando o debate está pautado nos espaços escolares. Contudo,

estamos falando de cibercultura, *espaçotempos* nos quais essas características formacionais estão mais desgarradas das políticas standardizadas que se pretendem educadoras.

Diante do exposto, entendo que não existe formação possível sem desejo e sensibilidade. Não há formação sem a experiência da falta, da perda, apesar de todas as particularidades da rede. A dinâmica desejanter é extremamente complexa, na medida em que atualiza processos psicossociais complexos. Opacidades, experiências não controladas, dúvidas, derivas, digressões acontecem aqui como fazendo parte de vivências que nunca se enquadram em interpretações que se percebem totalmente conscientes, controladas, transparentes, e que se querem finalizadas. Assim, se precisamos de modelos que acolham as dinâmicas das redes, bem como do imaginário que emerge delas, sejam eles quais forem, terão que trazer com eles a incompletude como movimento de acolhimento da diferença.

Macedo (2012a, p. 47) ao tratar sobre a multirreferencialidade, imaginário e educação, enfocando o pensamento de Jacques Ardoino e Guy Berger, questiona sobre qual perspectiva deve-se partir para se referir sobre imaginário implicado às questões de formação, e traz a seguinte reflexão:

Na medida em que a formação é confundida, na nossa cultura, com instrução nos espaços escolares, com treinamento ou capacitação, com o tão propalado processo ensino-aprendizagem, com ação vista como mecânica, com o racionalismo educacional, que, aliás, sempre regeu a gestão da informação, evidentemente não se predispõe a considerar as manifestações da fantasia nesses processos e, com tanto mais razão, nos sistemas educativos. Entretanto, neles, como naqueles, o imaginário [em nosso caso cibercultural] intervirá de maneira muitas vezes preponderante, de forma transgressora, deslocando e traindo. (MACEDO 2012a, p. 47)

Macedo (2012a), ao refletir sobre a perspectiva de Ardoino e Berger (2003), por exemplo, remete à elaboração refinada desses autores, no que tange ao imaginário na educação, ligada às preocupações concernentes às questões do desejo e da sensibilidade na formação. Em meio a explicitações históricas e teóricas referentes às das diversas concepções de imaginário, Macedo analisa que Ardoino traz a ideia de que “[...] imaginar é, talvez, ainda, em um nível mais radical, menos estruturado e paradoxalmente mais elaborado, criar, [...] algo distinto do que já estava lá, preexiste, disponível.”(MACEDO, 2010a, p. 47). Trata-se de um outro tipo de ordem,

porquanto o fenômeno de ruptura (heterogênese) torna-se proeminente. “Tomando o conteúdo do pensamento de Jean Cocteau de que ‘o poeta é uma mentira que diz sempre a verdade’, Ardoino nos diz que imaginar é também antecipar, transgredir, trair.” (MACEDO 2012a, p. 47-48)

Em se tratando do imaginário como radicalidade, ruptura e negatividade, para Ardoino, de acordo com Macedo (2012a, p. 48), “a imaginação radical e o imaginário social estão muito acima de um imaginário especular-reprodutor”. É uma fonte inesgotável, e sempre indeterminada de significações, sendo simultaneamente, social e individual.

A imaginação radical e o imaginário social serão fortalecidos e articulados pelo jogo de um duplo apoio para produzir tudo o que é justamente imaginável: o quimérico, os mitos, a ficção, a utopia, nossos sonhos, bem como nossos projetos e, mais geralmente, as representações do que nos convém chamar e reconhecer como real, entre os quais os modelos acadêmicos e científicos. (ARDOINO; BERGER, 2003, p. 46)

Sob esse prisma, podemos nos referir à criação, rupturas, transformações, transgressões, traições, no cerne de uma formação como emergência de instituintes culturais. Assim, em se tratando da formação, enquanto experiência individual, o imaginário a constitui de forma ineliminável

Trazendo à reflexão os cenários formativos, e em seu bojo uma filosofia inerente, Ardoino revela como o imaginário entraria aí como uma *política de sentido* das práticas formativas:

Enquanto não se souber reverter as potencialidades e os recursos do imaginário em imaginação criadora, por meio, notadamente, da dinâmica própria e da dimensão significativa e vivificante dos projetos, a magia fantasmagórica, indiferente a toda realidade, indiscutivelmente manifestará sua esterilidade e suas compulsões de repetição como tantas perturbações da pulsão de morte (ARDOINO; BERGER, 2003, p. 69).

Sob esse ângulo, o trabalho com e sobre o imaginário na formação deve se pautar nas políticas de conhecimento, nas políticas de formação; caso contrário, as tentativas de variar podem incorrerem quase nada mudar. Estaríamos, assim, nos âmbitos do *insignificante político* (CASTORIADIS, 1975).

Corroborando Macedo (2012a, p. 49),

O que nos desafia no momento é o fato de que a presença do imaginário nas práticas formativas de professores demanda *imaginação política e rejuvenescimento dos imaginários* propositivos da educação. Enquanto esse desejo e essa revolução não se apresentarem, façamos do imaginário uma forma de microtransgressão, de microtraição criativa, para, com isso, irmos impedindo as tentativas de esterilização da imaginação nos tempos e espaços das nossas existências [professores em atuação] em formação.

Tendo por princípio a *implicação* como fonte inesgotável de potências criadoras e, também, um modo de criação na relação com o saber eleito como formativo, acredito, nesta caminhada, que no amálgama de um olhar complexo, multirreferencializado, se faz necessário aproximar sutileza e rigor, ao mesmo tempo, sob um olhar epistemológico aberto e plural. Dessa forma, como dissemos acima, re-existir é insistir na potência da vida, na capacidade de “desjogar” com expectativas, possibilitando, conforme Barbosa (2012, p. 73), a “heterogeneidade entendida como a presença do outro e constitutivo de autoria.

Para Barbier (2013, p. 120), a implicação no campo da formação pode ser então definida como o profundo vínculo pessoal e coletivo presente na condição de estar formando-se, em função de sua história social, libidinal e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal modo que o investimento formador resulte inevitavelmente em tudo que é parte integrante da dinâmica de toda sua atividade.

Isso nos remete, dialogando com o pensamento de D’Ávila (2016), à compreensão de que dispomos sempre, nos processos de ensino, dos saberes experienciais de que são portadores os estudantes. Apesar de que não têm vez, nem lugar, na escola da perspectiva do currículo engessador que temos atualmente, entram nos espaços escolares “sem pedir licença”. Um saber dito “popular” abrange formas sensíveis e de inteligências singulares de interpretar o mundo, as quais foram renegadas durante séculos na escola, em nome de um saber genérico, universalizante e elitista, ou seja, em prol de uma razão abstrata e instrumentalizadora.

Defendo aqui, em consonância com a autora, a ideia de que o saber sensível e os saberes didático-pedagógicos, lastro das práticas pedagógicas, possam presidir a pedagogia e a didática dos professores, mediante a adoção de posicionamento e

*modus operandi* coerentes. Vale reafirmar que o sensível não se opõe ao inteligível, mas lhe é complementar.

É importante salientar que, para D'Ávila (2016, p. 109), o saber sensível é

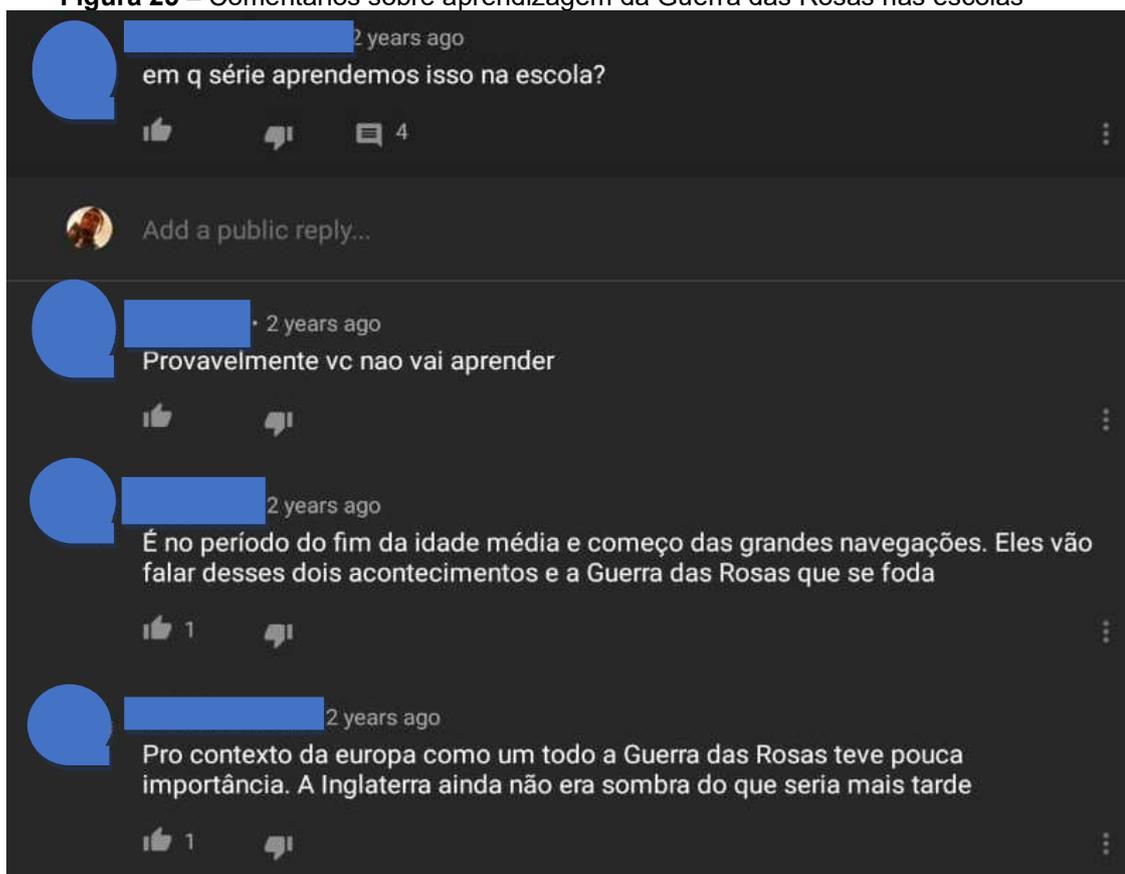
[...] um tipo de conhecimento profundo e orgânico, anterior ao conhecimento inteligível. É um saber presente em um nível sutil do ser, que não é explicável, mas apreendido pela intuição através e pelo corpo. São antecipações empíricas que abrem caminhos para a apreensão inteligível dos objetos de conhecimento. Cabe à mediação dos professores estreitar esses laços entre a apreensão totalizante do real e a compreensão inteligível dos objetos de conhecimento

Outrossim, entendo que grande parte da rotina cotidiana está baseada no saber sensível (intuitivo e corporal): viver, comer, andar, trabalhar. O corpo conhece o mundo antes dos conceitos abstratos advindos dos processos mentais. Posso afirmar, com base nos fenômenos experienciados no campo, que o inteligível é o conhecimento abstratamente articulado pelo cérebro, que mobiliza signos lógicos e racionais, e que a sensibilidade se refere à sabedoria do corpo e manifesta-se em diversas situações da vida corrente, entre elas, as dinâmicas do social em redes ciberculturais.

Nesse âmbito, lanço um desafio à minha própria heurística: *como se configuraria uma formação sensível em cenários ciberculturais?* Desafios para uma pesquisa futura!

A relação entre o processo de engajamento promovido pela série, bem como pelos vídeos do Nerdologia e a dinâmica pouco mobilizadora das escolas por esses dispositivos não-escolares de aprendizagem, é uma temática presente nas interações que emergiram do campo de pesquisa. De acordo com as falas dos interatores analisados, compreendo que ainda se tem uma visão de escola na qual o sensível e o lúdico ainda são vistos como características menores nos processos formacionais.

**Figura 25** – Comentários sobre aprendizagem da Guerra das Rosas nas escolas



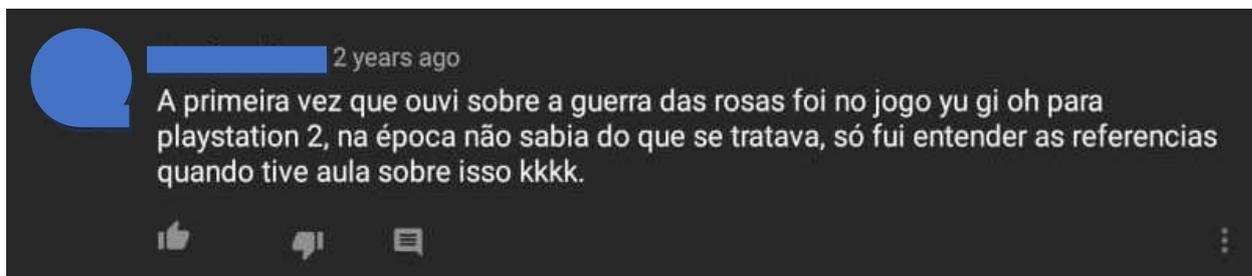
Fonte: canal do YouTube “Nerdologia”. Tela capturada em 27 jun. 2019.

No meu trabalho de mestrado argumento, por exemplo, que os dispositivos do entretenimento são vistos como dispositivos ligados ao ócio, que na concepção tecnicista de educação é perda de tempo e completamente dispensável à educação. Nas minhas pesquisas e nas informações que obtive no campo, as impressões são de que a escola está apartada da realidade sensível dos estudantes. Porém, não podemos analisar essa situação somente através dos comentários da imagem acima.

Faz-se necessário pensar a realidade do professor, nesse caso de História, no que concerne ao volume de conteúdos exigidos e as escolhas que precisam ser feitas para que esses mesmos conteúdos “se encaixem” no ano letivo. Devido ao grande volume de informações, os professores precisam elencar quais são os temas considerados mais relevantes, a partir de referenciais como as avaliações externas, provas de acesso às universidades, pertinências históricas locais, questões étnico-raciais, questões de gênero, dentre outras. Nesses termos, é complicado abarcar temáticas específicas de forma tão diversificada, de modo que o professor tende a

trabalhar com mais evidência temáticas que se encaixam nos seus critérios de escolha, bem como a na sua forma de trabalhar pedagogicamente.

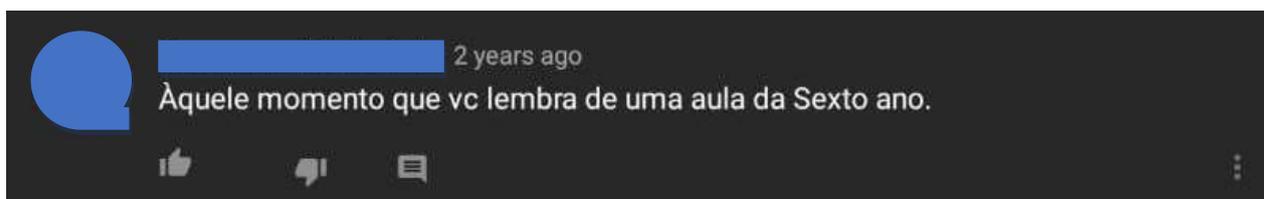
**Figura 26**– Comentário Guerra das Rosas e jogo Yu-Gi-Oh



Fonte: canal do YouTube “Nerdologia”. Tela capturada em 27 jun. 2019

Porém, há que se pensar, pois, numa educação que realce a vida cotidiana de aprendizagens das crianças e dos jovens que estão na escola e na universidade, como o interator R que, como muitos outros anteriormente, traz um elemento dos jogos digitais para o debate. Como afirmou Maffesoli (2005): é preciso nos darmos conta de um outro *modus operandi* capaz de nos fazer catapultar da abstração à imaginação e ao sentimento.

**Figura 27** – Lembranças de uma aula do 6º ano



Fonte: canal do YouTube “Nerdologia”. Tela capturada em 27 jun. 2019

Aqui, o interator S realça o momento em que ouviu falar sobre a Guerra das Rosas na escola. Como ressaltai, a depender das escolhas que professores realizam em dar maior ou menor visibilidade a determinados temas, os mesmos podem emergir nessas interações em rede. Não se trata, entretanto, de escolhas melhores ou piores em termos de didáticos, mas sim opções que incluam formas de experienciar o contemporâneo e sua complexidade.

Se quisermos, enquanto educadores comprometidos com a formação para o tempo presente, ir além de uma formação baseada apenas em conceitos abstratos e

memorização, precisaremos estar sensíveis à comunicação via outras linguagens que não apenas a verbal: a linguagem sensível corporal intuitiva deve se fazer presente como elo necessário à relação professor e alunos, ensino e aprendizagem.

Ao final dessas análises, proponho o conceito de *potencial lúdico-formativo dos conteúdos produzidos e compartilhados em rede* com narrativas históricas, mas podendo ampliar para o campo dos conteúdos implicados às aprendizagens de possibilidades formativas como um todo.

A ideia de *potencial lúdico-formativo* se realiza na medida em que nem toda aprendizagem é significativa no mundo dos interesses humanos; é sempre *potencial*, porque sempre valorada pelos sujeitos que aprendem e pelas suas práticas cotidianas.

Para Macedo (2010), uma das crises fundamentais ligadas à gestão da formação é a crise ético-estética. Essa é uma discussão que, no campo da educação e cibercultura, é de imenso interesse formativo; se faz necessária, inclusive, como campo da pesquisa, até porque não há estudos pontuais, da perspectiva de uma formação como *experiência irreduzível dos aprendentes*, não apenas como dispositivos organizados para tal, como comumente é percebida e trabalhada em diversos contextos que envolvem sua utilização.

A ideia é que as redes assimilem e trabalhem com a heterogeneidade dos imaginários aprendentes, suas sensibilidades e coautorias, quando se pretende formações em História, bem como assimilem e trabalhem com os imaginários como emergiram na densa hermenêutica-formativa dessa pesquisa.

## 6 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

As conclusões e proposições aqui sintetizadas, além de apresentarem o *pattern* interpretativo da pesquisa, apresentam também um esforço para propor um *campo de pesquisa* envolvendo elementos ciberculturais e os processos formacionais em História, via o conceito que fui forjando ao longo do nosso caminho heurístico, que é o de *potencial lúdico-formativo*. Após expor os argumentos que discorrem sobre o *pattern* da pesquisa, disserto nesse espaço sobre a contribuição conceitual que abre, entendo, um novo campo de pesquisa na relação entre produções de conteúdo em rede, que relacionam elementos da cultura *pop*, como a série televisiva *Game of Thrones* e a formação no campo do ensino de História, mas, também, para além dele.

Mediante análise de base hermenêutica desenvolvida, tendo como referência as informações obtidas na pesquisa de campo, acredito que alguns pontos de relevância foram observados e merecem destaque, a partir, inclusive, das respostas pontuais às questões da pesquisa formuladas.

Nesses termos, as questões orientadoras da pesquisa compõem também a nossa conclusão. Ao indagar: Como emergem as experiências hermenêutico-formativas em História, tendo como mediação as interações no YouTube inspiradas na série televisiva *Game of Thrones*? Compreendo que essas experiências emergem através de um significativo potencial lúdico formativo, pautado nas interpretações de atores implicados ao assistir a série televisiva em questão, movidos pela ativação das suas sensibilidades a partir de narrativas da cultura pop que buscam inspiração em processos históricos, como é o caso de *Game of Thrones*. Essa mobilização pode levar ao despertar de um estado lúdico enquanto saberes são mobilizados e potencializados pelas interações em rede. São experiências que emergem em níveis dialógicos com um potencial heurístico e formacional significativo.

No que concerne a segunda questão da pesquisa, que indaga: De que forma pode-se configurar – tomando por base as interações no Youtube inspiradas na série televisiva *Game of Thrones* – o conceito de potencial lúdico-formativo? Tenho a dizer que o conceito construído se explicita a partir do momento em que um estado lúdico, propiciado por um dispositivo lúdico (aqui, uma série televisiva) abre

possibilidades formacionais a partir de elementos potencialmente aprendentes que o constitui, com inspirações e debates ampliados em termos de compreensão de processos históricos a partir de uma estética singular e singularizante, ou seja, que amplia as possibilidades e publiciza as aprendizagens sensíveis.

Assim, com base na pesquisa realizada, compreendi que tanto os elementos narrativos que se inspiraram em processos históricos, a associação dessas inspirações com outros elementos como a literatura, o cinema, outras séries televisivas, os *games* e referências históricas outras, assim como o encontro marcado por uma forte implicação, compartilham em redes compreensões heurísticas que podem complementar, ampliar e problematizar narrativas históricas disponível em currículos escolares e suas propostas formacionais, além de se constituir em nichos importantes do uso público da história.

Faz-se mister entender ainda, o potencial formativo de transformar a ciência e a História distantes e incomensuráveis em relação à nossa vida, num objeto familiar e próximo, expresso numa linguagem própria, concebido numa relação *hermenêutica digital*. O desafio está no entrecruzamento entre o intérprete e o conteúdo veiculado, aqui analisados, sua interatividade e articulações de saberes, enfim, sua hibridação entre ser humano e máquina, o mundo cibercultural e o seu contexto, evidenciando dessa maneira a formação em História via uma aprendizagem significativa que se depara com o tensionamento de mediar a compreensão desses atores sociais sobre a História, ao tempo de, igualmente, compreender-se como ser histórico inserido em sua época, parceiro de contemplação e da transformação do mundo e de uma construção de saberes partilhada.

Consideramos, primeiramente, como característica mais importante, a compreensão dos aspectos e conteúdos históricos, através do conteúdo analisado, evidenciando um *potencial lúdico-formativo* via teias ciberculturais, que aparece de forma recorrente nos discursos dos interatores ao narrarem como diversos elementos históricos eram construídos ou resignificados em suas compreensões, por meio de uma lógica multirreferencial e hiperlinkada, focada na narrativa construída no vídeo “Guerra das Rosas” do canal Nerdologia. Na análise das falas desses atores sociais sobre como construíam os eventos históricos em *Game of*

*Thrones*, evidenciamos que eles ressaltaram características do enredo da série que também possui suas relações com a história humana, associações entre história e ficçãoomas, sobretudo, atrelada a outros jogos, filmes, seriados e até musicais que falavam sobre o mesmo tema, ou que despertavam sensibilidades formativas.

Emergem aqui, numa inspiração oriunda das ideias de Paul Ricoeur, *hermenêutas contemporâneos*, mediados pelos dispositivos ciberculturais pesquisados. Para mim, enquanto professor de História, tive uma oportunidade ímpar de *experimental-com* nossos estudantes processos interpretativos e imaginativos fecundos triangulados por fontes plurais, multirreferenciais, hiperlinkadas, com resultados problematizantes.

Por intermédio dessas referências, os interatores observados construíram, através da interações com o vídeo, seus imaginários sobre os eventos históricos em pauta, através de um processo hermenêutico que foi construído nas diversas referências oriundas do cotidiano, de suas preferências e desejos, ao passo que aspectos como as intrigas entre nobres e a violência, muito evocadas em *Game of Thrones*, eram evidenciados na produção audiovisual do Nerdologia. Marca de um processo *formativo* multirreferencializado, no instante em que estabelece uma relação entretecida de diversas referências vindas das experiências formacionais vividas, bem como do processo de educação institucionalizada.

Entendemos que esse processo, atrelado a uma perspectiva implicacional do aprendente com os conteúdos das séries televisivas, bem como das produções em redes ciberculturais que relacionam essas narrativas com elementos científicos como os de História, *potencializa* a compreensão de características que passam despercebidas na série e possivelmente no ensino de História. Esse fator fica evidente quando alguns interatores evocam lembranças da sala de aula relacionadas à *Guerra das Rosas*, ou até mesmo quando outros dizem que o tema dificilmente será visto da forma que se passa no vídeo do Nerdologia.

Compreendendo que algumas das características de ambientação foram utilizadas na série para mostrar um aspecto mais sombrio da trama; trata-se de uma concepção vinda do modo de pensar humanista do Renascimento sobre a *Idade das Trevas*. É possível notar, na fala desses interatores, que o pensamento sobre uma Idade Média dotada de características negativas ainda persiste nas suas compreensões. O ideário sobre o contexto de violência, intrigas e jogos de poder

nesse cenário ainda permeia o pensamento desses jovens, que foram, propositadamente, ensinados a ver o período no qual J. R. R. Martin se inspira como uma época na qual todo o mundo vivia de forma estagnada; na realidade entendo que o Oriente Médio estava em franca expansão e que os impérios do Extremo Oriente floresciam em termos culturais e filosóficos.

Ficou notória na experiência heurística dessa pesquisa como a mediação através do conteúdo produzido, decorrente de uma experiência recontextualizada pelas provocações dos dispositivos utilizados, que mobilizaram um inquieto processo interpretativo.

Ademais, as séries televisivas singularizam esse debate em face da especificidade da sua narrativa e de uma característica importante que é a de ir ao encontro da cultura contemporânea dos jovens estudantes. Assim, podemos afirmar que nossa escola ainda não conhece as culturas juvenis que constituem seus cotidianos a ponto de dialogar com essas subjetividades.

Após alguns anos de trabalho com o ensino médio, ao relatar minha condição de entusiasta da cibercultura na educação e de estar implicado com o estudo desse fenômeno no contexto do ensino de História um aluno, **apenas um**, me provocou com uma questão que lhe impressionara numa mídia dessa natureza: “Professor, ontem num jogo aparece que Maquiavel era um templário, isso é verdade?” Motivado tanto quanto ele, me impliquei na discussão multirreferencializada, entretecendo um dispositivo cibercultural hiperlinkado – a história escrita nos livros e nossas opiniões em diálogo.

Um outro aspecto que transversalizou meus estudos na pesquisa, foi como o aspecto lúdico do jogo assume uma função importante no processo de implicação dos jogadores (ARRUDA, 2009). É interessante observar como esse *potencial lúdico-formativo* é significativo do desejo em interagir com a totalidade estética da dinâmica apresentada nesses lugares, no contraste com a História trabalhada em sala de aula, nas produções de conteúdo em redes sociais, bem como nas séries televisivas.

Sabemos que, nos processos formativos, o desejo desempenha um trabalho fundamental, afim de que o processo de aprendizagem seja fecundo e mobilizador para que a criação seja possível. A esse respeito, Macedo (2010, p. 56) nos

explícita: “Errâncias desejanter, delírios criativos não podem ser ceifados em nome de uma ordem educacional rígida, que a tudo molda em nome de uma burocracia castradora. Castrações compulsivas e temporalidades impostas em processos ditos formativos implica em recalques, lutos não elaborados, perversões, desistências e parcialidades neurotizantes nestes processos. *Não há formação sem desejo*”. (grifo do autor).

Há que se ressaltar, sob esse aspecto, que as experiências de formação vivencidas no nosso caminho heurístico, potencial lúdico-formativo, também estão entretecidas na experiência da autoformação, portanto além das lógicas hegemônicas tradicionais e autoritárias, posto que são autores de si próprios em processo formacional, sempre inacabado, forjado nas itinerâncias com suas errâncias, incompletudes e potencialidades – são, inexoravelmente, seres em relação consigo e com os outros.

Relembrando o conteúdo do pensamento de Jean Cocteau de que “o poeta é uma mentira que diz sempre a verdade”, Ardoino nos diz que imaginar é também *antecipar, transgredir, criação radical*.

Na experiência constituída nessa pesquisa, percebemos como os interatores se autorizam em processos interpretativos. Foi essa emergência que me fez pensá-los como hermenêutas contemporâneos.

Nesse momento, lembro que essa *autorização* excede à questão do conteúdo em análise, quando alguns desses atores avaliaram criticamente a dinâmica da sala de aula, por ser afastada desse elementos que carregam a História consigo, mas que exigem um movimento crítico para que uma compreensão histórica *rigorosa* se faça existir. Surge aqui também a *autorização* para a crítica sobre o dispositivo de mediação da formação.

Entremeando tais reflexões, compreendemos que mobilizar o desejo de aprender História ainda é uma questão de fundo no ensino dessa disciplina, seja porque o discurso da factualidade é, em si, enfadonho, seja pela falta de compreensão do valor explicitativo dessa ciência pelo aluno, seja porque os dispositivos de ensino de História têm dificuldades claras de comunicação com as culturas juvenis contemporâneas. Nesse caso, só tendo acesso à experiência do outro, como sujeito instituinte de cultura, podemos nos aventurar nesse caminho.

Esse é um campo de investimento de pesquisas desafiantes e alvissareiros, assim entendo. Até porque modelos cibernéticos hoje são desafiados a lidar com a diferença que *não pede mais licença para entrar*. Uma delas se configura nas culturas juvenis e suas relações com os dispositivos contemporâneos de ser/estar no mundo.

É aqui que a compreensão de uma formação em História, mediada por esses dispositivos, emerge provocando o imaginário dos aprendentes. É aqui que a criação se torna potência para uma formação lúdica em História onde o debate emerge como um fator formativo fecundo. Nesse momento compreendi que a pesquisa estava me ensinando História também, na forma e no conteúdo, via seus interatores e seus referenciais. Percebi-me nesse debate me *formando-comaqueles* atores sociais.

Retomando a presença fecunda do imaginário mediado pelo jogo, lembro-me da citação de Ardoino (2003), onde encontramos uma elaboração refinada sobre o imaginário na educação, vinculado às preocupações que o autor cultiva no que concerne às questões da formação. Após elaborar um conjunto de explicitações históricas e teóricas a respeito das diversas concepções de imaginário, esse autor nos oferece a ideia de que imaginar é, talvez, ainda, em um nível mais radical, menos estruturado e paradoxalmente mais elaborado, criar, em função da experiência adquirida e atual, algo distinto do que já estava lá, preexistente, disponível. É dessa forma que acreditamos que a formação começa.

Como uma reflexão conclusiva crítica, faz-se necessário ficarmos atentos como educadores ao fato de que as séries televisivas estão se tornando no momento produções em série. Como aliás vem pontuando a crítica socio-técnica e político-cultural em relação as plataformas de *streaming*, orientadas, fundamentalmente, por *lógicas financeiras*.

Como professor da Escola Básica e da formação de professores, implicado nas questões inquietantes do campo do ensino de História, vislumbro aqui a criação como um princípio fundante da formação. Talvez tenha sido essa a implicação que me fez entretecer na minha história de vida a história e as narrativas da cultura *pop* com elementos históricos, desde a tenra idade. Como o poeta Jean Cocteau, “eu não sabia que era impossível, fui lá e fiz.”

## 6.1 CONCLUSÕES PROPOSITIVAS

Nesse momento nos posicionamos, nas nossas conclusões, para propor, em termos de prática do professor e campo de pesquisa (realizadas de maneira entretecida), algumas trilhas a serem percorridas:

1. Estruturação do uso das produções de conteúdo em rede que relacionam elementos da cultura *pop* com História como recursos ciberculturais que contenham potencial *lúdico-formativo* multirreferencial em História na escola básica, para se alcançar uma formação pautada também na cultura da juventude contemporânea, suas inteligibilidades e cultivos estéticos.
2. Através dos achados heurísticos dessa pesquisa, propomos o conceito de *potencial lúdico-formativo* no campo do ensino de História, onde podemos, pelos etnométodos de compreensões históricas constituídas pelos estudantes, distinguir que *etnométodos* podem emergir a partir das especificidades da cultura digital, no que concerne às formas de aprendizagem aí configuradas, pautadas no modo contemporâneo de interações hiperlinkadas via redes sociais. Essa é uma perspectiva, imaginamos, que pode também contribuir para a própria construção de conteúdos que façam esse tipo de articulação com *potenciais lúdico-formativos* em qualquer campo do saber.
3. Estruturação e fundamentação de oficinas sobre o tema pesquisado em História e outras disciplinas para escola básica, pautadas nas especificidades dos graus de ensino, tomando como base as revelações dessa pesquisa no campo do ensino de História e as possíveis interfaces com outras áreas do conhecimento.
4. Publicação de um livro acessível aos professores da escola básica sobre o *potencial lúdico-formativo* do fenômeno analisado, levando-se em conta o ensino de História, mas com potencial para utilização em outras áreas do conhecimento eleito formativo.
5. Construção de vídeos direcionados para professores da escola básica, no qual, a partir das revelações e resultados dessa pesquisa, se historicize, se

fundamente e se proponha o uso desses conteúdos produzidos em rede e suas diferentes interações como *potenciais lúdico-formativos* em História e outras áreas do conhecimento.

6. Articulações entre os conteúdos produzidos em rede relacionando elementos da cultura *pop* e História com *potencial lúdico-formativo* e propostas de formação de professores da Educação Básica e professores em formação nos cursos de graduação, com potencial para serem utilizados nas propostas curriculares de formação continuada de professores em História e outras áreas do conhecimento.

Considero ainda que essa foi uma jornada heurística e formativa, aventureira para minha formação, principalmente, porque pude me aproximar de alguns hermenutas contemporâneos, aventureiros cotidianos e apaixonados pela cultura *pop* com *potenciais formativos*. Compreender o potencial formativo dessas narrativas interativas é o início de um caminho com muitas possibilidades formacionais, que começamos a perseguir na itinerância deste trabalho.

Para os apaixonados pelo que há de formativo e sensível nessa cultura, que ainda procuram por espaços para debater essas questões, são a quem dedico afetivamente essa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. *O perigo da história única*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>. Filmado em julho de 2009, postado em out 2009. Acesso em abril de 2010.
- ALMEIDA, Wallace; SANTOS, Edméa O; CARVALHO, Felipe. Autorias colaborativas via aplicativos em rede: APP - docência em atos de currículo. *In: CARDOSO, Ariston de Lima; SANTOS, Adilson Gomes dos; ESPÍRITO SANTO, Eniel do. (org.). Tecnologias e educação digital: diálogos contemporâneos*. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2018, v. 1, p. 201-224.
- AMARAL, Adriana. Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas. *Revista USP*, São Paulo, n. 86, p. 122-135, jun./ago. 2010.
- AMARAL, Adriana; SOUZA, Rosana Vieira; MONTEIRO, Camila. De westeros no #vemprarua à shippagem do beijo gay na TV brasileira. Ativismo de fãs: conceitos, resistências e práticas na cultura digital. *Galaxia [online]*, São Paulo, n. 29, p. 141-154, jun. 2015.
- ANDRÉ, Marli. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: Geral e do Brasil*. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In: BARBOSA, Joaquim. Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Paulo: Editora da UFSCar, 1998. p. 24-41.
- ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy. Ciências da educação: analisadores paradoxais das outras ciências. Tradução de Rogério Córdoba. *In: BORBA, Sérgio; ROCHA, Jamesson (org.) Educação e Pluralidade*. Brasília: Plano, 2003. p. 36-37.
- ARRUDA, Eucídio. *Jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores?* 238 f., il. Orientadora: Lana Mara de Castro Siman. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2009.
- ATLAN, Henri. *Com razão ou sem ela: intercrítica da ciência e do mito*. Tradução de Fátima Gaspar e Fernando Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- BARBIER, René. *A Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. *O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo*. Brasília: Liberlivro, 2010.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino. *In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim; BORBA, Sérgio (org.). Jacques Ardiono & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Pensadores & Educação).
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona, 1997.

BERGER, Guy. A multirreferencialidade na Universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim; BORBA, Sérgio (org.). *Jacques Ardiono & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Pensadores & Educação)

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BONILLA, Maria Helena. A práxis pedagógica presente e futura e os conceitos de verdade e realidade frente às crises do conhecimento científico no século XX. In: PRETTO, Nelson De Luca. *Tecnologias e novas educações*. Salvador: EDUFBA, 2005. p. 70-81

BRUYN, Severyn T. *The human perspective in Sociology: the methodology of participant observation*. Trad Livre Adir Ferreira (UFRN). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1996.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. Traduzido por Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultix/Pensamento, 1997.

CASTORIADIS, Cornelius. *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil, 1975.

COGMAN, Bryan. *Por dentro da série da HBO Game of Thrones*. São Paulo: LeYa, 2013.

COUTO, Edvaldo. A infância e o brincar na cultura digital. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 3, 897-916, set./dez. 2013.

COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS Edméa (org.). *App-learning: experiências de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2016.

CRAVO, A. C.; CASSAL, A. E. e SILVA, E. L. Cultura da convergência: desafios de ser professor na era das mídias. 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. UFRGS, 2012

D'ÁVILA, Cristina. *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático*. Salvador: EDUNEB/EDUFBA, 2008.

D'ÁVILA, Cristina. Razão e sensibilidade na docência universitária. *Em Aberto*/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v. 29, n. 97, p. 103-118, set./dez. 2016.

DOUGHERTY, Martin J. *A Guerra das Rosas: A História que inspirou Game of Thrones*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2016.

DOMINICÉ, P.; JOSSO, M.-C.; MONBARON-HOURIET; MÜLLER, R. Faire place au sensible pour raconter et penser la formation. *Education Permanente*, n. 142, 2001, p. 95-104.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALEFFI, Dante Augusto. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. *In: GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Álamo. Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa* [livro eletrônico]. Salvador: EDUFBA, 2009.

GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa* [livro eletrônico]. Salvador: EDUFBA, 2009.

GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. *Criação e devir em formação: mais-vida na educação*. Salvador: EDUFBA, 2014.

GARFINKEL, Harold. *Studies in ethnométhodologie*. New Jersey: Prentice Hall, 1976.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In: GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

GUERRA, Denise; MACEDO, Roberto Sidnei. Reflexões sobre a exteriorização das experiências formativas via diários online em contextos multirreferenciais de pesquisa/formação. *In: SANTOS, Edméa (org.). Diário online: dispositivo multirreferencial de pesquisa formação na cibercultura*. Santo Tirso: Whitebooks, 2013.

HINE, Christine. *Virtual ethnography*. London, Sage, 2000.

HINE, Christine. *Virtual methods*. Oxford, Berg, 2005.

HINE, Christine. How can qualitative internet researchers define the boundaries of their project?. *In: MARKHAM, Annette; BAYM, Nancy K. Internet Inquiry. conversations about method*. Los Angeles, Sage, 2009, p. 1-20.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, GeysaDongley. *O Ensino de História e seu currículo: teoria e método*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

KOZINETS, Robert V. *Netnography: doing ethnographic research online*. London, Sage, 2010.

LAPASSADE, Georges. *L'ethnossociologie*. Paris: Méridiens Klicksieck, 1991.

LE GOFF, Jaques. *A Idade Média explicada aos meus filhos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

LEAL, Luiz Antônio; D'ÁVILA, Cristina. A ludicidade como princípio formativo. *Interfaces Científicas* (Educação). Aracaju - Vol. 1, núm. 2, p. 41-52, fev.2013.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 6. reimpr. São Paulo: Editora 34, 2007.

LOFLAND, John; LOFLAND, Lyn. *Analyzing social settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont: Wadsworth, 1984.

LUCKESI, Cipriano. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*. Disponível em: [www.luckesi.com.br](http://www.luckesi.com.br). Acesso: mai. 2020.

LOPES, Conceição. Design de Ludicidade. *Revista Entreideias*. Salvador, v. 3, n. 2, p. 25-46, jul./dez. 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica e multirreferencial*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender e mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (org.). *Jaques Ardoino e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012a. (Coleção Pensadores & Educação).

MACEDO, Roberto Sidnei. A teoria etnocontrutivista de currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas. *Revistae-Curriculum*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 190-212 jan./mar.2018.

MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (org.). *Jaques Ardoino e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Pensadores & Educação).

MACEDO, Társio Roberto. *Games com narrativa histórica como dispositivo digital para mediação de experiências formativas em ensino de História: uma pesquisa com o jogo "Game of Thrones: RPG"*. 2013. 109 f. Orientadora: Profa. Dra Lynn Alves. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias – GESTC) – Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

MAFFESOLI, Michel. *Éloge de la raison sensible*. Paris: La Table Ronde, [1996] 2005.

MARCELINO, Cristiane; SANTOS, Rosemary dos. Vídeos digitais na pesquisa em educação e cibercultura: narrativas e imagens com a rede social YouTube em convergência com ambientes virtuais de aprendizagem. In: PORTO, Cristiane *et al.* (org.). *Pesquisa e mobilidade na cibercultura: itinerâncias docentes*. Salvador: Edufba, 2015. p. 185-210.

MARTIN, George. *A Guerra dos Tronos: Crônicas do gelo e fogo (livro 1)*. São Paulo: Leya, 2010.

MARTINS, Vivian; SANTOS, Edméa. A educação na palma das mãos: a construção da pedagogia da hipermobilidade em uma pesquisa-formação na cibercultura. In: SANTOS, Edméa; PORTO, Cristiane. *APP-Education: fundamentos, contextos e práticas educativas luso-brasileiras na cibercultura*. Salvador: Edufba, 2019. p. 31-54.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p.1-13, maio/ago., 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Merleau-Ponty na Sorbone*. Resumo de Cursos/Filosofia e Linguagem. Campinas: Papirus, 1990.

MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristina. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e208494, 2019.

MORIN, Edgar. *O Método 2: a vida da vida*. Porto Alegre, Sulina, 2001.

MORIN, Edgar. *O Método 3. O conhecimento do conhecimento*. Traduzido por Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 34.

PAZ, Tatiana; JUNQUEIRA, Eduardo S. Ativismo e dispositivos móveis em rede: narrativas sobre o cabelo crespo no YouTube. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS Edméa (org.). *App-learning: experiências de pesquisa e formação* Salvador: Edufba, 2016, p. 51-74.

PORTO, Cristiane *et al.* (org.). *Pesquisa e mobilidade na cibercultura: itinerâncias docentes*. Salvador: Edufba, 2015.

RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações*. Porto: Rés-Editora, 1998.

RODRIGUES, Ricardo. Game of Thrones: quando a realidade é mais sádica que a ficção. Publicado em 11 mai. 2015. *Espalha Factos*. Disponível em: <https://espalhafactos.com/2015/05/11/game-of-thrones-realidade-sadica-ficcao/>. Acesso em: 11 out. 2017.

SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal*. São Paulo: Iluminuras, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Edméa (org.). *Diário online: dispositivo multirreferencial de pesquisa-formação na cibercultura*. Santo Tirso: Whitebooks, 2013.

SANTOS, Edméa. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena Amaral; SILVA, Marco (org.). *Práticas pedagógicas, linguagem e mídias: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011, p. 75-98.

SANTOS, Edméa. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

SANTOS, Edméa; MADDALENA, Tania Lucia; ROSSINI, Tatiana. Diário hipertextual online de pesquisa: uma experiência com o aplicativo *Evernote*. In: COUTO,

Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (org.). *App-learning: experiências de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2016.

SANTOS, Edméa; PORTO, Cristiane. *APP-Education: fundamentos, contextos e práticas educativas luso-brasileiras na cibercultura*. Salvador: Edufba, 2019.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SERRES, Michel. *A polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia e pensar as instituições, de ser e de saber*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Marco. Interação e interatividade: sugestões para docência na cibercultura. *In: PORTO, Cristiane et al. (org.). Pesquisa e mobilidade na cibercultura: itinerâncias docentes*. Salvador: Edufba, 2015. p. 43-64.

TOURINHO, Maria Antonieta. O ensino de história: inventos e contratempos. *Tese de doutorado*. Salvador, FACED-UFBA, 2004. 319 p.

## ANEXO

Resumo das temporadas da série televisiva *Game of Thrones*

Disponível em: <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/tv/game-of-thrones/game-of-thrones-recap-season-8-catch-up-plot-spoilers-characters-release-date-latest-a8618196.html>

### **Game of Thrones recap season 1-7: complete guide to HBO series before season 8 begins**

\*Spoiler warning\* As anticipation builds ahead of the climactic battle to decide the future of the Seven Kingdoms of Westeros, here's the story so far

Tuesday 4 december 2018 12:45

The eighth and final season of *Game of Thrones* is currently in production, with fans eagerly awaiting what promises to be a thrilling climax.

Based on George RR Martin's **Song of Fire and Ice** series of fantasy novels about the warring Seven Kingdoms of Westeros, DB Weiss and David Benioff's HBO adaptation has passed from word-of-mouth hit to worldwide phenomenon, with the scope of its ambitious world-building growing with every successive instalment.

Since first airing in 2011, the show has made stars of its previously obscure lead actors like Peter Dinklage, Richard Madden, Emilia Clarke, Kit Harrington, Maisie Williams and Sophie Turner and shocked audiences with its unexpected narrative twists and ground-breakingly grisly acts of barbarism.

After 67 hours of exhausting, big-budget television, you would be forgiven for having lost the thread. Here's a reminder of the story so far.

#### **Season 1**

Members of the Night's Watch, an ancient order guarding the Wall to the north of Westeros, encounter a supernatural being known as a White Walker in the forest, previously assumed to be mythical.

Ned Stark (Sean Bean), Warden of the North, is visited in Winterfell by Robert Baratheon (Mark Addy) and invited to serve at his side following the sudden death of Jon Arryn, the previous Hand of the King. Stark's daughters Sansa (Turner)

and Arya (Williams) travel with him to King's Landing but find the corrupt city-state in disarray.

The family of Baratheon's bride, Cersei Lannister (Lena Headey), are allegedly behind the killing of Arryn. His son Bran (Isaac Hempstead Wright) witnesses Cersei in bed with her brother Jaime (Nikolaj Coster-Waldau), who shoves him from a tower window, leaving Bran paralysed.

Tyrion Lannister (Dinklage), a dwarf dilettante, accompanies Ned's bastard son Jon Snow (Harrington) to investigate the White Walker incident reported by the Night's Watch. Snow stays on with the order. Tyrion is arrested at the behest of Catelyn Stark (Michelle Fairley), who believes him responsible for Bran's fall, prompting a trial by combat to secure his release. Tyrion, imprisoned in the Vale under the watchful eye of Catelyn's sister Lysa Arryn (Kate Dickie), enlists Bronn (Jerome Flynn) to fight for him. He defeats Arryn's chosen champion.

When Baratheon is fatally wounded in a suspicious hunting accident, Ned is named Protector of the Realm until Cersei's sadistic son Joffrey (Jack Gleeson) comes of age. Ned, however, plans to instal Stannis Baratheon (Stephen Dillane), the king's estranged brother, in his stead. Ned is betrayed by councillor Lord Petyr "Littlefinger" Baelish (Aidan Gillan) and decapitated on Joffrey's orders.

Sansa is arrested by the Lannisters as Arya manages to escape. In response, Stark's son Robb (Madden) is named King of Winterfell and rallies the armies of the North against the Lannisters.

Across the Narrow Sea, Dothraki warlord Khal Drogo (Jason Mamoia) marries Daenerys Targaryen (Clarke). She believes herself the true heir to the Iron Throne and plots an assault on Westeros. Drogo dies after being hexed by a witch. Daenerys avenges him and hatches three dragon eggs presented to her as a wedding gift.

## **Season 2**

Tyrion takes up the post of Hand in the hope of reining in Joffrey. Stannis falls under the spell of the witch Melisandre (Carice van Houten) and publicly lays claim to the throne on the basis of Joffrey's illegitimacy.

Robb's armies progress south with Jaime Lannister as their prisoner of war. Robb sends Theon Greyjoy (Alfie Allen) to seek an alliance with his father, Balon Greyjoy (Patrick Malahide). Instead, Theon reunites with his family on the Iron

Islands and together they capture Winterfell. Bran is forced to escape to the wilderness.

Robb also send Catelyn out to meet with Renly Baratheon (Gethin Anthony), the younger sibling of Stannis who also has a claim to the Iron Throne. Catelyn suggests the brothers join forces. Renly refuses and is murdered by an evil spirit dispatched by Melisandre.

At the Wall, Jon Snow uncovers evidence of infant sacrifices and defects from the Night's Watch to join the Wildlings. Arya is captured by Lannister soldiers, imprisoned at the castle of Harrenhal and taken on as a servant by patriarch Tywin Lannister (Charles Dance) who believes her to be a boy. She escapes with the aid of Jaqen H'ghar (Thomas Wlaschiha), one of the Faceless Men of Essos.

Stannis attempts to invade King's Landing by sea, but his forces are defeated in a naval battle by Tyrion's cunning use of wildfire.

Meanwhile, across the Narrow Sea, Daenerys arrives at Qarth, hoping to gain support for her invasion of Westeros. She ends up imprisoned in the House of the Undying, along with her dragons, after being drawn into a usurpation plot. She eventually escapes and pillages the city.

### **Season 3**

Tyrion is demoted from Hand by Tywin - who blames Tyrion for causing his wife's death in childbirth - and forces him to marry Sansa. Joffrey is meanwhile engaged to Margaery Tyrell (Natalie Dormer), Renly's widow, in the hopes of establishing a Lannister-Tyrell alliance.

Beyond the Wall, Jon Snow encounters Wildling leader Mance Rayder (Ciaran Hinds) who anticipates a battle to the death with the White Walkers. Snow finds himself in a complex relationship with his one-time prisoner, Ygritte (Rose Leslie).

Robb decides against marrying Roslin Frey after falling in love with Talisa (Oona Chaplin), a healer. Nevertheless, the Starks are invited to her wedding to another, which turns out to be a trap sprung by Roslin's resentful father Lord Walder Frey (David Bradley). Robb, Catelyn, the pregnant Talisa and their bannermen are all butchered at the reception, with the blessing of the Lannisters.

The killings are witnessed by Arya, who finds a reluctant protector in Sandor "The Hound" Clegane (Rory McCann). For his part in the massacre, the treacherous Roose Bolton (Michael McElhatton) is made Warden of the North.

Elsewhere, Bran Stark discovers he can project himself into the body of a dire wolf, Brienne and Jaime continue their journey south and Daenerys gathers an army of 8,000 Unsullied in the east.

#### **Season 4**

Joffrey meets his end after being served poisoned wine at his wedding to Margaery . Sansa is smuggled to freedom with the assistance of Littlefinger, who takes her to Lysa Arryn.

Arryn proves to be an unfit guardian for Sansa, having lost her mind. She is killed by Baelish, whom she expects to marry, after she attempts to push Sansa to her death through the Moon Door at The Vale.

Jaime (who has since lost his hand) and Brienne arrive at King's Landing to find Sansa has escaped. Brienne, now a knight errant, is tasked with tracking down the missing Stark princess.

A distraught Cersei blames Tyrion for Joffrey's assassination. When his champion, Oberyn Martell (Pedro Pascal), is defeated in a trial by combat against Gregor "The Mountain" Clegane, Tyrion is imprisoned once more.

Freed by Jaime, the dwarf discovers his father in bed with his mistress Shae and executes him by crossbow on the latrine before departing King's Landing. Tyrion crosses the Narrow Sea in the hope of meeting Daenerys, whom he believes can defeat Cersei.

Rose Bolton returns to Winterfell from the Red Wedding to find that his vicious son Ramsay Bolton (Iwan Rheon) has tortured Theon to the point of madness, so much so that he now answers only to the name "Reek".

In the north, Jon Snow returns from the Wildling camp to warn the Night's Watch of Mance Rayder's advancing forces, who duly lay siege to Castle Black. Stannis Baratheon's remaining men ride to the rescue, now backed by the financiers of the Iron Bank.

Arya and The Hound are found by Brienne, who defeats Clegane in battle. Arya runs away to study under the mysterious Jaqan H'ghar at the House of Black and White in Braavos.

#### **Season 5**

Stannis has the defeated Rayder burnt at the stake as Jon Snow is elected leader of the Night's Watch, to the disapproval of the guard's elders. Stannis is later convinced by Melisandre to sacrifice his own daughter to appease the "Lord of Light" and hold back the winter snows. He burns her alive, losing the respect of his own troops.

Littlefinger leads Sansa to Ramsay Bolton with the intention of marrying them, an event that would mean the return of the Starks to Winterfell.

Stannis arrives to fight the Boltons but is easily dispatched when his men desert over doubts about his pagan zealotry. He is slain by Brienne, who has followed Sansa to Winterfell, as Melisandre escapes to Castle Black. Sansa manages to escape Ramsey's clutches.

At King's Landing, Cersei is conspiring against her daughter-in-law Margaery, who has subsequently married Joffrey's naive younger brother Tommen, now king.

After weaponising the High Sparrow (Jonathan Pryce), leader of a puritanical cult, Cersei's sexual hypocrisy is soon exposed and she is forced to enact a humiliating naked walk of penance through the streets of the capital.

Daenerys takes over the city of Meereen with her Unsullied army. However, she struggles to retain control of the desert slave city when an anonymous collective known as the Sons of the Harpy rise up against her. After a battle between her guards and the Harpies, one of Daenerys's dragons whisks her away and into the midst of a Dothraki horde.

Tyrion meets Daenerys, quickly wins her trust and is left to rule in her absence.

In the north, Jon Snow takes a group of Night's Watchmen to meet with the Wildlings in the hope of forming an alliance. As negotiations are ongoing, the Night King breaks up their meeting and scores a devastating victory. Upon returning to the Wall, a band of mutineering Watchmen have Snow run through.

## **Season 6**

After Jon Snow is raised from the dead by Melisandre, the revenant knight takes back control of the Night's Watch and plans to reclaim Winterfell from Ramsay Bolton, who has since slain his family. He is reunited with Sansa at the Wall.

In the ensuing "Battle of the Bastards", Ramsay is finally overcome when Littlefinger and the Knights of the Vale unexpectedly enter the fray. Ramsay is fed to his own dogs.

In King's Landing, Cersei faces trial for her misdemeanours as the High Sparrow continues to dominate the hapless King Tommen. The Queen Mother finally takes matters into her own hands, blowing up the Great Sept of Baelor with the last of the wildfire, killing Margaery and the High Sparrow. In his grief, Tommen commits suicide.

Daenerys is now a prisoner of the Dothraki. The barbarians expect the wife of their late Khal to live in seclusion like other widows. She soon persuades them of her divine powers by walking unharmed through fire and returns to Meereen as their leader.

Theon – free of his ordeal at the hands of Ramsay – returns to the Iron Islands, where he conspires with his sister Yara Greyjoy (Gemma Whelan) to steal the royal fleet from their usurping uncle Euron (Pilou Asbaek). They sail for Essos and join Daenerys Targaryen's cause.

Leaving the House of Black and White as an elite assassin, Arya avenges her brother and mother by slitting the throat of Walder Frey.

Bran, who has been training with the "Three-Eyed Raven", encounters the Night King, who slays the master, enabling the pupil to succeed him.

## **Season 7**

Daenerys heads to Dragonstone (once the home of Stannis Baratheon) taking her massive army of Unsullied and Dothraki aboard the Frey ships. Melisandre encourages her to court Jon Snow as an ally in the battle for the Iron Throne.

After receiving an invitation from Daenerys, Snow goes to meet her at Dragonstone. The pair grow close as they plan how best to defeat the Lannisters and White Walkers. They decide to send Yara and the Unsullied to King's Landing.

Cersei considers a marriage proposal from Euron Greyjoy and offers him a chance to prove himself by defeating the incoming invaders. Yara and her army are defeated at sea by Euron.

Meanwhile, battles erupt between Dothraki cavalry and the Lannister battalions, led by Jaime. Daenerys's dragon Drogon is injured by a specially designed ballista during the fray.

Having seen the dragon, Jaime warns Cersei of Daenerys's power. Jon and Daenerys decide to call a truce with Cersei and head north of the Wall to capture a White Walker. Jon succumbs to the Night King's trap and requires saving

by Daenerys. In the process, they capture a Walker but lose the dragon Viserion, who falls under the Night King's spell.

Jon and Daenerys head to King's Landing to discuss teaming up with Cersei to defeat the Walker army. They bring their captured White Walker to convince her. Jon, Daenerys and Tyrion head back to Winterfell after the meeting. Snow and Targaryen become intimate.

Arya and Sansa are reunited with Bran at Winterfell but tensions between the sisters emerge and are exploited by Littlefinger. His duplicity is exposed when Bran reveals it was Littlefinger who killed Jon Arryn — the murder that instigated the entire game of thrones. Sansa has him executed. Bran also learns of Jon's true heritage — he is not in fact Ned Stark's bastard but a Targaryen with a legitimate claim to the Iron Throne.

The Night King and the White Walkers breach the Wall with the help of Viserion, now an undead dragon of ice. Winter has come.