

Ensino de HISTÓRIA e INTERNET

aprendizagens conectadas

Oswaldo Rodrigues Jr.
Marcelo Fronza
Organizadores



paruna

Ensino de
HISTÓRIA E INTERNET

aprendizagens conectadas



Ministério da Educação
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
Evandro Aparecido Soares da Silva – Reitor
Rosaline Rocha Lunardi – Vice-reitora



Conselho Editorial

Profa Dra Elizabeth Madureira Siqueira – IHGMT
Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro – UFMT
Profa Dra Nileide Souza Dourado – NDIHR/UFMT
Prof. Sérgio Henrique Puga da Silva – UFMT
Profa Dra Adrienne de Oliveira Firmo – USP
Me Adriana Gonçalves Pio – UNIVALE
Daniela Bitencourt Bueno – FMUSP
Madelene Marinho e Silva – UNESP
Juliana de Medeiros Garcia Ribeiro – IFMT

Marcelo Fronza
Oswaldo Rodrigues Junior
Organizadores

Ensino de HISTÓRIA E INTERNET

aprendizagens conectadas



Cuiabá, MT
2021

© Marcelo Fronza, Osvaldo Rodrigues Junior (Orgs.), 2021.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A Paruna segue o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em vigor no Brasil desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

CIP – Catalogação na publicação

F936 Fronza, Marcelo.

Ensino de História e Internet: aprendizagens conectadas /
Marcelo Fronza, Osvaldo Rodrigues Junior (orgs.) – São Paulo:
Paruna Editora, 2021.

163 p. ; il.

ISBN: 978-65-990256-6-2

1. História. 2. Ensino. 3. Internet. I. Rodrigues Junior, Osvaldo.
II. Título. Prefácio: Franco, Aléxia Pádua.

CDU 94 371.33

Revisão e Normalização Textual:

Sérgio Henrique Puga – Paruna Editorial

Capa, Editoração e Projeto Gráfico:

Candida Bitencourt Haesbaert – Paruna Editorial

Arte da capa: O desembarque dos portugueses no Brasil
ao ser descoberto por Pedro Alvares Cabral em 1500.

Artista: Roque Gameiro (1864-1935) – Biblioteca Nacional de Portugal.



Paruna Editorial
Rua Lima Barreto, 29 – Vila Monumento
CEP: 01552-020 – São Paulo, SP
Fone: 11 3796-8555
www.paruna.com.br

Prefácio

Aléxia Pádua Franco (FACED/UFU)

Agora a minha história é um denso algoritmo / Que vende
venda a vendedores reais / Neurônios meus ganharam novo
outro ritmo / E mais e mais e mais e mais e mais.

(Caetano Veloso, 2021)

Quando fui convidada por Osvaldo para escrever o prefácio do livro “Ensino de História e Internet: aprendizagens conectadas”, estava ao ritmo de “Anjos Tronchos”, canção composta e lançada por Caetano Veloso em 17 de setembro de 2021. Entre acordes e palavras, Caetano traduz a complexidade que muitas de nós pesquisadoras¹ da cultura digital procuramos compreender: o vício gerado pelos artefatos e mídias digitais e seu domínio por, cada dia mais poderosos e ricos, empresários das tecnologias de informação e comunicação que, na sua maioria, se concentram no Vale do Silício (EUA); o capitalismo de dados e seus algoritmos; as alterações cognitivas geradas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs); as mudanças nas percepções do tempo e do espaço; o ódio e intolerância das redes sociais digitais; os movimentos sociais mobilizados nas redes e nas ruas; a possibilidade de autonomia no consumo e na criação de produtos midiáticos digitais; as produções caseiras que “viralizam” ou que ficam submersas no dilúvio de informações que é a Internet.

Um dos versos em que Caetano canta “E eu vou, por que não? Eu vou, por que não? Eu vou” nos faz lembrar outra canção dele, “Alegria, alegria”, de 1967, que nos pergunta: “O Sol nas bancas de revista/Me enche de alegria e preguiça/ Quem lê tanta notícia? “. E agora, em tempos digitais, o que fazer com tantas informações, opiniões, saberes que circulam pelo labirinto

1 Neste prefácio, encorajada por Débora Diniz (2013), escrevo no feminino em uma subversão que pretende destacar a presença das mulheres em um mundo acadêmico e tecnológico onde o lugar dos homens está bem assegurado. Redigi no masculino, quando me referi a espaços sociais em que os homens indiscutivelmente ainda dominam, como no caso dos empresários e programadores do Vale do Silício.

do ciberespaço? Como o processo de ensino e aprendizagem em História pode contribuir para esta reflexão, é o que o livro organizado por Marcelo Fronza e Osvaldo Rodrigues Junior nos ajuda a pensar.

A leitura dos sete capítulos aqui publicados foi um movimento prazeroso de diálogo com questionamentos e investigações que povoam minhas pesquisas sobre cultura digital e Ensino de História desenvolvidas, desde 2009, a partir do projeto “PEABIRU: Ensino de História e Cultura Contemporânea” realizado por um grupo de orientandas da Profa. Ernesta Zamboni, do grupo Memória, História e Educação, da Faculdade de Educação da Unicamp (ZAMBONI, DIAS e FINOCCHIO, 2014).

Quando iniciamos este projeto, as jovens que tinham acesso à Internet no Brasil, a povoavam por meio de narrativas de si postadas no *Orkut*, o qual foi sendo substituído pelo *Facebook*, até ser desativado em 2014. Criavam, com o editor de vídeo da *Microsoft - Movie Maker*, vídeos para apresentar trabalhos de História propostos por suas professoras na Educação Básica (FRANCO; MARTINS, 2016), os quais hoje estão em algum canto esquecido do *YouTube*, invisibilizados pelos algoritmos que controlam os mecanismos de busca mais populares. Pensávamos utopicamente a Internet como espaço democrático de produção e circulação horizontal de conhecimento, onde todas são emissoras de conteúdo, onde há abertura para interlocução e debate de um “universal sem totalidade” e para construção da “inteligência coletiva” (LÉVY, 1999).

As NTICs (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) não tão novas mais assim, algumas até já entraram em extinção como o *Orkut*, transformaram-se rapidamente e se transformam continuamente. Com a quase monopolização do ciberespaço pela GAFAM – grandes empresas de tecnologia como *Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft*, a utopia de um ciberespaço democrático foi se tornando mais distante, porém não esquecida, como comprovaram as pesquisas e experiências narradas neste livro.

O mundo virtual tornou-se tão parte de nossas experiências quanto o mundo “real”, nos envolvendo em uma cultura da virtualidade real (CASTELLS, 2012), em um ciberismo entre o *online* e o *off-line*, que está presente, direta ou indiretamente, nas ações simples do cotidiano, em nossas atividades

docentes, na cultura escolar. Este livro nos ajuda a compreender este processo dos usos e apropriações das tecnologias digitais e nos mobiliza a considerá-lo no planejamento de nossas aulas de História.

As TDICs foram abordadas nos capítulos do livro não como meros instrumentos neutros para inovar o ensino de História. Sua inserção no espaço escolar e nas aulas de História foi contextualizada, considerando a dinâmica da cultura digital, suas linguagens e *softwares*, as operações historiográficas que envolvem a elaboração do conhecimento histórico científico e as diferentes relações didático-pedagógicas que podem ser estabelecidas entre professoras e estudantes, defendendo aquelas que rompem com um ensino de História que se restringe à memorização e transmissão de informações históricas. O **Capítulo 1, *Narrativas históricas na Tecnosfera: a responsabilidade de ensinar História através da Internet***, de Arnaldo Martin Szlachta Junior e Márcia Elisa Teté Ramos, bem como o **Capítulo 7, *Ensinar e aprender história através do uso de memes. Possibilidades e desafios formativos***, escrito por Nilson Javier Ibagón, Antonio José Echeverry e Roberto Granados, desenvolvem esta abordagem com profundidade, enfatizando um processo de ensino e aprendizagem que privilegie a investigação, a relação dialógica e colaborativa na análise e produção de narrativas digitais multimidiáticas, por estudantes, com a mediação das professoras. Neste mesmo sentido, Danilo Alves da Silva, no **Capítulo 2, *Letramento Histórico-Digital e o ensino de História***, propõe um caminho metodológico para aulas de História que articulem a investigação histórica, o desenvolvimento da competência tecnológica-digital e a competência narrativa.

Ao longo do livro, as TDICs são apresentadas como suportes de produtos midiáticos digitais que, no processo de aprendizagem histórica mediado por nós, professoras, as estudantes precisam compreender como narrativas multimidiáticas elaboradas, no presente, por diferentes agentes, na disputa de sentidos para variados períodos, sujeitos e fatos históricos, a qual participa da constituição de nossos saberes e fazeres socialmente referenciados. Destaca-se aqui o **Capítulo 5, *As evidências audiovisuais mobilizadas por vídeos de História no YouTube como possibilidade de aprendizagem histórica dos jovens estudantes portugueses***, de Marcelo Fronza. Também

são sugeridas como ferramentas potentes para desenvolver a autoria e protagonismo discente na apropriação crítica, criação e circulação de narrativas históricas que dialoguem com outras que ocupam a *web*, colaborando para o combate à desinformação que contamina a Internet, como enfatiza Marília Gago, no **Capítulo 6, Educação Histórica e Ensino de História no meio digital: debate conceitual e partilha de uma experiência no campo da Educação Histórica**.

Ao se pautarem em referenciais da Educação Histórica (Peter Lee, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt) e da Didática da História (Jörn Rüsen), a aprendizagem é foco de todos os capítulos. Para isso os usos, consumos e apropriações juvenis na Internet são evidenciados e considerados para pensar a mediação docente nas aulas de História. No **Capítulo 3, Sobre ondas, planos e rotas: considerações didáticas sobre jovens e Internet em aulas de História**, Edilson Aparecido Chaves e Tânia Maria F. Braga Garcia analisam as dificuldades de discentes para estudar pela Internet geradas por qualidade de conexão, compartilhamento de equipamentos, impossibilidade de acesso a *sites* que exigem assinatura; mas também alternativas construídas e compartilhadas entre estudantes e professor para estudarem, em tempos de ensino remoto, a Expansão Marítima do século XV e XVI. Estudantes demonstraram autonomia para localizar e avaliar conteúdos históricos em *sites* de revistas de divulgação científica e canais do *YouTube*; transformaram, por meio do uso de *hashtags*, redes sociais digitais como *Instagram* e *Twitter* em fontes de estudo, para além da onipotência do *Google* que se transformou em sinônimo de buscador. No intuito de ampliar o repertório e reflexões dos estudantes, na relação passado e presente, o professor apresentou outras fontes digitais para a turma. No **Capítulo 4, Entre forma e conteúdo: os estudantes do Ensino Médio diante das temáticas históricas no YouTube**, Karina Oliveira Brito e Osvaldo Rodrigues Junior discutem os resultados de uma pesquisa que constatou que os jovens confiam nas narrativas históricas produzidas por Felipe Castanhari e veiculadas em seu popular canal do *YouTube Nostalgia*. Se a confiança era gerada pela ampla audiência do canal e pelo formato do material, sua legitimidade era assegurada pela autoridade de especialistas – historiadores – consultados pelo produtor do *Nostalgia*.

A leitura desta coletânea evocou, paradoxalmente, a videoaula “*Um olhar para o passado: o mundo das profissões - passado presente e futuro*” elaborada, em maio de 2021, por uma equipe multidisciplinar de professoras da rede municipal de Uberlândia, durante o ensino remoto do Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos (PMAJA). Ao ensinar a escrita de nomes de profissões que tendem a ser extintas, a partir da associação com imagens que representam instrumentos de trabalho utilizados por alguns profissionais, a professora mostra a imagem de uma mão escrevendo no quadro negro as letras A, B, C e afirma:

[...] há quem diga que a profissão de professor entrar em extinção é loucura. [...] Pode até parecer mentira, mas não é! As aulas à distância têm se tornado cada vez mais utilizadas. Não são raras as faculdades que fazem uso desta tecnologia. Com o passar dos anos os professores tendem a diminuir. Um único professor ensinará alunos do país inteiro, o que gerará menos gastos e maiores lucros às empresas de educação [...]. (PMAJA, Uberlândia, 2021. Disponível em <https://youtu.be/J15yyaFuPNc>. Acesso em 08 nov. 2021)

Observamos na imagem escolhida para representar a profissão docente, bem como na argumentação construída, uma concepção bancária e mercadológica de educação, em que a tecnologia auxilia um *único* professor a transmitir conteúdo para inúmeros alunos, como se não existissem outras perspectivas pedagógicas para o uso de recursos tecnológicos na escola.

Abordagens apocalípticas como esta geram insegurança e resistência ao uso de equipamentos, plataformas e fontes digitais na escola. No entanto, os textos desta coletânea, ao enfatizarem a importância da mediação docente para a efetivação de uma aprendizagem histórica crítica delineada pelo diálogo entre diferentes lugares de produção e circulação do saber histórico, especialmente entre o ciberespaço e a sala de aula, auxiliam no rompimento destas desconfianças e concepções simplistas sobre o uso de tecnologias na educação escolar.

Apontamentos registrados especialmente nos capítulos 2 e 4 nos alertam para a necessidade de considerarmos, no planejamento e desenvolvimento

de nossas experiências didáticas em História, o capitalismo de dados e a hegemonia da GAFAM no controle da Internet. No entanto, a predominância de utilização de *softwares* e plataformas proprietárias nas experiências analisadas (*Microsoft Teams, Google Classroom, Google Meet, Google Jamboard, Google Forms, Google Arts & Culture, Google Earth, Youcut, WhatsApp, Padle, Canva, GoAnimate, Wix*, entre outras) e no consumo juvenil (*Instagram, Twitter, YouTube* etc.) nos impõe o desafio de construir metodologias que mobilizem estudantes a explorarem *softwares* e plataformas de códigos abertos e livres, bem como favorecer estudos e aprendizagens de como o capitalismo de dados se constituiu no século XXI, sua presença e significado em nossas vidas e possibilidades de resistência a ele.

Apesar de se apresentarem como gratuitas, as tecnologias digitais proprietárias, que têm o Vale do Silício (EUA) como um dos principais centros, fazem mineração de nossos dados que são monetizados para estabelecer padrões de consumo, criar demandas tecnológicas, fomentar campanhas eleitorais. Seus algoritmos controlam nosso caminhar pelo ciberespaço, priorizando algumas páginas em detrimento de outras, filtrando as fontes que participam de nossa formação histórica. Enfim, nos impõem uma colonização digital (COULDRY; MEJIAS, 2019) que invadiu a educação pública, mesmo antes do ensino remoto, com as parcerias entre universidades e escolas públicas com *Google* e *Microsoft*, prejudicando investimentos em desenvolvimento de tecnologias e plataformas próprias, de código aberto como as da [Rede Nacional de Ensino e Pesquisa](#) (RNP), como os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no [Moodle](#) e outros recursos educacionais abertos, promovidos no Brasil por organizações como a [Iniciativa Educação Aberta](#). É necessário e urgente que professoras pesquisadoras do campo do ensino da História compreendam, explicitem e desnaturalizem este processo, como pontua Danilo Alves da Silva, no Capítulo 2 deste livro. Iniciativas como as do Observatório [EducaçãoVigiada](#) e do [Instituto EducaDigital](#) podem contribuir neste processo de desnaturalização que é uma das funções do conhecimento histórico ao possibilitar a compreensão dos processos de construção, permanências e transformações de fenômenos que constituem nosso pensar e agir social.

As autoras e os autores dos sete capítulos desta coletânea, ao apresentarem suas pesquisas e experiências desenvolvidas na Educação Básica e Superior do Brasil, Portugal, Colômbia e Costa Rica, permitem também o contato com outros trabalhos acadêmicos das áreas de História, Comunicação, Tecnologia e Educação, escritos nas últimas décadas nas Américas e na Europa, os quais embasaram suas análises. Assim, possibilitam aprendizagens conectadas sobre processos de ensino e aprendizagem em História, nestes tempos de cultura digital.

Aprendizagens potentes para inspirar outras reflexões, pesquisas e experiências que contribuam para que docentes e discentes ocupem as redes e as ruas, com autonomia e autoria orientadas temporalmente; isso é o que representa o livro aqui prefaciado.

Referências:

- CASTELLS, M. *A sociedade em rede - a Era da informação*: economia, sociedade e cultura, v. 1. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- COULDRY, Nick; MEJIAS, Ulises Ali. *The costs of connection*: how data is colonizing human life and appropriating it for capitalism. Stanford, California: Stanford University Press, 2019.
- DINIZ, Débora. *Carta de uma orientadora*. Brasília: Letras Livres, 2013
- FRANCO, Aléxia Pádua e MARTINS, Cinthia Cristina de Oliveira. Narrativas históricas de jovens estudantes na Internet: que cidadania é essa?. In: GUIMARÃES, Selva (Org.). *Ensino de História e Cidadania*. Campinas: Papirus, 2016.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- ZAMBONI, Ernesta; DIAS, Maria de Fátima Sabrino; FINOCCHIO, Sílvia (Org.). *PEABIRU um caminho, muitas trilhas*: ensino de História e cultura contemporânea. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

Sumário

Narrativas históricas na tecnosfera: a responsabilidade de ensinar História através da internet	13
Arnaldo Martin Szlachta Junior Márcia Elisa Teté Ramos	
Letramento histórico-digital e o ensino de história	36
Danilo Alves da Silva	
Sobre ondas, planos e rotas: considerações didáticas sobre jovens e internet em aulas de história	51
Edilson Aparecido Chaves Tânia Maria F. Braga Garcia	
Entre forma e conteúdo: os estudantes do Ensino médio diante das temáticas históricas no <i>YouTube</i>	73
Karina Oliveira Brito Oswaldo Rodrigues Junior	
As evidências audiovisuais mobilizadas por vídeos de história no <i>YouTube</i> como possibilidade de aprendizagem histórica dos jovens estudantes portugueses	94
Marcelo Fronza	
Educação histórica e Ensino de História no meio digital: debate conceitual e partilha de uma experiência no campo da educação histórica	115
Marília Gago	
Ensinar e aprender história através do uso de memes: possibilidades e desafios formativos	135
Nilson Javier Ibagón Antonio José Echeverry Roberto Granados	
Sobre os autores	160

Narrativas históricas na tecnosfera: a responsabilidade de ensinar História através da internet

Arnaldo Martin Szlachta Junior
Márcia Elisa Teté Ramos

Introdução

Atualmente, no campo do ensino e aprendizagem histórica, alguns pressupostos já podem ser vistos como vinculados: o emprego didático-pedagógico das fontes históricas para a construção do conhecimento histórico, as narrativas históricas como atributivas de sentido e, relativamente mais recente, o uso das NTICs (Novas tecnologias da Informação e Comunicação), especialmente a internet.

O mundo virtual acercou-se do cotidiano da sala de aula da Educação Básica, em grande parte por intermédio dos estudantes pelos seus aparelhos celulares pessoais com sua própria internet. Diferentemente do preconizado pelos gestores educacionais no início dos anos 2000, em grande parte das vezes, este mundo virtual pouco ocorre na educação de forma institucionalizada com laboratório de informática climatizado e uma central de rede na qual os computadores seriam usados para pesquisa.

Encontramos na escola o sujeito-usuário acessando individualmente a internet, mas provavelmente proibido de fazer isso visto que, em algumas escolas, os celulares devem permanecer desligados. Propor o uso do celular, ou melhor, dos recursos digitais para a construção do conhecimento na escola ainda é um desafio. Retomando Umberto Eco em seu famoso escrito da década de 1970, de um lado temos os apocalípticos entendendo a tecnologia midiática como empobrecimento da razão, e de outro os integrados, absolutizando esta tecnologia como salvação social. Algumas críticas, certamente, são cruciais para ampliar nossa avaliação, como de Rendueles (2016) ao denunciar o ciberfetichismo que visualiza a cibernética

como resolução de todos os macroproblemas da humanidade, mas acaba aluindo as expectativas sociopolíticas.

Transpondo para nossa realidade, da mesma forma há o entendimento do uso das tecnologias digitais na escola como nefasto para o processo de ensino e aprendizagem e até mesmo uma estratégia para reduzir os gastos públicos com professores e com a educação. E ainda temos os entusiastas, acreditando que somente a mobilização destas tecnologias irão construir o conhecimento.

Ao nosso ver, seria necessária uma dupla posição: distanciar-se das perspectivas extremistas e ao mesmo tempo não as deixar totalmente de escanteio. Desta forma, poderíamos refletir sobre as ferramentas digitais como subsídios para a construção do conhecimento, desde que devidamente utilizadas, não apenas considerando o aparato técnico-instrumental, mas a fundamentação ética e científica dos conteúdos.

A ideia desse texto é refletir sobre o emprego das tecnologias digitais no ensino de história, estendendo nosso objetivo às narrativas histórico-escolares, apreendidas e compartilhadas por meio dos recursos da *Web*. Para tal procedimento, nos apropriamos do conceito de aula-oficina proposta por Isabel Barca (2004), marcando o ensino de história na tecnosfera por meio da metáfora das “coreografias didáticas”.

Por isso iniciamos a discussão diferenciando Residentes e Visitantes da *Web*, considerando o aluno e o professor. Diferenciamos brevemente as fases da *Web* para entender o conceito de tecnosfera, importante para articular a tecnologia nas múltiplas dimensões da vida humana. Ao final, objetivamos uma discussão sobre as narrativas dos alunos na *Web*, pois, para nós, a narrativa histórica promove a atribuição de sentido.

Os Residentes e Visitantes da *Web*

Dentre várias estereotípias envolvidas na caracterização do jovem, apresenta-se a ideia de sua natural imersão no universo digital e em consequência, sua facilidade de lidar com ele. No sentido oposto, os adultos não teriam a mesma facilidade se comparados aos jovens em administrar os dispositivos

técnico-digitais. O jovem, visto pejorativamente como disperso, rebelde sem causa, imaturo e superficial (CÉSAR, 2008), com a internet, potencializaria estas características. Faz-se necessário repensar essa afirmação, pois apesar de novas gerações nascerem em um mundo conectado e conviverem na tecnosfera, o acesso e as habilidades com os recursos da *Web* não ocorre da mesma maneira para todos. Podemos questionar as representações sobre o professor, em geral, tido como resistente ou receoso quanto às inovações tecnológicas. Este seria, segundo esta perspectiva, o sujeito acomodado em sua zona de conforto ministrando aulas tradicionais e no máximo habituado com a multimídia em sala de aula. Novamente se subestima a atual conjuntura quanto à infraestrutura precária de nossas escolas, inclusive em relação ao acesso à internet e o descaso das políticas públicas para com o preparo do professor frente às NTICs.

Prensky (2001; 2009) à princípio diferenciava as gerações tecnológicas entre os Imigrantes digitais (*digital immigrants*), sujeitos anteriores à geração Y¹ e os Nativos digitais (*natives to digital*), a partir dessa geração. Apesar de importante essa diferenciação, principalmente devido ao seu pioneirismo, ele acaba se tornando incoerente, pois leva em conta somente o período de nascimento e/ou faixa etária dos indivíduos. Dicotomizando as gerações, se essencializa suas características, desqualificando outros fatores, como em especial, lugar e classe. No Brasil, por exemplo, apesar de possuir muitas tecnologias avançadas, ainda tem um *déficit* de acesso para alguns grupos sociais.

Para superar estas representações a-históricas sobre o aluno (nativo digital) e sobre o professor (imigrante digital), preferimos uma categorização em acordo com o acesso à internet e não à geração, como a de David White e Alison Le Cornu (2011) ao apresentarem outra divisão diferenciando os Visitantes (*Visitors*) dos Residentes (*Residents*).

Os *Visitantes* são aqueles que usam temporariamente os recursos digitais e/ou a internet, usufruindo de suas ferramentas mais comuns e cotidianas,

1 A Geração Y são os nascidos entre 1982 e 1994, tendo contato muito próximo com as telas e sistemas conectados (DUARTE, 2018).

não criando uma identidade na *Web*: "visitantes entendam a *Web* como algo semelhante a um depósito de ferramentas (...) selecionam uma ferramenta apropriada que eles usam para atingir seu objetivo. Após terminarem, a ferramenta é devolvida ao depósito" (WHITE; LE CORNU, 2011, tradução nossa), ou seja, trata-se de usuários dos recursos da *Web* 1.0 e alguns poucos da *Web* 2.0 – das quais falaremos adiante –, seja por não terem um nível mais elaborado de literacia digital ou simplesmente por questões de privacidade, predileção, necessidades.

Os *Residentes* usam a maioria dos recursos da *Web*, tendo seu cotidiano atrelado à conectividade, usando variadas ferramentas, trocando mensagens instantâneas, consumindo, compartilhando e produzindo conteúdo para internet. Essa interatividade faz surgir um sentido de pertencimento, ao se fazer amizades participando de grupos de pessoas com interesses afins. Entendem a internet, não como virtual, mas como realidade próxima, como "um lugar para expressar opiniões, um lugar em que os relacionamentos podem ser formados e expandidos" (WHITE; LE CORNU, 2011, tradução nossa).

Em resumo: Residentes não titubeiam em usar recursos de gerenciamento financeiro, realizando diversas compras; buscando e criando conhecimento através de tutoriais; não se preocupam em expor a suas vidas e daqueles que os cercam na *Web*; por vezes, não desconfiam de ferramentas de reconhecimento facial e podem mesmo entregar facilmente informações pessoais à *sites* e aos aplicativos. Hiperconectado, a vivência virtual do *Residente*, nos remete às considerações de Chartier: o texto eletrônico produz e é produzido pelo autor-leitor expandido, internalizando a flexibilidade, a mobilidade, a desterritorialização, a justaposição e o incomensurável (CHARTIER, 2002). O constante cumprimento de ações reticulares de selecionar, religar, sintetizar, triar, associar, comentar, jogar etc., exige e produz novas habilidades de escrita e leitura, mas também, novas categorias intelectuais (CHARTIER 2002; LÉVY, 2006). Santaella (2004), inspirada nas ideias de Humberto Maturana e Francisco Varela, considerou o autor-leitor (o usuário) de tal forma imersivo que acoplaria ou incorporaria a cibercultura, transformando sua cognição, sua racionalidade e sua sensibilidade.

Artefatos educacionais, em forma de *sites*, aplicativos, ou mesmo manuais digitais para o professor constantes em livros didáticos de História, se autoproclamam como destinados ao usuário *Residente*, no entanto, é comum apenas transferirem conteúdos do modelo impresso para o mundo virtual, assim, fazendo permanecer a dinâmica do leitor contemplativo (SANTAELLA, 2004). Podemos exemplificar tomando uma pesquisa realizada com a revista *Nova Escola* que desde 2015 deixou de ser divulgada de forma impressa, transitando para o virtual. A revista se diz tradutora ou facilitadora dos currículos para o professor. Em relação à seção de Planos de Aula, selecionou-se a temática *Ditadura Militar no Brasil*, apresentada em sete Planos de 2019 a 2020. Os Planos de Aula propõem conteúdos bem mais problematizadores em relação aos prescritos pela Base Nacional Comum Curricular de História, oficializada em 2018, contudo, são dispostos textualmente em formato PDF, um modelo tradicional condizente mais com o *Visitante*. O professor então lê na tela ou imprime o Plano de Aula, sem ingressar em qualquer tipo de interatividade. Há sim, sugestão de *sites*, espaços museológicos em 3D, bem como o uso do *Google Sala de Aula*, *Google Drive*, *Google Meet*. Movido ainda pelo modelo impresso, o *site* da revista não apresenta programas/aplicativos básicos para promover a interatividade e não recomenda espaços adequados para, de fato, proporcionar a imersão do sujeito na esfera virtual (RAMOS, 2020).

Tecnosfera e os desenvolvimentos da Web

Atualmente os recursos disponíveis na internet são inúmeros e disponíveis para a maioria das pessoas registradas em algum conglomerado tecnológico como por exemplo o *Google*, *Microsoft* e *Apple*. O *Google* disponibiliza muitos recursos e ferramentas de forma gratuita, por mais que existam planos de assinatura mensais com mais recursos e quantidade de armazenamento. Para essas empresas, é fundamental a conexão desses usuários aos seus sistemas garantindo seus dispositivos como pontos de comunicação e mapeamento digital de dados para a tecnosfera.

A tecnosfera é um conceito desenvolvido pelo geólogo e engenheiro americano Peter HAFF (2014), professor emérito na Universidade Duke, nos

EUA. A tecnosfera engloba organicamente as estruturas com as quais a sociedade organiza sua vida social, política, econômica e cultural. Podemos falar em “estrutura”, mas falar também em complexidade e dinamicidade quando temos em vista a tecnosfera. Com as transformações das redes de comunicação e o desenvolvimento, crescimento e disseminação da internet, o conceito de tecnosfera ganhou um novo sentido, pois possibilitou a criação de um sistema de comunicação, e não apenas uma crescente coleção de equipamentos tecnológicos. E mais: a tecnologia é apenas mais um dos “nós” da rede² das vivências cotidianas, do pensamento, das ações e relações humanas. Como a tecnosfera é reticulada, no interior da própria tecnologia existem outros “nós” de ligação representando diferentes técnicas, ferramentas e reflexões, cada qual com suas alternativas de abordagem.

Um dos maiores dilemas da humanidade no presente século é justamente como continuar a produção ou desenvolvimento da tecnosfera, de modo a beneficiar todos os povos, sem impactar de forma destrutiva o ecossistema, a ética e a democracia. Daí podermos revisitar uma fala de Paulo Freire em tempos pré *Web 2.0*: “as tecnologias na educação precisam estar a serviço de relações e produções de reconhecimento, ajudando na curiosidade epistemológica através da expressão criativa e cooperativa, oportunizando uma formação democratizada dos saberes” (FREIRE, 1992, p. 147).

Na década de 1990 a internet funcionava como um grande repositório de informações. Essa forma de internet é conhecida como *Web 1.0*, cuja grande marca eram os *sites* de busca como *AltaVista*, *Yahoo*, *Google* e o brasileiro *Cadê* (GETTING, 2007). A *Web 1.0* é tida como um repositório de informação, já a *Web 2.0* é o início da interação dos usuários na rede com a possibilidade de troca de mensagens eletrônicas e publicação e interação de conteúdo (GETTING, 2007). A *Web 1.0* não é apenas usada pelos *Visitantes*, pois ainda está presente quando precisamos de uma informação, como por exemplo, a busca de determinado artista, obra, fato ou personagem histórico etc.

2 Rede ou reticulado neste contexto significa interrelação entre vários pontos de explicação, de experiência, ação e associação (LÉVY, 2006).

Já na *Web 2.0* temos a “web como uma plataforma” (O’REILLY, 2005 p. 4), na qual o usuário pode interagir e criar pequenos conteúdos em *blogs* e postagens em redes sociais através do registro de conta na rede, possibilitando o acesso através de um *login* (nome de usuário) e *password* (senha). O acesso às informações dessa rede acontecia mais pela busca de termos, como ocorria, por exemplo, nos programas de troca de música no formato MP3.

Com a *Web 3.0*, por volta da segunda década do século XXI, advém o desenvolvimento dos algoritmos, cuja relevância são as redes sociais como *Orkut* e *Facebook* (GETTING, 2007), que por intermédio do recurso da *timeline*, entregam/favorecem conteúdos de acordo com o interesse do usuário.

Os cálculos sobre resquícios de dados deixados tanto pelo cadastro de usuário, bem como pelas preferências de pesquisa e suas relações com outros usuários na rede, favorecem grupos de variados posicionamentos sociais. No comércio, em geral, quando se apresenta constantemente propagandas de produtos de interesse do usuário. Na disputa eleitoral, os candidatos utilizam tais dados para compor suas propagandas eleitorais visando a conquista do voto, buscando formar opinião positiva acerca de suas plataformas de governos. Com estes dados adquiridos por meio dos algoritmos, se tem ideia das preocupações, preferências e oposições dos eleitores, desta forma, influenciando uma campanha eleitoral (LEAL; MORAES FILHO, 2019). Exemplificamos fazendo uso de nossa experiência pessoal: o *Facebook* já “sabe” que somos professores pelas “pistas” por nós deixadas na internet e constantemente nos envia propagandas do chamado “Novo Ensino Médio”, inclusive enviando *e-books* de “fórmulas” para aplicar a Base Nacional Comum Curricular de forma exitosa.

Caminhamos a passos largos à disseminação e um estilo de vida conectado, que em troca dos bilhões de dados do indivíduo, lhe entrega serviços que facilitam seu cotidiano. Os aplicativos com suas funções de compartilhamento e da ubiquidade³ em um mundo hiperveloz, facilitam a

3 O termo ubiquidade, usado em pesquisas sobre tecnologia demonstra a onipresença possibilitada pelas redes. Segundo o Dicionário *Houaiss* da Língua Portuguesa (HOUAISS; VILLAR; FRANCO 2001, p. 2796) significa: estar em todos os lugares, “onipresença”, transmitir a “impressão” de estar em todos os lugares, entre outros sentidos.

utilização e o compartilhando de suas ações “criando assim, uma arquitetura de participação” (SPIVACK, 2009, tradução nossa).

Pensamos que, com as funcionalidades da *Web 2.0* (chamada de Sintática, assim como da *Web 1.0*) e posteriormente da *Web 3.0* (Semântica), encadearam-se discussões sobre como seria possível seu uso na educação, daí construindo-se os conceitos de Letramento Digital (RIBEIRO; COSCARELLI, 2007) e de Educação 3.0 (PAIVA, 2014). Literacia digital seriam as “habilidades motoras, abrangendo também as habilidades cognitivas, relacionadas com raciocínio, intelecto, capacidade de análise, avaliação e crítica, e as habilidades concernentes a interação pessoal” (CAPOBIANCO, 2010, p. 85).

Desde 2018, vivemos as transformações da *Web 4.0* (SPIVACK, 2009) chamada de Pragmática, agregando e otimizando o legado estrutural de suas antecessoras. Assim, é contributivo retomar as *Webs* do passado para o propósito de entender a *Web 4.0* pois, como ainda é uma tendência, só podemos antever algumas de suas características. Na *Web 4.0*, a inteligência artificial profunda desenvolve robótica e algoritmos capazes de aprendizagem e estão começando realizar tarefas cognitivas que somente o ser humano era capaz de realizar. A noção de algoritmo se expande: eles podem repetir passos (fazer iterações, ou seja, repetir e acumular conhecimento para uma próxima tentativa) ou empreender decisões baseados em comparações ou lógica até determinada empreitada ser completada. Em Matemática e Ciência da Computação, um algoritmo tem procedimento preciso, não ambíguo, padronizado, eficiente e correto. É uma sequência finita de ações executáveis visando obter uma solução para um determinado tipo de problema, antecipando lacunas.

A *Web 4.0* possibilita outro grande sistema de integração, a Internet das Coisas (IoT), onde se utiliza mecanismos e *softwares* com inteligência semelhante à humana capazes de solucionar problemas adotando o melhor direcionamento a ser tomado. É o caso das casas inteligentes. Com a integração unida à *Web*, diversos equipamentos e objetos da casa podem desempenhar tarefas facilitadoras da vida. Um exemplo é o da geladeira, capaz de enviar informações para um *smartphone* quando for preciso comprar algum alimento. Mas esta IoT pode desandar, pois câmeras de

segurança, babás eletrônicas e campanhas inteligentes podem se tornar vetores de espionagem contra seus usuários por terceiros maliciosos (DEMARTINI, 2020).

Narrar e aprender História pela *Web*

De acordo com o filósofo da história Jörn Rüsen (2001), narrar é uma ação inerente do ser humano, por isso, antropologicamente universal e implica na função orientadora por subentender a interpretação temporal (RÜSEN, 2001). Não apenas a historiografia, mas todas as formas de apresentação da narrativa histórica, tornam-se “uma prática cultural de interpretação do tempo. A plenitude do passado, tornado presente, deve-se a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” e que pode ser caracterizada como uma narrativa” (RÜSEN, 2001, p. 149). Para Rüsen, quando empreendemos uma narrativa histórica dotamos de significado/sentido histórico às nossas experiências e por isso a narrativa histórica seria uma “operação mental constitutiva” (RÜSEN, 2010, p. 43).

Disse Ivo Matozzi (2008), que a ciência histórica só existe em forma de narrativa e, por suposto, a aprendizagem histórica também se dará por intermédio desta. Trocando em miúdos, a construção da ciência histórica depende de saber colocar este conhecimento em narrativa inteligível conforme seu destinatário.

Algumas vertentes investigativas sobre ensino e aprendizagem histórica, como a Educação História, utilizam narrativas de alunos e de professores para cooptarem seus saberes e experiências, sobre qual significado oferecem sobre o passado e qual importância dão para a história como disciplina escolar (BARCA, 2008). Destas narrativas, no caso dos alunos, depreende-se noções, saberes, ideias, *insights*, construídos de forma não científica (embora também fragmentos da ciência sejam incorporados) permeando a comunicação, a compreensão e explicação históricas. Na Didática da História francesa, assim como na alemã na figura de Rüsen, estas narrativas carregam intencionalidades, portanto, incidem na decisão e na ação (RÜSEN, 2001, 2007; TUTIAUX- NILLON, 2011).

Mas não é prerrogativa das ciências históricas vincular a narrativa à atribuição de sentido, fazendo apreender a mudança e a permanência, orientando o viver, o pensar e o (re)existir no mundo relacionando-se com as pessoas, formando a identidade e a compreensão da alteridade, prognosticando e produzindo um futuro. Para José Carlos Reis, no tempo percebido na vida individual predominam durações irregulares e heterogêneas, “um tempo qualitativo, desigual, afetivo, plural, irreversível, instável, avesso à regularidade natural e à abstração do relógio” (REIS, 2011, p. 3). Embora totalmente diferente do tempo histórico, “que é o das coletividades públicas, das sociedades, civilizações, um tempo comum, que serve de referência aos membros de um grupo” (REIS, 2011, p. 11), o tempo individual, quando narrado, (re)memoriado, recuperado, também (re)significa, explica, reconstrói, organiza as experiências vividas⁴. As narrativas pessoais e coletivas (re)configuram a memória, por isso, administram a temporalidade, conferindo sentido e coerência. Esta atribuição de sentidos transforma-se em um conjunto de valores fundantes de como refletimos, agimos, desejamos, vivemos, qualificando nossa existência no mundo.

Memória... Assunto que no momento não enfrentaremos. Basta dizer que a narrativa individual ou coletiva depende do rememorar. Contudo, a internet parece avessa à memória devido ao seu fluxo hiperdinâmico e movido. Para Lévy, a internet é sim dispersa, mas ao mesmo tempo, carrega um conhecimento ou memória universal que não podem ser totalizados, mas estão disponíveis a todos em uma “ramificação entrelaçada” (LÉVY, 2006, p. 260). Trataremos adiante sobre a necessidade de, diante desta dispersão/fragmentação, registrar as narrativas digitais para que se materializem como memória.

Narrar pela *Web*, pelo menos nas primeiras manifestações através das redes sociais – no *Orkut*, por exemplo – entre o final da primeira década e o início da segunda do século XXI, estava relacionado a alguns grupos de identificação debatendo diversificadas questões. Externamente ao ambiente escolar, muitas vezes estes sujeitos falavam sobre a história, sobre o passado, segundo sa-

4 A utilização da narrativa é valorizada, principalmente na psicanálise de orientação lacaniana.

beres e perspectivas circulantes na sociedade, mas também incluindo comentários ou mesmo reflexões sobre a história ensinada na escola (RAMOS, 2012).

Narrar na *Web* pode ocorrer através das *comunidades virtuais*, destinadas às discussões sobre uma temática específica, formadas por grupos com as mesmas afinidades. Howard Rheingold (1993) foi um dos primeiros a utilizar o termo *virtual community*, subentendendo relacionamentos característicos das realidades e necessidades do mundo virtual. Axt (2004), entendeu a comunidade virtual como sendo um grupo de indivíduos inseridos em um contexto social tendo uma convergência de objetivos e interesses sobre determinado assunto ou fenômeno.

A comunidade, evidentemente é composta de diversos sujeitos com interesses compartilhados, mas antes disso é necessário analisar os perfis destes integrantes. Percebe-se um movimento tensionado/complementar da valorização do "eu" e do "nós". No *Facebook*, o perfil solicita Trabalho e educação; Locais onde morou; Informações básicas de contato; Família e relacionamentos; Detalhes sobre você; Acontecimentos. Junto com o anúncio sobre quantidade de amigos e a exposição de fotos. No *Orkut* o sujeito traçava seu perfil e o primeiro item visível aos internautas é a descrição de si: "quem sou eu", qual tipo de relacionamento amoroso procura; quais comidas, filmes, músicas e livros gostam; quantos amigos são capazes de ter; qual a orientação sexual, a religião, o estilo; quais os esportes e animais de estimação prediletos; o que atrai em um (a) parceiro(a); o "encontro" considerado ideal; o que não suporta e como seria o quarto; opção política; idiomas que conhece etc. Não deixa de ser um modo de realizar uma narrativa de si, pois inclui informações sobre quem é e o que pensa o sujeito. Alguns perfis são "fakes", ou seja, são elaborações imaginárias do "eu", uma identidade inventada provavelmente corresponde ao modo de como o sujeito quer ser, também implicando na construção identitária.

Há uma necessidade de tornar a identidade pública, visível. Na comunidade o conjunto de "eus" se associa, se identifica, defende-se dos "outros". Se de um lado há esta necessidade de sublinhar o "eu", de outro, a lógica de sociabilidade ocorre agora centrada na atração de sensibilidades, gostos, ideologias. Assim, vai se construindo a identidade, mas também a

comunidade, com uma memória específica do grupo, mesmo as postagens e comentários se desenhando como velozes, fluidas e superficiais. Paulo Ricoeur (2007) argumenta sobre a experiência individual de pertencer a um grupo, as negociações e as trocas com os outros, implica que a “memória individual toma posse de si mesma” (RICOEUR, 2007 p. 130).

Mussoi, Flores e Behar definem uma comunidade virtual como “co-atuação de seus participantes, os quais compartilham valores, interesses, metas e posturas de apoio mútuo, através de interações no universo *online*” (2007, p. 02). Nesse processo, o senso de pertencimento faz os sujeitos construírem uma identidade. Esses autores ainda colocam a reciprocidade entre os indivíduos como um dos princípios fortes nestes espaços, por conta de normas de convivência, estabelecimento de práticas que busquem um relacionamento saudável, apresentando sanções contra aqueles não seguidores das regras, como por exemplo, o bloqueamento/banimento/cancelamento. Atualmente, muitos se organizam em *comunidades virtuais* e esses espaços alcançam a sala de aula como reelaboração da aula-oficina no ensino e aprendizagem histórica, na medida em que se compartilha fontes históricas, artigos e livros, *sites* e jogos voltados para a compreensão do passado.

No caso da comunidade virtual de aprendizagem, pode-se aproveitar este viés de cooperação, possibilitando que todos os sujeitos tenham o direito de participar ativamente das discussões (MUSSOI; FLORES; BEHAR, 2007). Partindo das possibilidades de ensino e aprendizagem dispostas pelas comunidades virtuais e devido ao nível em que chegamos em relação à *Web*, quando falamos em narrativas, podemos expandir tais possibilidades. Assim, *coreografias didáticas* torna-se um termo ou metáfora sobre a atuação dos agentes escolares na *Web* (OSER, F. K.; BAERISWYL, 2001; ZABALZA, 2005; PADILHA *et al*, 2010).

O termo *coreografias didáticas* foi cunhado por Oser e Baeriswyl (2001) e adaptado por Miguel Zabalza (2005). Coreografia é a representação de movimentos para compor uma dança, requerendo domínio de vários elementos como espaço, tempo, limites do corpo, consciência de aspectos estéticos dos movimentos, dos efeitos plásticos e conhecimentos musicais. São recursos específicos de diferentes linguagens arranjados de forma

orgânica. A *coreografia didática* serve como metáfora, especialmente ao colocar o professor como “coreógrafo” do processo de aprendizagem, quando cria ambientes capazes de canalizar o processo de ensino e aprendizagem e obter “boas atuações” dos alunos (OSER, F. K.; BAERISWYL, 2001).

As coreografias didáticas permitem por exemplo, a possibilidade de os alunos dialogarem na *Web* através dos recursos criando e debatendo narrativas históricas a partir de dados encontrados na internet, sob a orquestração do professor. As comunidades virtuais não foram descartadas, pois há nas coreografias didáticas a perspectiva de encampá-las, dependendo do “desenho coreográfico” selecionado pelo professor.

Zabalza (2005) considerou as coreografias como marcadas/ritmadas previamente, análoga a um planejamento de aula, quando o professor tem uma proposta pedagógica e a configura de acordo com a capacidade de aprendizagem dos seus alunos a fim de envolvê-los em um único arranjo artístico. Neste processo, o professor busca prever todas as possíveis interferências que possam se apresentar no ambiente educacional para sua execução seguir de acordo com seu roteiro. Ainda que o professor seja um coreógrafo, a coreografia didática constitui-se um espaço coletivo e, por ser coletivo, devem existir debates, o que é fundamental para a aprendizagem histórica.

A ideia de coreografia didática confere fortemente com a de aula-oficina, pelo menos por duas razões: 1) pelo princípio investigativo (BARCA, 2004, p. 133) e coletivo (BARCA, 2004, p. 137) da atividade didático-pedagógica para a formação histórica e 2) os agentes escolares podem apresentar sua narrativa, expressando sua interpretação e compreensão, ou seja, a história aprendida, “utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis” (BARCA, 2004, p. 134). Embora a concepção de coreografia didática já tenha sido disseminada conglomerando todas as áreas de ensino e aprendizagem, a aula-oficina é mais conhecida na área de história pelo campo investigativo da Educação Histórica. Em suma, na aula-oficina, o aluno é “agente de sua formação” e o professor “investigador social e organizador de atividades problematizadoras” (BARCA, 2004, p. 134). Aprender história é ter “compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se

traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (BARCA, 2004, p. 134). Este posicionamento pode ser subdividido em três pressupostos que podem ser fomentados pelo uso dos recursos digitais: saber interpretar fontes/ evidências; compreensão contextualizada e a comunicação.

Outra concepção que se aproxima da aula-oficina proposta por Barca, é a de gameificação no ensino de história especialmente quando se pensa na aprendizagem histórica segundo o princípio investigativo e colaborativo.

No caso da gameificação, aponta-se para dois caminhos interdependentes: os *games* podem ser utilizados para construir aprendizagem histórica e suas demandas cognitivas podem ser transferidas para a sala de aula sem haver necessariamente um jogo/*game*. Entre seus componentes cognitivos, o *game* também abarca a narrativa, com certas regras e objetivos para a execução das etapas, que compõem uma história no *game*, pois dependerá das escolhas do jogador o rumo que o roteiro toma. O jogador precisa ter aptidão imagética, para entender as instruções e mensagens visuais, o que demanda aprendizado sincrônico, memória visual, pensamento intuitivo-associativo. Determinados *games* requerem movimento corporal, o andar pela cidade (como *Pokémon GO*, *Ingress* e *Geocaching*). Há o sentimento de comunidade, já que os jogadores se agrupam em torno de interesses comuns, formando comunidades virtuais e troca de dicas através de vídeos no *YouTube* em relação ao *game* (SZLACHTA JUNIOR; RAMOS, 2019, p. 115). Nas coreografias, alguns componentes dos *games* não são tão evidenciados, como: prontidão, pois para realizar escolhas no *game*, o jogador precisa decidir rapidamente, acelerando a percepção conforme um *feedback* e a perspectiva de disputa e de recompensas. No presente texto, optamos por destacar a metáfora da coreografia didática, para fazer jus à ideia de narrativas/escritas colaborativas na tecnosfera, enfatizando a relação dialógica e a interatividade.⁵

5 O termo interação refere-se a qualquer objeto ou sistema, seja ele computacional ou não, cujo funcionamento permite que o usuário tenha algum tipo de participação. Já a interatividade é um caso específico de revolução na interação, associada aos recursos tecnológicos e computacionais, compreendida como um tipo de diálogo entre o homem e a máquina (LEMOS, 2000 *apud* DIONÍZIO, 2018, p. 14).

A chamada “forma de apresentação da narrativa histórica” inserida na matriz disciplinar por Rüsen (2001; 2007), se na historiografia serve ao propósito de mostrar determinados critérios de escrita acadêmica sustentando paradigmas, na escola pode transformar-se em variados gêneros narrativos (escrita, desenho, filme, teatro, *podcast*, vídeos, mapas mentais etc.) utilizados para compor uma “coreografia”, demonstrando mudanças conceituais, explicações, interpretações, relações, argumentações, sistematizações e contextualizações. No âmbito virtual, a coreografia pode ser favorecida ao recorrer a mais gêneros narrativos para promover a pesquisa, o debate e a escrita (aqui entendida como escrita textual, imagética, audiovisual etc.).

Sobretudo, dando continuidade à metáfora da “coreografia”, esta corresponde a uma “dança em grupo”, pois é determinante o aspecto colaborativo/dialógico da apresentação, do debate e da construção da narrativa histórica. A discussão, o confronto de perspectivas/narrativas, “o movimento entre sujeitos diferentes”, também devem integrar a construção do aprendizado histórico, na medida em que implica na “intersubjetividade discursiva, em uma relação aberta de comunicação racional-argumentativa” (RÜSEN, 2010, p. 48). Colaboração e diálogo se justapõem sob o imperativo da intersubjetividade, esta, própria da natureza do conhecimento histórico, implicando em outras palavras, a história como escrita segundo “perspectivas múltiplas e frequentemente antagônicas” (HARTMAN, 2015, p. 295). A coreografia como cooperação, coautoria e parceria não implica em um consenso absoluto, mas a “controvérsia estruturada”, qual seja a capacidade de fundamentar, concluir e argumentar o mais próximo possível da ciência histórica, aparando as arestas dos dissensos, formando um senso crítico por excelência (HARTMAN, 2015).

Pensando que “a internet é um cérebro digital global” (SANTAELLA, 2013, p. 21), a atuação do professor no processo de construção de narrativas históricas escolares é imprescindível e mais ainda quando pensamos em narrar história na tecnosfera, cuja relação de memória e esquecimento ganham uma dimensão diferente devido à intermitência, à hipervelocidade e à quantidade de dados, de informações e de ideias circulantes (CAMARGO; DAROS, 2021). E, por mais que a “memória coletiva” da *Web* dependa da ação/relação humana, é mediada conforme critérios e intencionalidades dos administradores

dos sistemas por meio dos algoritmos. Neste labirinto das informações e das concepções, o professor é o orientador do processo de ensino e aprendizagem histórica (coreógrafo), partindo de sua formação profissional, de uma reflexão pedagógica, de suas experiências prévias para saber lidar com as diversas memórias/narrativas digitais, inclusive com o que POLLAK (1989) chamou de memórias subterrâneas (para nós, aquelas narrativas distanciadas das mais presentes ou algoritmizadas no fluxo da *Web*).

Para que tenhamos uma visão mais “pragmática” (termo usado para designar a *Web 4*, mas aqui usamos no sentido de praticidade), sugerimos variadas ferramentas para criar e discutir narrativas ou escritas digitais. As narrativas construídas pela investigação e controvérsia nas coreografias didáticas, ao ocorrerem no ambiente virtual, devem se fixar neste ambiente, à revelia da dispersão e da fragmentação do mundo virtual. Um exemplo bem simples para introdução nas coreográficas didáticas e registro das narrativas, para além do *Google Classroom* seria o *Padlet*. É possível introduzir imagens, produzir vídeos, *sites*, *podcast*, mapas mentais, comentar, realizar avaliação, agenda, linha do tempo, trocar e-mails, criar *QRCode* etc. Podemos decidir se o *Padlet* será público ou só da turma e ainda convidar pessoas para visualizar. Há também o *Canva*, com uma capacidade maior de criar coreografias didáticas. Nem todos os recursos destes aplicativos são totalmente grátis, mas eles fornecem um conjunto de ferramentas abertas que podem ser aproveitadas pelo professor.

O *Lucidchart* funciona bem em computadores, para desenvolvimento de mapas mentais e “tempestade de ideias” de textos escritos para evidenciar as principais ideias de um grupo (*Brainstorming*). Mas existem outros aplicativos no *smartphone* para desenvolver estas atividades, como o *Wordclouds* e o *Google Jamboard*. Fazer infográficos também remete à construção de narrativas e pode ser utilizado o *Piktochart*, entre outros. Para realizar *podcast*, o *Spreaker* pode ser um bom exemplo (no *Padlet* também há recurso para *podcast* e vídeos curtos).

Para coleta de informações temos o *WhatsApp*, *Google Meet* e *Microsoft Teams*. Evidentemente, um canal no *YouTube* seria boa referência para registrar vídeos e para editá-los: *FimoraGo*; *Youcut* e *Moravi*. Geralmente estes e

outros aplicativos são para *smartphone* e computador, mas apenas parte de seus recursos são grátis. Todas as ações empreendidas nas coreografias podem ser reunidas, registradas e divulgadas em um *blog* ou *site*, como no *Wix*, no *Webnode* e no *WordExpress*.

O *quiz*, pode ser empregado para avaliação, questionário de saberes e de experiências prévias, e o *Google Forms* seria ótima ferramenta gratuita, além do *Encuesta Facil*, mesmo para fazer jogos simples⁶.

Para História em Quadrinhos, uma importante forma de se realizar narrativas imagéticas: *GoAnimate*; *ReadWriteThink*; *ToonDoo*; *Stripcreator*; *Pencil*; *Make Beliefs Comics* e mesmo no *Canva* é possível produzir segundo alguns modelos gratuitos. Também as linhas do tempo consistem em poderosas formas de narrativas⁷ (*Padlet* e *Canva*).

Os museus virtuais são recursos para questionamento da história dispostas nas exposições, isso ao nível internacional, nacional e regional. Como regional, temos o Museu Histórico de Londrina⁸, para vários museus nacionais, o Portal Itelepor e o *Google Arts & Culture* disponibiliza museus do mundo todo. Este é um amplo terreno de possibilidades, ou seja, visitas virtuais aos museus e temos no Brasil o Educa Museum, Era Virtual, Portal do Iphan e Unesco Brasília.

A construção de um glossário virtual pode se realizar no *Flatcon*. Também é interessante gerar *QRCode* para registrar as atividades na *net* (escritas, HQ, *padlets* etc.), usando *QRCode Fácil*. Uma pesquisa-ação desenvolvida no Laboratório de Informática da Escola Municipal Inspectora France Abadia Machado Santana, na cidade de Uberlândia, no segundo semestre de 2016, usa esta estratégia para divulgar histórias e memórias de locais (FRANCO; OLIVEIRA; FREITAS, 2020). Na mesma linha de tal trabalho, Eliane de Freitas SILVA (2019), experimentou a funcionalidade de *sites* na divulgação por meio de códigos QR impressos em *cards* como materiais didáticos para o ensino

6 Exemplo em construção: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScFzn1x8dM8NPpwwAed-9JYgbHjm0tVJslk2XLIQhyBhP89Gg/viewform> (CRIPPA, 2021).

7 Ver: <https://pt-br.padlet.com/metramos/jgos7fzcf6hzb18>. Acesso em: 14 ago. 2021.

8 Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-23.308505,-51.1595951,3a,75y,4.18h,99.92t/data=!3m7!1e1!3m5!1sEwT4CIEV7zIAAAQvOivkNg!2e0!3e2!7i13312!8i6656>. Acesso em: 14 ago. 2021.

de história local, lidando com as telas pintadas pelo Sr. Guigui, artista local autodidata que retratou o cotidiano de Itumbiara em suas obras.

E por que não alunos e professores construírem seus avatares na confecção das narrativas virtuais? Ver no *Voilà* para *smartphone*. Dispor os conteúdos produzidos em revista virtual também é uma estratégia de registro, como no *Issuu*⁹. Pamela Fernanda de Andrade confeccionou uma revista *on line*, fornecendo aos professores coreografais didáticas para entender a história local de Piraquara-PR, incluindo o uso o *Google Earth* para localização e a indicação de várias fontes históricas possíveis de serem exploradas já nos anos iniciais da Educação Básica.

Considerações finais

As transformações que a Internet sofreu nas últimas décadas possibilitou a readequação de uma grande rede interligada de informações, para um espaço de funcionalidades, de produção de conteúdos e compartilhamento de experiências e aprendizagens.

O conceito abrangente de tecnosfera marca a intersecção desta rede conectada como tecnologia a outras esferas sociais, onde vigoram valores ou princípios mais voltados à ética, portanto, à educação. As informações, as memórias constituídas nesse lugar virtual interferem tanto na historiografia, como na forma de atribuímos sentido ao passado e, conseqüentemente, incidem também no ensino e aprendizagem histórica. Apesar de saber sobre a dificuldade de acesso à internet dos alunos e mesmo das escolas brasileiras, propomos seu uso para promover o ensino e aprendizagem histórica, porque somos esperançosos ao visualizarmos uma sociedade inclusiva/democrática em todos os sentidos.

As coreografias didáticas permitem transformar os Visitantes em Residentes, tanto os alunos como os professores. Residentes neste mundo complexo que demanda criticismo, “sabedoria” histórica para interpretar uma miríade de fontes históricas que perpassam o cotidiano virtual e presencial e,

9 Por exemplo, <https://www.yumpu.com/pt/document/read/63344196/revista-historia-e-cidade> (ANDRADE, 2020) Disponível em 14 de ago. de 2021.

principalmente, a capacidade de compartilhar, dialogar, integrando a importância do “eu” em um “nós”, um coletivo que pensa e não apenas reage.

Este desenho do ensino e aprendizagem histórica produz a habilidade de pensar de forma autônoma, formando um sujeito protagonista do conhecimento e da ação. Porém, quem fornece as condições para a construção do conhecimento fundamentado é o professor. É ele que, ao conduzir a coreografia, precisa superar as seleções de conteúdos entregues conforme os cálculos dos algoritmos segundo interesses comerciais e políticos.

Nunca foi tão importante a figura do professor de história como aquele que faz buscar explicações usando a metodologia da ciência histórica e os saberes acumulados historiograficamente. Mais do que isso, é o professor de história, como “coreógrafo didático”, que é capaz de usar os recursos nos apresentados pela tecnosfera, alcançando assim, articular a ciência histórica com a tecnologia, construindo um processo de aprendizagem histórica responsável, crítico, reflexivo e significativo.

Referências

- ANDRADE, Pamela Fernanda. *Ensino de história por meio dos espaços de memória da cidade*. 150 fl. Dissertação de mestrado (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Estadual de Maringá, 2020.
- AXT, Margarete. Comunidades virtuais de aprendizagem. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 111-116, jan./jun. 2004.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel (Org.). *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.
- BARCA, Isabel. Investigação em educação histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. (Org.). *Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal, RN: EDFURN, 2008.
- CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. *A sala de aula digital*. Estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, *online* híbrido. Porto Alegre: Penso, 2021.
- CAPOBIANCO, Ligia. Abordagem multidisciplinar de literacia digital para pesquisa em comunicação. In: PASSARELLI; AZEVEDO, José. (Org.). *Atores em rede: olhares luso-brasileiros*. São Paulo: SENAC, 2010.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. *A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- CRIPPA, Liara Bernuci. *A temática Indígena nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental do colégio Estadual Profa Denise Cardoso de Albuquerque*. Dissertação de mestrado (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Estadual de Maringá, 2021.
- DEMARTINI, Felipe. Falha em software permite espionagem por câmeras, babás eletrônicas e outros. *Canaltech*. Disponível em <https://canaltech.com.br/seguranca/falha-em-software-permite-espionagem-por-cameras-babas-eletronicas-e-outros-187439/>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- DIONÍZIO, Elisângela Vieira. *Plataformas digitais da associação nova escola: interações e desenvolvimento profissional docente*. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2010.
- DUARTE, Antoine. Geração 'Y'. *Laboreal*, v. 14, n. 2, p. 1-5, 2018.
- FRANCO, Aléxia Pádua; OLIVEIRA, Nilza Aparecida da Silva; FREITAS, Núbia da Silva Lopes. Tecnologias digitais de informação e comunicação, ensino de

história e educação patrimonial: experiências de formação docente nos anos iniciais da educação básica. *Congresso Internacional de Educação e Tecnologias*. Ressignificando a presencialidade. 2020.

GETTING, Brian. *Basic Definitions: Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0*. 2007 Disponível em <http://www.practicaecommerce.com/articles/464/Basic-Definitions-Web-10-Web-20-Web-30> Acesso em: 10 mai. 2021.

HAFF, Peter K. Humans and technology in the Anthropocene: Six rules. *The Anthropocene Review*, v. 1, n. 2. p. 126-136, 2014.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo, Centauro: 2006.

HARTMAN, Hope J. *Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento*. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: AMGH, 2015.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. In: *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 2001. p. LXXXIII, 2922-IXXXIII, 2922.

LEAL, Luziane de Figueiredo Simão; MORAES FILHO, José Filomeno. Inteligência artificial e democracia: os algoritmos podem influenciar uma campanha eleitoral? *Direitos Fundamentais e Justiça*. v. 13 n. 41, p. 343-356, 2019.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. O futuro do pensamento da era informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. 14 ed., Rio de Janeiro: Ed. 34, 2006.

MATOZZI, Ivo. Ensinar a escrever sobre história. *História & Ensino*. Londrina, v. 14, p. 07-28, ago. 2008.

MUSSOI, Eunice Maria; FLORES, Maria Lucia Pozzatti; BEHAR, Patricia Alejandra. Comunidades virtuais—um novo espaço de aprendizagem. In: *RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 5, n. 1, p. 1-10, 2007.

O'REILLY, Tim. *O que é Web 2.0: padrões de design e modelos de negócios para a nova geração de software*, v. 5, 2005. Disponível em: <http://www.cipedia.com/doc/102010>. Acesso em: 29 mai. 2021.

OSER, F. K.; BAERISWYL, F.L. Choreographies of teaching: bridging instruction to teaching. In: V. RICHARDSON (Editor): *Handbook of research on teaching* 4 ed., Washington: AREA, 2001. p. 1031-1065.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares et al. Ensino na docência online: um olhar à luz das coreografias didáticas. *Revista EM TEIA - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2010.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; BERAZA; Miguel Angel Zabalza; SOUZA; César Vinícius de. Coreografias didáticas e cenários inovadores na educação superior. *ReDoC. Revista Docência e Cibercultura*. v. 1, n. 1, p. 115-134, 2017.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PRENSKY, Marc. H. Sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: journal of online education*, v. 5, n. 3, 2009.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. O estudante de Ensino Médio nas comunidades virtuais “eu amo história” e “eu odeio história” e uma questão antiga: para quê serve a história? *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 665-689, 2012.

REIS, José Carlos. O tempo histórico como “representação intelectual”. *Fênix. Revista de História e Estudos Culturais*. v. 8, n. 2, p. 1-21, Mai/Jun/Jul/Ago de 2011.

RENDUELES, César. *Sociofobia*. Mudança política na era da utopia digital. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2016.

RHEINGOLD, Howard. A slice of life in my virtual community. *Global networks: Computers and international communication*, p. 57-80, 1993.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Autêntica, 2017.

RICOEUR, Paul. *A Memória, a História, o Esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Georgete Medleg; OLIVEIRA, Eliane Braga de. Memória e esquecimento no mundo virtual: os mesmos fios tecendo uma nova trama? *In: Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 91-105, maio 2015.

RÜSEN, Jörn. *História Viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. da UNB, 2007.

RÜSEN, Jörn. *In: SCHMIDT; Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica*. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Ensino Superior Unicamp*, abr. 2013, p. 18-28.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço*. O perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SILVA, Eliane de Freitas. *TDICs e ensino de História: potencializando as pinturas de Sr. Guigui como fontes para o estudo da História de Itumbiara*. 2019. 125 p. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2019.

SPIVACK, Nova. *The evolution of the Web: Past, Present, Future*, 2009. Disponível em: <http://www.novaspivack.com/uncategorized/the-evolution-of-the-web-past-present-future>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin; RAMOS, Márcia Elisa Teté. Possibilidades para a educação patrimonial por meio de games de realidade aumentada. *Métis: História & Cultura*, v. 18, n. 25, p. 97-119, jan./jun. 2019.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. O paradoxo francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta. *Educação e Realidade*. v. 36, n. 1, p. 15-37, jan./abr., 2011.

WHITE, David S.; LE CORNU, Alison. Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First monday*, 2011.

ZABALZA, Miguel Angel. *La Didacta universitária*. Conferência pronunciada na Pontificia Universidad Javeriana de Cali, em 9 de fevereiro de 2005. Disponível em http://saladeaulainterativa.pro.br/moodle/file.php/11/Equipe_EDUMATEC/Semana1/universitaria.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

Letramento histórico-digital e o ensino de História

Danilo Alves da Silva

Introdução

Quando falamos sobre aprender e ensinar História usando tecnologias digitais, parece ser automático pensar em primeiro plano em aplicativos, programas e recursos disponíveis nas plataformas digitais em detrimento dos elementos teóricos e metodológicos diretamente relacionados à ciência histórica e ao campo de pesquisa de ensino de História. A proposta do letramento histórico-digital que apresentaremos aqui, visa contribuir na construção de um caminho metodológico que consiga articular as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), o método histórico e os elementos que envolvam diretamente o ensino de História. O objetivo deste texto, portanto, é apresentar o letramento histórico-digital como uma possibilidade para as práticas de ensinar e aprender História usando tecnologias digitais da informação e da comunicação (SILVA, 2020).

Em suas primeiras décadas, o século XXI está sendo marcado pela expansão e usabilidade de tecnologias digitais que já provocaram mudanças significativas na economia, na educação, na saúde e em outros setores da sociedade, ou seja, constituindo diferentes redes (CASTELLS, 2009). Os sistemas, as redes de ensino e as escolas estão inserindo as tecnologias digitais nas atividades cotidianas no ensino presencial, no ensino híbrido, na educação a distância e, mais recentemente, no ensino remoto. Se olharmos atentamente para a história, poderemos constatar que toda ela é marcada pela invenção de tecnologias: ferramentas confeccionadas de pedras, escritas em argilas, papiros, dígito binário (*binary digit*), dentre tantos outros artefatos (BATES, 2017).

As tecnologias estão presentes em toda a história e têm modificado as diferentes formas de viver dos humanos. Mas quando falamos de tecnologias digitais, é recente na trajetória humana a sua utilização nas sociedades e, no que tange o ambiente escolar, o seu uso é mais recente ainda.

Os profissionais da educação, ao incorporarem às práticas pedagógicas o uso de aplicativos, programas, *softwares* e plataformas digitais, precisam refletir sobre as lógicas e as concepções que incluem essas ferramentas pois, em tempos de expansão tecnológica, diversas sociedades humanas espalhadas por diferentes lugares do mundo buscam a inovação acreditando serem elas os principais elementos a garantirem a manutenção ou a busca de liderança hegemônica (política, econômica e cultural) no mundo capitalista. Essa lógica tem levado empresas e Estados a investirem massivamente em recursos tecnológicos educacionais que interferem de maneira direta nos modos de produção do conhecimento e de sua disseminação na sociedade (MORAN, 2012).

Essas são questões que incidem diretamente no ensino de História e, por isso, buscamos refletir criticamente considerando ao menos três perspectivas: a lógica capitalista que impera na criação, na elaboração, na disseminação e no acesso às ferramentas tecnológicas; os sentidos e intencionalidades pedagógicas atribuídos à formação dos estudantes na educação básica; e, por último, as habilidades históricas e digitais a serem desenvolvidas na produção do conhecimento histórico escolar.

Cultura digital e humanidades digitais: leitura e escrita digital no ensino de História

O conceito de “Humanidades Digitais”¹⁰ aqui adotado para nossa reflexão, busca explicar, mesmo que provisoriamente, a relação entre o conhecimento das Ciências Humanas e Sociais com as tecnologias e mídias digitais, as técnicas, os programas, os *softwares* e os aplicativos. Desse modo, entendemos, a partir de Thatcamp (2011), que “as humanidades digitais designam uma transdisciplina portadora dos métodos, dos dispositivos e das perspectivas heurísticas ligadas ao digital no domínio das Ciências Humanas e Sociais”.

10 Para que se compreenda criticamente a formação humana e da sociedade em seus diversos aspectos, precisamos de conceitos e metodologias que contribuam na investigação e análise sobre os formatos digitais que as Ciências Humanas estão assumindo e, por isso, o conceito de “Humanidades Digitais”, até o momento, tem se colocado, dentre os que conhecemos, como abrangente e complexo para explicar esse fenômeno. Para mais informações sobre o campo de Humanidades Digitais, acessar: <https://cpdoc.fgv.br/laboratorios/ihud> ou <https://humanidadesdigitais.org/o-que-sao-humanidades-digitais/>.

Cabe aos profissionais das ciências humanas e sociais entenderem como as tecnologias digitais incidem sobre a produção do conhecimento dessa área e, conseqüentemente, sobre como as práticas escolares que tomam essas ciências como referência são afetadas. Neste sentido, defendemos que seja dos profissionais da História a responsabilidade de compreender como o ensino dessa disciplina é afetado quando mediado pelas ferramentas digitais. Não se pode esperar que outros profissionais sem domínios dos elementos teóricos, epistêmicos e metodológicos se empenhem sozinhos nessa tarefa. De fato, a interdisciplinaridade¹¹ (FAZENDA, 2002), as discussões sobre o conhecimento histórico acadêmico (KNAUSS, 2019) e o conhecimento histórico escolar (SILVA, 2019) são demandas urgentes a serem contempladas entre aqueles que se dedicam ao ensino de História.

Com o objetivo de compreender a relação entre o conhecimento produzido no ambiente universitário – que se convencionou chamar de conhecimento histórico acadêmico – e o conhecimento histórico escolar, recorremos ao conceito de espaço escolar elaborado por Margarida Oliveira (2013, p. 235), que o define como sendo

[...] o conjunto das relações construídas entre espaço físico das instituições de ensino, seus sujeitos diretos (docentes e discentes), a comunidade composta por pais, vizinhança, legisladores, gestores etc., e os resultados dessas relações: leis, prescrições curriculares, materiais didáticos, metodologias de sala de aula, estratégias de relacionamento etc. e que, por meio deste entendimento, objetiva produzir reflexões teóricas específicas no que diz respeito ao conceito de espaço escolar.

Neste sentido, defendemos que some-se ao conjunto de elementos apresentados por Oliveira (2013) o elemento digital, acrescentando as relações mediadas pelas tecnologias digitais que se dão no ciberespaço e que conectam os sujeitos participantes do processo educativo. As relações

11 Interdisciplinaridade é compreendida neste texto na mesma perspectiva defendida por Ivani Fazenda, que a definiu como “uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (FAZENDA, 2002, p. 11).

mediadas pelas tecnologias no espaço escolar exigem novas formas de ensinar e aprender, novas leis, prescrições curriculares, materiais didáticos, metodologias de sala de aula, estratégias de relacionamento e interação que levem em consideração a lógica digital (COSTA, 2021).

Fizemos esse percurso até aqui para sinalizar que, utilizar tecnologias digitais na educação não é simplesmente incorporar um aplicativo, uma plataforma, um *software* ao seu programa de formação para os estudantes. Não é apenas ter domínio técnico do recurso e suas formas de usos. Há que se considerar o espaço escolar e todas as suas implicações contextuais e, mais ainda, levar em conta as especificidades das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares. Se um aplicativo contribui para o ensino de História, isso não quer dizer que ele atenda às demandas de matemática e física. O ideal seria lançar mão de aplicativos e programas criados dentro de uma lógica digital que leve em consideração as especificidades teóricas, epistemológicas e metodológicas da História e dos componentes curriculares escolares (LUCCHESI, 2018).

Parece ser óbvia essa constatação anterior, mas na prática é comum observarmos recursos tecnológicos criados para outros setores sendo incorporados à educação, forçando os componentes curriculares a usarem tais recursos a partir da mesma ótica de sua criação, e não pela especificidade das áreas e dos seus componentes. Um mesmo aplicativo poderá ser explorado e usado de diferentes formas a depender das habilidades que se deseja desenvolver e dos objetivos do componente curricular que se almeja alcançar.

Os estudantes contemporâneos operam dentro da lógica digital (COSTA, 2021, p. 21), em formato específico, na maneira com que acessam informações, produzem conhecimento e interagem com ele, com seus colegas e seus professores. Essa mudança, portanto, precisa ser refletida no sentido de se entender como a lógica de produção do conhecimento histórico se configura a partir do momento em que ela acontece pela mediação do digital. O letramento histórico digital articula elementos ligados à História (ciência), ao ensino de História e às tecnologias digitais.

Se antes os estudantes produziam conhecimento histórico acessando dados e fontes analógicas, atualmente essas fontes nascem digitais ou são digitalizadas, possibilitando a compreensão de fenômenos humanos em diferentes tempos e espaços. Logo, os professores e as professoras de História precisam entender que produzir conhecimento mediado pelo uso de tecnologias digitais é uma tarefa complexa e exigente, e não uma simples adequação às ferramentas que se têm disponíveis para o uso.

O uso do método histórico para produzir narrativas com sentido histórico deve ser a centralidade em qualquer metodologia para o ensino de história em ambientes digitais de aprendizagem. Não se deve substituir no ensino de história os elementos essenciais que garantem o ensino e aprendizagem pelos suportes digitais que são responsáveis pela mediação da construção do conhecimento, pois as ferramentas digitais estão a serviço do ensino de história e não o ensino de história a serviço das tecnologias digitais.

No âmbito educacional, fala-se da substituição do professor por algum tipo de tecnologia, da ameaça ao pensamento humano pela inteligência artificial, da diminuição da leitura das crianças, jovens e adultos em virtude da substituição de livros físicos pelas telas digitais, dentre tantas outras ideias que circulam no âmbito de quem trabalha nessa área. Com a mesma intensidade, se reproduz no outro extremo a ideia de que as tecnologias digitais resolverão os problemas amargados há décadas no processo de ensino e aprendizagem, tais como a falta de leitura, o acesso à informação, a motivação dos estudantes para aprender, a gestão do tempo para o gerenciamento dos processos educativos, a interação mais rápida em tempo síncrono, como se tudo isso funcionasse como uma espécie de panaceia, no contexto de uma cibercultura (LÉVY, 2010).

As tecnologias digitais aplicadas aos contextos educacionais não são salvadoras, muito menos destruidoras dos processos de ensino e aprendizagem, mas, se incorporadas criticamente aos processos educativos pelos seus profissionais com o intuito de atingir os objetivos educacionais, elas podem se tornar um elemento poderoso para a formação humana e ética dos cidadãos e cidadãs. Essa mesma ideia vale para o ensino de História.

Por isso, é preciso que os profissionais de História, nos seus diferentes espaços de atuação profissional, especificamente nas escolas, reflitam criticamente quanto à incorporação de ferramentas digitais na construção do conhecimento histórico, sobretudo no processo de leitura e escrita histórica desenvolvido no processo de aprendizagem histórica dos estudantes. Afinal, que implicações recaem para o ensino de História na era digital? O que cabe aos profissionais de História fazer no processo de transição da cultura analógica para uma cultura digital? Como as práticas de leitura e escrita no ensino de História são impactadas pelo digital?

A escola continua sendo na contemporaneidade a principal agência de alfabetização e letramento (BUZATO, 2009). Em situações reais do uso da leitura e da escrita em suporte digital, considerando a escola inserida na cultura digital, entendemos ser necessário que o campo de ensino de História se importe com o aprofundamento sobre aspectos teóricos, metodológicos e epistemológicos do letramento histórico-digital (Silva, 2020).

A leitura e a escrita precisam ser problematizadas e desnaturalizadas no processo de ensinar e aprender História. Para Renilson Ribeiro (2018, p. 71) ler, escrever e interpretar precisam ser incorporados aos planejamentos de ensino dos professores de História como habilidades necessárias para se aprender sobre ela. Acrescentando o elemento digital à questão da leitura e da escrita, Silva (2020) defende que o processo de letramento histórico-digital se configura como um possível caminho para desenvolver habilidades digitais e históricas de forma simultânea e não deveria estar separado do desenvolvimento das habilidades no ensino de História, por considerar que ler o mundo na era digital deveria ser uma das funções desse ensino.

Dessa maneira, precisamos ensinar História a partir da leitura de fontes, sejam elas manuscritas, impressas ou digitais. Devemos ensinar os estudantes a ler e escrever com sentido histórico no suporte digital, uma vez que essa é uma prática recorrente das crianças e jovens contemporâneos que têm acesso às ferramentas digitais. Além disso, ler no digital não é o mesmo que ler no impresso, sendo assim, não se deve naturalizar a escrita digital no ensino de História.

Nesse sentido, vale a pena pensar nas diversas possibilidades de conexões que a escrita estabelece ao ser elaborada em suportes digitais:

Os nós e as conexões de uma rede hipertextual são heterogêneos. Na memória serão encontradas imagens, sons, palavras, diversas sensações, modelos etc. e as conexões serão lógicas, afetivas etc. Na comunicação, as mensagens serão multimídias, multimodais, analógicas, digitais etc. O processo sociotécnico colocará em jogo pessoas, grupos, artefatos, forças naturais de todos os tamanhos, com todos os tipos de associações que pudermos imaginar entre estes elementos. (LÉVY, 1997, p. 15).

Por isso é importante problematizar e desnaturalizar a utilização de tecnologias digitais realizada pelos estudantes nas aulas de História, pois eles, em sua maioria, valem-se delas para o entretenimento, o que não garante seu uso crítico para a leitura e a escrita digital (LUCCHESI, 2014) no ensino de História. Portanto, precisamos de professores de História que ensinem, que planejem aulas, que dialoguem com as ferramentas digitais a partir de concepções formuladas na ciência de referência dessa disciplina escolar.

Um professor de História não deveria separar os objetivos de aprender História dos objetivos de formar para a cidadania e para a democracia digital. O ato de ler e escrever criticamente na era digital é uma necessidade para o desempenho da cidadania (AGUIAR, 2015).

Para encerrar essa seção, segue um exemplo referente aos sentidos de usos de plataformas e ferramentas digitais aplicadas ao ensino de História. Consideremos a ferramenta digital *Kahoot* – plataforma de aprendizado baseada em jogos, existente desde 2013 – para pensar sobre os usos de ferramentas e tecnologias digitais no ensino de História. A lógica dessa plataforma consiste em testes com variadas opções de alternativas a serem escolhidas por seus jogadores, que competem entre si, permitindo aos usuários, por meio de algum navegador da *web*, o acesso à perguntas e respostas.

Se um professor de História tomar as especificidades desse componente curricular e pensar o uso do *Kahoot* a partir da lógica de produção do conhecimento histórico, do método histórico no ambiente escolar, por

exemplo, com certeza os objetivos de aprendizagem histórica planejados para suas aulas serão exitosos, uma vez que o conjunto de perguntas e respostas inseridas pelo professor na ferramenta estão a serviço da produção do conhecimento histórico.

Se o professor utilizar a lógica do *Kahoot*, sem planejar seu uso crítico, poderá reproduzir um ensino de história concentrado em perguntas e respostas que visam apenas à reprodução de informações históricas e memorização, ou seja, um ensino não problematizador, restrito à repetição de informações.

Com esse exemplo, queremos demonstrar a necessidade de criações e apropriações das ferramentas digitais no ensino de História de forma crítica, levando em consideração sempre, o método histórico. Em síntese, são os profissionais da História que devem pensar criticamente o uso de plataformas digitais de modo a garantir que a lógica da ciência História seja prioridade e que as plataformas utilizadas estejam a serviço da produção do conhecimento histórico. No geral, as adequações que precisamos fazer às plataformas existentes devem acontecer no sentido de adaptar a ferramenta à História e não a História à ferramenta.

Letramento histórico-digital: o uso do método histórico no ensino de História

Como ensinar História às crianças e aos jovens utilizando-se das tecnologias digitais e da produção metodizada do conhecimento histórico? Como construir narrativas em plataformas digitais com sentido histórico, considerando que uma das funções do ensino de História é permitir aos estudantes o acesso ao passado, às experiências pretéritas narradas, desenvolvendo consciência histórica? (RÜSEN, 2010). Como utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para mediar a produção metodizada do conhecimento histórico na educação básica?

Refletindo a partir dessas indagações acreditamos que, independentemente da forma de ensinar História, seja ela presencial, remota, *online*, híbrida ou a distância, é fundamental levar em consideração o método

histórico aplicado no ensino escolar, ou seja, a operação historiográfica no ensino de História para que as aprendizagens históricas sejam significativas e possibilitem a construção de um pensamento histórico com sentido para a vida (ALVES, 2011).

Sobre a necessidade de utilizar o método histórico para a formação da competência de pensamento histórico, Santisteban Fernández (2010) chamou a atenção da comunidade de pesquisadores para pensarem uma base que seja aceitável cientificamente e que dê conta de compreender a aprendizagem histórica dos estudantes, a partir de concepções teóricas que relacionem historiografia, teorias de ensino e aprendizagem e a investigação da didática da História.

Assim, o letramento histórico-digital, enquanto caminho investigativo, se coloca como uma metodologia para o ensino de História, permitindo a estudantes utilizarem o método histórico e tecnologias digitais para produzirem conhecimentos históricos expressos em narrativas históricas digitais. O letramento histórico-digital é entendido por Silva (2020) como um processo metodológico que articula a investigação histórica, método histórico e tecnologias digitais de forma crítica no ensino de História.

A principal finalidade do letramento histórico-digital é oferecer aos estudantes elementos essenciais que os auxiliem na construção de habilidades históricas e digitais, que os levem a construir narrativas históricas reveladoras de aprendizagem histórica (consciência histórica) capazes de orientá-los temporalmente em diferentes espaço e possibilitando a significação das experiências pretéritas no presente, bem como construir uma base na qual possa decidir sobre como agir no presente e perspectivando o futuro. (RÜSEN, 2010).

Sobre a necessidade de um ensino de História para a formação do pensamento histórico, Fernández (2010) destaca quatro elementos fundamentais, os quais também consideramos para o letramento histórico-digital. O primeiro elemento é a consciência histórica-temporal, que permite ao ser humano construir consciência sobre as suas experiências e de outras sociedades humanas, relacionando-as às experiências pessoais e coletivas, colocando-as

em perspectiva temporal (presente-passado-futuro) e sendo capaz de compreender as mudanças, continuidades e transformações ocorridas.

O segundo elemento destacado por Fernández (2010) é a interpretação histórica, que consiste basicamente na elaboração de narrativas históricas (como forma de representação) e de explicações históricas (causas, intencionalidades, fatos, acontecimentos) que dariam base para a interpretação histórica, que é o terceiro elemento para formação do pensamento histórico, ou seja, o estudante teria acesso a fontes e textos históricos, aproximando-se do método histórico e conhecendo como se produz o conhecimento histórico para, enfim, construir uma imaginação histórica que lhe permita contextualizar, construir formas de pensar e agir por meio da empatia histórica e de valores humanos construídos socialmente ao longo do tempo.

O processo de letramento histórico-digital se constitui de três etapas: a investigação histórica (procedimentos de pesquisa), o desenvolvimento da competência tecnológica-digital (apropriação de saberes tecnológicos e digitais aplicados à pesquisa histórica) e a competência narrativa (constituição histórica de sentido expresso em diferentes linguagens), conforme Silva (2020):

Figura 1 – Processo de letramento histórico-digital



Fonte: SILVA, 2020.

No primeiro momento da investigação histórica é primordial que o estudante aprenda a lidar com os procedimentos de pesquisa. A formulação de uma questão histórica a ser pesquisada é fundamental nessa etapa. Em conformidade com Prost (2015, p. 75), “não existem fatos, nem história, sem um questionamento; neste caso, na construção da história, as questões ocupam uma posição decisiva”. Entendemos que o estudante deve compreender que os fatos históricos não são dados, não existem por natureza e que, por isso, é possível fazer (e se faz) história de tudo: rituais, festas, imaginário, vida material, arte, vida política, guerras, emoções (medo), dentre outros.

Outro elemento do letramento histórico-digital é a competência tecnológica e digital, que diz respeito à apropriação dos saberes tecnológicos e digitais aplicados à pesquisa histórica no ensino da História. Essa etapa é momento oportuno para promover o diálogo entre o método histórico e sua interface com as plataformas digitais, redes sociais, mídias sociais, aplicativos, com o objetivo de desnaturalizar o digital, permitindo aos estudantes compreenderem como os humanos produzem ferramentas digitais e interagem com elas, ao mesmo tempo lhes possibilitando olhar para as suas experiências temporais, bem como as de outras sociedades, com a finalidade de oferecer condições para interpretação histórica e atribuição de sentido histórico.

Por último, destacamos a competência narrativa como etapa em que se busca a construção de narrativas reveladoras de constituições históricas de sentido, ou seja, conforme Fernández (2010), seria a representação histórica. Essa ideia se coaduna com a de Rüsen (2010), quando afirmou que narrativa histórica é a racionalidade do pensamento histórico capaz de promover a comunicação do raciocínio argumentativo, ou seja, “a narrativa precisa ser concebida como uma operação mental de constituição de sentido e ponderada quanto à sua função constitutiva de pensamento histórico” (RÜSEN, 2010, p. 154).

O estudante letrado histórico-digitalmente, ao realizar esse processo, deve ser capaz de elaborar questões históricas, problematizar o cotidiano considerando o tempo e o espaço, ter aprendido a selecionar, analisar e

interpretar fontes históricas e a se comunicar por meio da competência narrativa, utilizando-se das tecnologias digitais de forma crítica e relacionando-as ao contexto no qual foram produzidas, e ainda poderá ser capaz de reconhecer seus impactos nos processos de construção do conhecimento e nas relações sociais.

Considerações finais

Problematizar os usos de plataformas digitais no ensino de História, seja no ambiente escolar ou universitário, buscando compreender como as tecnologias digitais incidem sobre a produção do conhecimento histórico e produzir demandas a partir das necessidades do nosso campo de conhecimento a serem apresentadas aos programadores é algo que não poderá ficar para depois. É uma pauta de ordem e de urgência.

Há uma lógica própria do mundo digital, das plataformas, dos aplicativos, dos *softwares*, que de algum modo interfere diretamente na lógica de produzir conhecimento histórico, e um exemplo que pode ilustrar essa questão é uma visita a um museu virtual. Pergunte-se que diferença há entre a visita presencial e virtual a esse mesmo museu bem como as habilidades digitais necessárias para essa visita e para narrar as experiências vivenciadas.

Concerne ao ensino de História escolar estabelecer critérios próprios que contribuam na promoção da aprendizagem com sentido histórico para os estudantes. É importante que aquilo que é inerente ao ensino de história não seja ignorado, e que não haja uma objetificação do saber histórico.

Por isso, quando se discute sobre as ferramentas e plataformas a serem utilizadas no ensino e na difusão do conhecimento histórico no ambiente escolar, é imprescindível olhar para a ciência histórica, para a historiografia e para os sujeitos envolvidos nesses processos. Deveriam ser recorrentes, entre os profissionais de história que atuam nas escolas, questionamentos sobre as plataformas que estão sendo utilizadas, como elas funcionam, que possibilidades de usos podem ocorrer, que lógicas digitais estão nas interfaces dessas plataformas entre tantas outras problematizações.

Tais questões levantadas sobre as ferramentas digitais são fundamentais para a desnaturalização dos usos e, conseqüentemente, possibilitam que as

proposições docentes para o ensino estejam alicerçadas na epistemologia e metodologia da História e, por meio do diálogo com o mundo digital, permitem que aconteça a construção de um conhecimento histórico crítico e com sentido para vida.

É evidente que no contexto da pandemia da covid-19 no Brasil, o ensino remoto e híbrido tenham demandado novos desafios ao ensino de História. Contudo, há de se considerar que muitas questões e discussões já existiam no campo de pesquisa e na pauta dos professores. Talvez a pandemia tenha acelerado um processo de reflexão em torno do ensino de História e das tecnologias que vinha acontecendo sem pressa. Parece ser oportuno nesse contexto de pandemia em que as instituições escolares estejam reconhecendo seu papel como principais agências de letramento digital. Mesmo com os problemas de acesso à internet que conhecemos no Brasil, não há como negar que a escola e a universidade estão desenvolvendo habilidades digitais e construindo novas formas de ensinar e aprender História.

Portanto, caberá aos profissionais de História (pesquisadores, professores, historiadores), a partir de agora, se debruçarem na análise e reflexão acerca das práticas experimentadas e mediadas pelas tecnologias digitais e, a partir delas, elaborarem propostas que sirvam de base para se pensar o ensino híbrido e presencial que, até mesmo antes do ensino remoto, já era objeto de discussão. Acreditamos que o letramento histórico-digital seja um possível caminho metodológico a ser usado no ensino de História para crianças, jovens, adultos e a todos os que desejarem aprender História conectando-se à internet por meio de ferramentas e recursos digitais com orientações de um profissional que constrói cientificamente esse conhecimento.

Referências

AGUIAR, P. P. M. *Gestão jurídico-estratégica do cibercrime no contexto da ciberdemocracia*. 2015. 263 f. Dissertação (Mestrado em Gestão nas Organizações Aprendentes) – Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. 2011. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BATES, Tony. *Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem*. Tradução João Mattar. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017 (Coleção Tecnologia Educacional. v. 8). Versão digital.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3, Belo Horizonte, out. 2009. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. *Ensino de História e historiografia escolar digital*. Curitiba: Editora CRV, 2021.

FAZENDA, Ivani. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2 ed. São Paulo Cortez, 2002.

KNAUSS, Paulo. Conhecimento histórico acadêmico. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coords.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 47- 49.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1997.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LUCCHESI, Anita. Do texto ao hipertexto: notas sobre a escrita digital da história no século XXI. In: Jornadas de história moderna y contemporánea: Encuentros entre la política, la economía, la cultura y la sociedad, 7, p. 29-30 nov. Buenos Aires, 2012. *Anais...* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10993/31143>. Acesso em: 07 jun. 2018.

LUCCHESI, Anita. *Digital History e Storiografia Digitale: estudo comparado sobre a Escrita da História no Tempo Presente (2001-2011)*. 2014. 188 f. Dissertação

(Mestrado em História Comparada) – Programa de Pós-Graduação em História Comparada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensino de História: (des)caminhos na construção de um objeto de pesquisa: *In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. (Orgs.). Ensino de História, memória e culturas*. v. 1. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 229-244.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015 (Coleção História e Historiografia).

RIBEIRO, Renilson Rosa. *Fazer história: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula*. Curitiba: Appris, 2018.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história, fundamentos da ciência histórica*. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2010.

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni. La formación de competencias de pensamiento histórico. *Memoria Académica*, La Plata, n. 14, p. 34-65, 2010.

Disponível em:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf.

Acesso em: 25 jun. 2021.

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento histórico escolar. *In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coords.). Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 50-54.

SILVA, Danilo Alves da. *Letramento histórico-digital: ensino de história e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

THATCAMP. *Manifesto das humanidades digitais*. Paris: ThatCamp (The Humanities and Technology Camp), 2011. Disponível em:

<https://tcp.hypotheses.org/category/manifeste>. Acesso em: 29 nov. 2016.

Sobre ondas, planos e rotas: considerações didáticas sobre jovens e internet em aulas de História

Edilson Aparecido Chaves
Tânia Maria F. Braga Garcia

Notas introdutórias

A proposta deste capítulo é tecer algumas considerações teóricas e metodológicas sobre processos didáticos em aulas de História, nos quais as ações docentes e discentes estão apoiadas de alguma forma em conteúdos que circulam nas redes digitais. A temática tem sido discutida por pesquisadores no campo da Didática da História, e a produção de trabalhos relacionados às Tecnologias da Informação e Comunicação amplia-se, de forma significativa, colocando em relevo diferentes dimensões da questão, entre as quais aquelas que dizem respeito ao que ocorre nas aulas.

Discussões sobre os usos da internet para ensinar História têm sido desenvolvidas com focalizações diversas em contribuições que circulam pelo menos há uma década. De forma geral, a revisão bibliográfica mostra trabalhos que se referem, entre outros temas, a Fontes digitais (ALMEIDA, 2011; BRASIL E NASCIMENTO, 2019; GRINBERG E ALMEIDA, 2012), Recursos educacionais abertos (AMIEL, 2014; CAIMI e NICOLA, 2020), Ferramentas digitais e fontes históricas (CARVALHO, 2010; GARCIA, CHAVES e GARCIA, 2017) e Tecnologias nas aulas de História (GIL, 2021; GUIMARÃES, 2020).

Um fator que potencializou os debates e estudos foi a pandemia provocada pelo SARS-CoV-2. Pelas redes circularam inúmeras solicitações de participação em pesquisas, de diversos campos disciplinares, para saber o que estava acontecendo com as pessoas na situação de isolamento social e físico, que as autoridades sanitárias estabeleceram. Em periódicos e eventos resultados foram divulgados evidenciando a problemática gerada pela

necessidade de desenvolver as atividades de forma remota, assim como os ganhos associados ao confinamento das pessoas (ainda que relativo e em diferentes graus) ao espaço privado de suas moradias.

Do ponto de vista da escolarização, a mobilização de professores pesquisadores que atuam em diferentes níveis educativos resultou em estudos empíricos, relatos de experiência, reflexões e debates que foram postos em circulação por diferentes meios. Os efeitos da pandemia nos estudos sobre a vida escolar e em especial sobre o Ensino de História podem ser inferidos, por exemplo, da proposição e realização de um Grupo de Reflexão Docente (GRD) na edição virtual de 2020 do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, promovido pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) e transmitido pelo canal da ABEH no *YouTube*, com sessões realizadas por meio da plataforma *Google Meet*. Intitulado “Aprendizagem histórica em tempos de pandemia: limites e possibilidades”, o GRD nº 3 contou com 12 participantes que apresentaram seus trabalhos sobre o tema e resultou em artigo publicado que analisa as contribuições trazidas pelos participantes daquela sessão (NICOLINI e MEDEIROS, 2021).

O exemplo sugere a importância que o tema ganhou no âmbito da vida escolar e da produção acadêmica e, como em outras publicações relacionadas à questão, foram evidenciados os desafios e estratégias de desenvolvimento do trabalho escolar longe das escolas e salas de aula, bem como as condições materiais em que o trabalho tem sido desenvolvido. Se a situação de abandono das escolas públicas em relação aos instrumentos e recursos tecnológicos não consiste em surpresa para quem está mergulhado na experiência de ser professor ou aluno no Brasil, admite-se que na esfera da cotidianidade há dificuldades para avaliar com profundidade todas as faces dessa realidade. No esforço de cumprir a gigantesca tarefa de escolarizar crianças e jovens, dando a elas instrumentos para a complexa vida contemporânea, talvez por dever de ofício, profissionais da educação seguem em frente nas condições possíveis, muitas vezes limitando as expectativas aos poucos recursos disponíveis, mas também criando estratégias para superar tais limites.

O pensamento cotidiano, como aponta Heller (2004, p. 31), “orienta-se para a realização de atividades cotidianas”, e aqui se pode falar de “unidade

imediatamente entre pensamento e ação.” Segundo a autora, “as ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria”, e a atividade cotidiana individual “não é mais do que uma *parte* da práxis da ação total da humanidade que, construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado” (p. 32, destaque da autora). A atividade cotidiana “é absolutamente pragmática”, mas isso não implica necessariamente que a estrutura da vida cotidiana seja alienada; a alienação é produzida em “determinadas circunstâncias sociais”. (p. 39) O desenvolvimento do indivíduo e sua participação consciente na “produção humano-genérica” são possíveis e, segundo a autora, a estruturação científica da sociedade possibilita o final da alienação.

Essas elaborações sociológicas e filosóficas da autora podem contribuir para esclarecer motivos e razões pelas quais professores e professoras, na associação com outros profissionais da educação, buscaram caminhos, espaços e formas de teorizar sobre as ações em curso nesse momento de tensões, conflitos e desafios. Foram produzidos textos de reflexão e de análise das dificuldades e limites, mas também foram narradas as experiências bem sucedidas para reafirmar, a si e aos outros, que há vida na escola e que seguimos na luta pela educação das novas gerações. As análises sobre experiências de ensino remoto são, dessa forma, expressão de teorizações sobre as ações realizadas na dimensão da vida cotidiana, situando-as no âmbito da produção científica.

Este texto tem propósito semelhante: apresentar e analisar academicamente o trabalho didático desenvolvido em uma turma de ensino médio integrado de uma escola pública no Paraná, durante o isolamento determinado pela pandemia, portanto em ensino remoto, período no qual as tecnologias e especialmente a internet foram utilizadas por professores e alunos para se encontrar em salas de aula virtuais e realizar o ensino e a aprendizagem de conteúdos curriculares na disciplina de História.

“Navegar é preciso, viver não é preciso”: um tema, suas variações e derivações

As questões relacionadas ao Ensino de História para jovens do Ensino Médio constituem objeto de estudo em numerosas publicações, com diferentes focos e abordagens. Há elementos que podem ser identificados como consensuais nessa produção, como aqueles relativos aos problemas históricos de identidade desse nível de ensino da Educação Básica, que têm oscilado entre a formação propedêutica e a formação profissional. Essa problemática se traduz na demanda por sucessivas estruturações e reestruturações curriculares, mas também disciplinares.

Águas turbulentas, mas com mapas, astrolábios, bússolas

Ainda que não seja o foco central da discussão neste texto, deve-se registrar que o momento vivido tem no horizonte, e já como águas de navegação em alguns estados brasileiros, a reforma denominada de Novo Ensino Médio, proposta que expressa em novo cenário político e social a problemática de (in)definição dos objetivos para essa etapa final da Educação Básica. A Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2017 direciona mudanças significativas na configuração das disciplinas curriculares, suas cargas horárias e suas identidades, diluindo-as em áreas de conhecimento. Livros didáticos já estão sendo produzidos para atender a essas definições.

Certamente são temas que ocuparão as discussões nos próximos meses e anos, pois nas culturas escolares brasileiras é reconhecida a resistência a perder os espaços disciplinares do currículo, em particular do Ensino Médio, bem como a redução das cargas horárias, não apenas pela defesa de um espaço de atuação profissional, mas certamente por questões epistemológicas. As finalidades da História Escolar se fortaleceram no reconhecimento de que ela deriva de uma Ciência que tem conteúdo e método próprio, e que deve ser ensinada de forma a levar os jovens a compreender os processos de produção do conhecimento nesse campo científico, em suas especificidades. Essa construção foi fortalecida pelas orientações curriculares desde a década de 1990, e foi marcada pela defesa de sua presença no currículo já na década

de 1980, no final do período de Ditadura Civil-Militar no qual os currículos do Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental) previam o ensino de Estudos Sociais e não da História.

Os *mapas* construídos nas últimas décadas serviram para definir rotas na instituição em que se desenvolveu o ensino e a pesquisa aqui descritos. O ensino de História é fruto da construção de projetos e planos que não escapam das marcas das tensões entre a História em abordagem cronológica, muitas vezes associada a uma abordagem pedagógica *tradicional*, e a busca por tematizações e integrações sustentadas em alternativas que apontam caminhos para ampliar o conhecimento histórico, a capacidade de interpretar o passado por meio de fontes e de iluminar a compreensão do presente, perspectivando o futuro. O trabalho no campo disciplinar da História é também delimitado por elementos derivados das exigências das provas e exames de acesso ao Ensino Superior, nomeadamente o Vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

De que escola se trata neste estudo em caso apresentado? O estudo empírico foi realizado em uma instituição pública federal de ensino vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), voltada à educação superior, básica e profissional, especializada na oferta gratuita de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades e níveis de ensino. Assim, a instituição se caracteriza por ofertar ensino médio e técnico para jovens da capital paranaense e região metropolitana. Oferece Ensino Médio integrado, com cursos que articulam a formação geral com a preparação profissional técnica em áreas específicas. O tempo de duração dos cursos nessa modalidade é de três anos. Os alunos que procuram a escola, de forma geral, têm a intenção de dar continuidade aos estudos em nível superior, mas também desejam ter uma formação que possibilite entrar no mundo do trabalho.

O ingresso da escola se dá por meio de prova de seleção, garantindo-se oitenta por cento (80%) das vagas para as cotas de inclusão e vinte por cento (20%) para a ampla concorrência (edital nº. 47, de 29 de dezembro de 2020, processo seletivo IFPR 2021 – cursos técnicos de nível médio). Do percentual destinado às cotas, 60% das vagas são destinadas para alunos que

cursaram integralmente o ensino fundamental em escola pública, metade delas para alunos com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a um e meio (1,5) salário mínimo nacional per capita; dentro desses grupos também são separadas cotas para pretos, pardos e indígenas com e sem deficiência, e para outras pessoas com deficiência, para além do percentual de vinte por cento (20%). Dessa forma, os alunos constituem um grupo diverso, mas por haver um processo seletivo uma parte significativa dos aprovados se caracteriza pela realização de uma boa formação básica nas disciplinas do ensino fundamental.

Contudo, isto não significa ausência de dificuldades de parte dos alunos no desenvolvimento das disciplinas de Ensino Médio, dada a integração entre disciplinas de formação geral e as técnicas, destinadas à formação profissional. Há desafios a serem enfrentados por alunos e professores. Destacam-se elementos na proposta pedagógica da escola que criam condições para um ensino diferenciado no que tange à realização de pesquisas, inclusive por meio de bolsas de Iniciação Científica que devem estar articuladas a projetos de professores e professoras, seja na formação geral ou na formação profissional. Projetos de ensino multidisciplinares propiciam a oportunidade de construção de conhecimentos em problemáticas geradas a partir de problemas reais do mundo do trabalho, desafiando os jovens a buscar soluções, em atividades de grupo e atendidas por professores das disciplinas técnicas.

Assim, a descrição feita não deve sugerir uma escola sem problemas ou dificuldades de diferentes tipos, mas permite registrar algumas condições diferenciadas que estas escolas federais possuem e que permitem a realização de atividades e propostas que não seriam viáveis em muitas escolas das redes estaduais que ofertam o Ensino Médio na mesma região. Uma das condições diferenciadas refere-se às condições de salário, carga horária e carreira docente, que estimulam a formação em pesquisa e o desenvolvimento de projetos, e incluem horas de trabalho remuneradas para o preparo das aulas e atendimento aos alunos, bem como para realização de pesquisas e outras atividades inerentes à docência. Outras águas, outros horizontes, outras rotas.

Navegando em outras ondas

As atividades aqui analisadas foram realizadas com turmas do ensino médio técnico integrado entre os anos de 2020 e 2021, nos cursos de Contabilidade, Petróleo e Gás, Informática e Administração, todas elas do primeiro ano do Ensino Médio. Ressalta-se que no dia 17 de março de 2020, após um mês de aulas com a presença dos jovens no espaço escolar, o calendário acadêmico foi suspenso em virtude da pandemia da Covid-19 e apenas foi retomado em junho de 2020, por meio de Atividades Pedagógicas não presenciais, mediadas por tecnologias digitais como o *Classroom* e o *Google Meet*, com um serviço de vídeo e *chat*, oferecidos pela instituição aos professores e alunos.

O sistema permite publicar atividades nas páginas específicas de cada turma e disponibilizar materiais diversos como *links* de artigos, vídeos, atividades de ensino e de avaliação. O *Google Meet* foi escolhido por possuir uma interface acessível e por permitir gerenciamento dos participantes, como lista dos alunos para chamada, divisão de trabalhos semelhante ao desenvolvido em aulas presenciais como agenda, mural para postagem de informações sobre o andamento das aulas, atividades postadas, alunos presentes nas salas e notas e conceitos postados pelo professor de maneira individual. Para os alunos, o acesso estava disponível em *notebook*, *smartphone* (baixado em forma de aplicativo pelas plataformas *Android* e *IOS*) e computador pessoal; o primeiro acesso se dava por convite via e-mail cadastrado pelos jovens.

O acesso às aulas era realizado por vídeo chamada, através de um *link* disponibilizado para cada sala virtual (turma), aberta pelo professor. Todas as aulas eram gravadas para permitir o acesso de estudantes que não pudessem participar das aulas síncronas, que tinham cerca de cem minutos de duração. Após o término da sessão, a plataforma *Meet* gerava um *link* com a aula gravada para o acesso dos alunos.

Ainda quanto aos recursos disponibilizados, estão reproduzidas na Figura 1 as possibilidades oferecidas na barra de ferramentas, utilizadas regularmente para o desenvolvimento das aulas de História e das avaliações:

Figura 1 – Interface do *Google Classroom* e *link do Meet*



Fonte: <https://classroom.google.com/c/MTM0MTQxNjk4MTMy>. Acesso em: 25 jul. 2021.

Em que consistiam essas alternativas disponibilizadas para o desenvolvimento das aulas de História?

- a. **Barra mural:** Essa barra permitia a todos os alunos inscritos na turma realizar comentários abertos ou restritos ao professor, esclarecer dúvidas e interagir com todos os estudantes da turma.
- b. **Barra atividades:** Essa aba era de função ampla e permitia ao professor postar todo o conteúdo que seria estudado e ainda disponibilizar as atividades realizadas em aula ou para resolução posterior em casa, com definição de data para entrega. Essas atividades permitiam a inserção de *links* de imagens, vídeos, músicas, páginas do livro didático utilizado pela turma, em formato PDF, e as aulas gravadas pelo professor em formato de vídeos.
- c. **Barra Pessoa e Notas:** Uma vez publicado qualquer conteúdo na página da turma, todos os alunos inscritos na turma tinham acesso através da aba Pessoa, e cada um individualmente gerenciava suas atividades de entrega ou pendência das atividades através da aba Notas.

Com tais recursos, aqui indicados sucintamente, as aulas foram desenvolvidas de forma semelhante em todas as turmas, como se descreverá a seguir. Contudo, serão privilegiados os dados empíricos produzidos em uma das turmas com 26 alunos matriculados, dados estes aqui considerados na perspectiva metodológica de *estudo em casos*. Isto significa que, apesar de partir de um referencial empírico específico, o que está em análise não se limita às particularidades desse caso, mas refere-se às relações que elas permitem estabelecer em particular quanto ao uso da internet em aulas de História.

Expansão marítima do século XV e XVI: caminhos projetados para encontros remotos

Os conteúdos da disciplina de História para os primeiros anos do Ensino Médio, na instituição e no período em que ocorrem as experiências relatadas (2020-2021), incluíram uma introdução geral sobre a História antes da escrita, a natureza e a importância da pesquisa histórica através do uso de fontes e documentos como suporte pedagógico para o ensino e a complexidade da construção do conhecimento histórico. Parte desse trabalho introdutório foi realizado antes do início da determinação de suspensão do calendário e, assim, presencialmente foram desenvolvidas atividades que colocaram em destaque o trabalho com fontes históricas no ensino.

Os conteúdos seguintes abordam a História Antiga clássica: mundo grego e mundo romano; o estudo da sociedade feudal na Europa Ocidental e a História do Mundo Islâmico. São apresentados os principais processos históricos da Época Moderna e a formação do mundo colonial. Tratam-se as especificidades das sociedades ameríndias e africanas antes e depois do contato com o colonizador europeu.

Do ponto de vista das estratégias didáticas, busca-se construir um ensino de História que se afaste dos modelos que privilegiam a memorização e as aulas são organizadas para que se tornem mais estimulantes e atraentes aos jovens. A música é uma linguagem que está presente com grande frequência nas aulas, uma vez que já há algum tempo as pesquisas têm evidenciado seus efeitos positivos, seja como motivação, seja como fonte para o trabalho histórico nas aulas (CHAVES *et al*, 2010). O livro didático é um recurso disponibilizado para as aulas, entre outros, e cumpre diferentes finalidades que podem incluir a leitura de um texto de apresentação do tema, a realização de uma atividade proposta ou ainda uma provocação para a busca de outras explicações para um tema selecionado.

Os planos de ensino são organizados para que os recursos utilizados contribuam na configuração de um processo de constante diálogo entre o passado e o presente por meio da análise, interpretação e crítica de experiências humanas no tempo, possibilitando a compreensão dos processos

de mudança pelos quais a humanidade passou. Com base nesses elementos, o ensino de História tem sido desenvolvido pelo professor e, de alguma forma, foram mantidos quando as aulas deixaram de ocorrer no espaço físico da escola, demandando ajustes que, em grande parte, coincidem com narrativas divulgadas por diferentes veículos e em diferentes situações ao longo dessa pandemia – como em *lives*, publicações de artigos e livros e debates nos eventos virtuais nos diferentes campos disciplinares.

Dessa forma, a descrição particular que poderia ser feita sobre as mudanças necessárias para continuar dando aulas, confirmaria em grande parte outros tantos relatos que foram publicados por diferentes meios e com diferentes finalidades (por exemplo, o GRD do ENPEH virtual de 2020, já referido). Buscar alternativas, descobrir caminhos que não haviam sido percorridos antes, enfrentar os limites de equipamentos pessoais, do professor e de alunos e alunas, às vezes como caravelas ao vento para seguir e entender o movimento das aulas, sem a sala, os corredores, a biblioteca e os lugares de descanso e de encontros dos momentos de lazer.

Navegar é preciso, viver não é preciso, disse o poeta Fernando Pessoa. E assim também compreendeu uma das alunas quando analisou a canção apresentada na aula pelo professor, no contexto do tema *Expansões Marítimas*, produzindo significados que a levaram ao passado, mas também traduziram relações com a imprecisão que marca a vida presente. Esse foi um dos temas trabalhados no período de ensino remoto selecionado para uma descrição de recursos utilizados, em que tanto o professor quanto os alunos recorreram às buscas na internet para realizar o trabalho.

É preciso sublinhar que o tema é, de alguma forma, reconhecido pelos alunos uma vez que se repete nos programas ao longo do ensino fundamental, certamente criando a impressão de que já sabem aquela história, contada e recontada nas aulas e nos livros. Assim torna-se um desafio encontrar caminhos que mobilizem o interesse dos jovens em relação ao conteúdo que lhes parece familiar, ainda que se saiba das lacunas existentes, provocadas por diferentes causas, entre elas o ensino baseado na memorização de datas e fatos que ainda persiste.

a) Direções, rotas e instrumentos: a música e seus encantamentos

No desenvolvimento das aulas, parte do tempo foi usada com a apresentação de *slides* em *powerpoint* pelo professor, nos quais alguns *links* foram indicados com breves comentários, os quais estariam depois sugeridos nas atividades avaliativas realizadas durante ou após a atividade sincrônica.

Assim, as atividades propostas eram dirigidas a partir dos *links* indicados, mas os alunos tinham liberdade para buscar outras informações. Frequentemente, em comentários no *chat*, alunos e alunas faziam referência a outras fontes encontradas para além das indicadas, inclusive acrescentando outros *links* relacionados ao assunto em pauta, como o site *Aventuras na História* (<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/>) e a *Revista Super Interessante História* (<https://super.abril.com.br/historia/>), além de vídeos disponibilizados no canal Descomplica (<https://www.youtube.com/c/descomplica>) e do Brasil Escola (<https://brasilecola.uol.com.br/videos>).

A primeira atividade tinha como tema alguns assuntos relacionados ao movimento do Renascimento dos séculos XV e XVI e as navegações do mesmo período. Era composta de questões discursivas e exigia comunicação digital para acessar textos, áudios (vídeo e letra de música) e imagem. Foi construída com base em questão utilizada no vestibular da Universidade de Campinas no ano de 2005.

A partir da apresentação da música *Argonautas*, de Caetano Veloso, por meio do acesso a um *link* que permitia ouvir a canção e ver sua letra na tela, foi desencadeada a discussão do tema. Com algumas informações e relações já apresentadas pelo professor e recuperadas por meio de perguntas respondidas oralmente ou no *chat* pelos alunos e alunas sobre o tema das navegações, algum grau de interação mostrou-se possível em torno do assunto, abrindo-se perspectivas novas de abordar o *velho tema* já aprendido em outras aulas de História.

Também foi possível criar um espaço para que os conhecimentos já existentes fossem trazidos para a conversa e discutidos, problematizando significados anteriormente produzidos. Mapas antigos disponíveis na rede foram buscados para a apresentação do tema, questões relacionadas a

barcos e caravelas foram ilustradas com imagens disponíveis em um processo de navegação em páginas e *sites* que, embora já em uso pelo professor em suas aulas presenciais, ganharam maior relevância no ensino remoto.

Na realização das atividades propostas por meio do *Google Form*, foi solicitada a audição da música de Gilberto Gil, *Parabolicamará*, que foi acessada pelo *link* disponibilizado em <https://www.youtube.com/watch?v=iFPJllvWgJ8>. Os alunos e alunas foram solicitados a acessar, ouvir e ler a letra apresentada no vídeo disponível no *YouTube*. A música foi utilizada por sua potencialidade para ressignificar diversos temas relacionados ao tempo presente, mas que também podem ser relacionados ao passado e aos temas em estudo, como o *encurtamento do tempo/espço* promovido pelas grandes navegações a partir do século XV, período em que países como Portugal e Espanha reuniram conhecimentos, venceram a barreira do medo do oceano e lançaram-se ao mar em busca de novos espaços, iniciando um processo de globalização que se estendeu em seu desenvolvimento ao longo dos séculos seguintes. *Navegar é preciso*.

Parabolicamará permite abrir relações entre tecnologias e tempo, quando o autor expressa poeticamente: "*De jangada leva uma eternidade/De saveiro leva uma encarnação/De avião, o tempo de uma saudade*". A relação com o espaço vivido por homens e mulheres do século XV pode ser feita a partir dos versos: "*Antes longe era distante/Perto, só quando dava/Quando muito, ali de frente/E o horizonte acabava*". A espacialidade limitada dos sujeitos do *fim* do período medieval e a transição para o período moderno foi problematizada a partir dessa estrofe que, durante as aulas contribuiu para explorar também a globalização cultural, econômica e tecnológica a partir da exploração dos novos espaços, recém conquistados pelos europeus no período moderno.

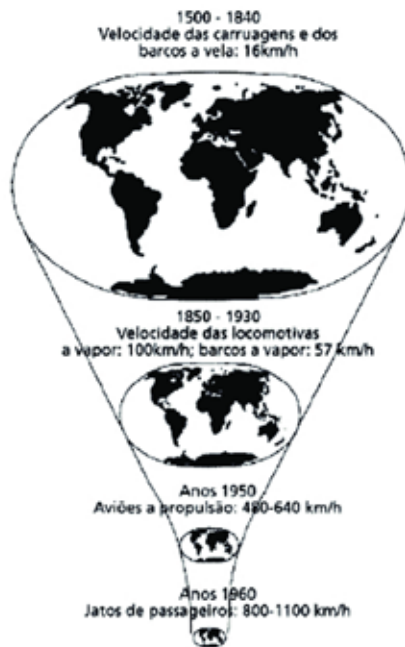
Os alunos tiveram acesso também, através da internet, às explicações dadas pelo autor da música em texto que está reproduzido a seguir:

Em *Parabolicamará* pus o tempo existencial, psíquico, em contraposição ao tempo cronológico – a eternidade, a encarnação e a saudade à jangada e ao saveiro – e estes dois ao avião –, para insinuar o encurtamento do tempo-espço provocado pelo aumento da rapidez dos meios de comunicação física e

mental do mundo-tempo moderno e das velocidades transformadoras em que vivemos. Pus também o tempo subatômico, da partícula, da subfração de tempo; do átomo de tempo – cuja imagem mais representativa é exatamente a correlação equilibradora que a Rosa faz com o balão. E pus por fim o tempo da morte, o tempo-corte, o tempo que corta, ceifa, o tempo-foice, onde alguma coisa é e de repente foi-se, lembrando – na citação dos caymmianos Chico, Ferreira e Bento – a morte do meu filho: a situação, segundo se imagina, dele meio sonolento no volante do carro sendo subitamente assaltado pelo evento acidental que o levaria à morte. (Fonte: <https://gilbertogil.com.br/producoes/detalhes/parabolicamara/> – Acesso EM: 24 set. 2009).

Completando os materiais disponibilizados, o terceiro elemento para a realização das atividades foi uma imagem usada por Harvey (1992), que correlaciona tempo/espaço e situa transformações tecnológicas a partir do século XV (Figura 1).

Figura 1 – Aniquilamento do espaço pelo tempo.



Fonte: Adaptado da prova de Geografia – COMVEST/UNICAMP, 1996.

A primeira questão solicitava aos alunos e alunas que relacionassem o uso dos barcos a vela com as mudanças na cartografia e no conhecimento geográfico da Terra no início da Idade Moderna. Na segunda questão, eram solicitados a construir relações entre a imagem e o fragmento da canção de Gilberto Gil. E finalmente na terceira questão, ainda com apoio da música e da imagem, foram solicitados a escrever sobre o significado da expressão *encolhimento do mapa mundo*.

A essa etapa do trabalho seguiram-se outras aulas e atividades que privilegiaram as sociedades pré-colombianas, tema com o qual foram encerradas as atividades da disciplina para o primeiro ano do Ensino Médio. Os materiais utilizados nas aulas pelo professor incluíram, como se procurou sublinhar, um conjunto de recursos disponibilizados nas redes. A internet possibilitou, ainda, o contato virtual com os alunos e alunas, o estabelecimento de conversas sobre os temas com graus diferentes de participação dos jovens (falando ou enviando comentários e dúvidas pelo *chat*), e a realização de atividades avaliativas do trabalho em andamento, momento especialmente valioso para que eles pudessem expressar suas formas de trabalhar na disciplina para cumprir as solicitações de atividades.

b) Entre rotas traçadas e caminhos (re)inventados:
jovens e formas de navegar na internet

A proposição das atividades com o uso da internet parecia inicialmente uma decisão sem maiores dificuldades, uma vez que há certo consenso de que grande parte dos os jovens circula pelas redes digitais com grande habilidade. Em consequência, o uso desse recurso traria respostas positivas no ensino remoto no sentido de colocar ao seu alcance os materiais necessários ao ensino e à avaliação, permitindo trabalho autônomo, independente, individualmente ou em pequenos grupos.

O desenrolar do trabalho não evidenciou maiores dificuldades para além daquelas que foram destacadas com insistência em trabalhos sobre as aulas na pandemia, que circularam em diferentes veículos ao longo desses quase dois anos:

- Alunos que não entram nas salas virtuais por diferentes motivos, entre os quais a ausência completa de acesso às redes ou de equipamentos minimamente suficientes e adequados para participar e mesmo para desenvolver as tarefas solicitadas;
- Alunos que entram nas aulas mas não conseguem participar das discussões por não terem equipamentos em funcionamento normal com o microfone e/ou a câmera;
- Alunos que conseguem participar, mas por possuírem *Wi-fi* compartilhado para outras máquinas e celulares da casa tinham dificuldades com a instabilidade da conexão o que fazia com que o aluno entrasse e saísse diversas vezes na mesma aula.

Contudo, algumas dificuldades eram trazidas às conversas na aula, especialmente quanto à alguma informação ou material que não havia sido localizado. Mas foi a avaliação final da disciplina que permitiu ao professor acessar explicações sobre as estratégias e procedimentos usados pelos jovens para realizar as buscas pela internet e para produzir suas atividades. É nessa direção que caminham as análises a seguir, com base nos registros gravados durante as aulas da disciplina (em áudio e imagem de tela), bem como nas manifestações feitas por meio do *chat* durante os momentos de avaliação sobre o trabalho desenvolvido no semestre, sobre as aulas e sobre as formas pelas quais os jovens daquela turma puderam navegar e chegar a alguns lugares novos.

Atendendo aos limites deste texto, foram selecionadas manifestações e explicações dadas por eles e elas, que podem contribuir para iluminar alguns pontos desta complexa questão, mas que também contribuem para dar novas cores às considerações finais deste capítulo.

Sobre dificuldades e soluções encontradas no uso da internet

Um dos elementos a ser avaliado, considerado e orientado pelo professor ao propor a realização de atividades que pedem acesso a *links*, foi destacado como um possível ponto de problema por alguns alunos, e diz respeito às dificuldades em se trabalhar com recursos como o celular (*smartphone*). Para as dificuldades, eles encontraram e relataram caminhos para resolver os problemas.

Quando fazia uso do *smartphone* para provas ou atividades, cada vez que eu saía da tela para ir para outra, as informações da anterior se perdiam. Então passei a fazer *print* (foto) da tela, pois elas ficam na galeria de fotos, um *print* da questão. (Jovem I).

Este tipo de dificuldade foi apontado por alguns alunos e alunas e, segundo contaram, causou tensões no momento das avaliações, especialmente porque, ao buscar acesso aos *links* sugeridos, a atividade em andamento era perdida e havia a necessidade de retomar todo o trabalho, um tempo que eles perdiam e que poderia fazer falta para a conclusão do trabalho. Uma manifestação esclarecedora das tensões nessa situação foi feita pelo Jovem U que afirmou: “Aprendi da pior forma!” [perdendo as informações]. A alternativa de estar “logado no *gmail*” ao abrir os *links* resolveu o problema, segundo disseram.

Alunas e alunos destacaram maneiras que encontraram para driblar, no momento das pesquisas solicitadas via *Google Form*, o acesso aos *links* cujo conteúdo é exclusivo para assinantes. Este foi o caso do *link* enviado pelo professor para a realização da segunda atividade avaliativa do bimestre, na qual havia relação com o personagem da *Marvel, Pantera Negra*, e eram utilizadas referências históricas e culturais presentes no filme e na história em quadrinhos. (Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2018/02/pantera-negra-e-repleto-de-referencias-historicas-e-culturais.html>).

Como o *link* autorizava acesso apenas a quem tinha cadastro na plataforma *globo.com*, elemento não considerado no planejamento da atividade, as consequências foram dificuldades e impossibilidades de realizar o que havia sido solicitado. Elas foram identificadas e discutidas na aula, evidenciando-se, também, a explicação e a solução proposta por um dos jovens quando uma colega relatou as dificuldades:

[...] Eu olhei esse *link* aí, da revista *Galileu* e tem a ver com a Globo; a Globo pede que você se cadastre para acessar o conteúdo deles... Isso tem a ver com o próprio sistema da Globo, então acho que foi por isso que a Jovem D não conseguiu acessar... Quando não tem cadastro no *Gshow* você tem que criar para acessar os conteúdos. [...] Eu tinha, é porque eu

mexo no *Gshow*... Eu votei no *BBB*, mas eu também leio notícias, então já tinha há tempos o cadastro. (Jovem I).

O *site* indicado foi referido como uma fonte de pesquisa por outros alunos e alunas que destacaram recorrer com frequência aos conteúdos disponibilizados: “[...] sim, mesmo porque vários trabalhos que exigem pesquisa têm no *site* da *Globo*, tem que fazer o cadastro. Deve ser por isso que eu consegui abrir...” (Jovem C). Suas experiências anteriores contribuíram para a solução daquele problema.

Formas de uso da internet e a busca por outras fontes

Os relatos avaliativos dos alunos e alunas permitem perceber que, individualmente e às vezes sozinhos, muitos descobrem outras formas de pesquisar e ressignificar informações e conteúdos trazidos pelo professor. É o que mostram os registros feitos quanto aos usos de diferentes fontes e o co-tejamento que fazem entre elas na busca de encontrar possíveis saídas para construir suas respostas sobre os temas solicitados.

[Eu busco] O *site* *Descomplica*, pode estudar para o ENEM, e ele separa bem bonitinho as matérias, tudo... (Jovem C).

[...] É muito legal, professor, ele [o *site*] faz um mapa mental no final, tão bonitinho, é maravilhoso... (Jovem I).

[...] Eu estudo pelo *Instagram*. Procuo por *hashtags* [#] do conteúdo... É bem interessante. Tem algumas páginas, alguns perfis que são para a área de estudo mesmo. Por exemplo, fomos fazer um trabalho sobre Filosofia, usei *hashtag* [tema em estudo], pesquisei e encontrei várias coisas. Tem resumo, perfis, áreas de estudo, trabalhos de conclusão. (Jovem N).

Sobre a pergunta feita pelo professor sobre como sabem se é um conteúdo adequado, correto, destaca-se uma resposta que evidencia que, pelo menos parte dos jovens dessa turma, está atenta ao fato de que há diferenças qualitativas do ponto de vista científico, nos conteúdos veiculados nas redes. Esta é uma preocupação frequente de pesquisadores e professores de História e também dos alunos:

Depois eu pesquiso no *Google* e vou em outras fontes... para comparar. No *Twitter* também é possível pesquisar pelos *drivers*, pesquiso um documentário, pego o nome do *Driver* e pode assistir. (Jovem N).

O registro dessas experiências contribui para compreender as estratégias de planejamento e organização das aulas navegando na internet, o que possivelmente se estenderá para além desse período de atividades remotas provocada pela pandemia. Mas também ilumina alguns pontos dos aprendizados que os jovens têm feito fora do espaço institucionalizado da escolarização, em suas experiências como navegantes experientes dessas ondas magnéticas – muitas vezes mais do que seus professores.

Os documentos disponibilizados na internet com os quais gerações anteriores talvez tivessem receio de trabalhar não parecem ser problema para as novas gerações, uma vez que a utilização das fontes documentais digitais faz parte do universo desses jovens. Como aponta Pierre Lèvy “ciberespaço (...) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. (LÈVY, 1999, p. 17).

Os registros feitos neste estudo de caso mostram que os alunos navegam, como o fazem e como alimentam cotidianamente esse universo cuja expansão está relacionada exatamente na frequência cada vez mais intensa de acessos – e compartilhamentos, deve-se sublinhar - da informação que circula nas redes. Seus depoimentos confirmam que não há, da parte deles, a menor resistência em utilizar os mais diversos materiais e que, inclusive, criam seus próprios métodos na busca de respostas mais seguras no emaranhado de informações, de *links* e janelas diversas que se abrem a cada nova aula.

Também se pode aprender com os jovens que as buscas para realizar atividades podem levar a caminhos não recomendados, e que nesse vasto mundo de informações eles aprendem o que a escola deseja e também o que a escola afirma recusar – e aqui se encontra um desafio para a construção da capacidade de discutir regulamentações e normas desse mundo novo, bem

como ensinar e aprender a avaliar crítica e eticamente o que se oferece nesse oceano, em suas águas rasas e claras, mas também nas menos transparentes e nas regiões profundas. *Viver não é preciso*, alerta do poeta que evidencia os desafios de andar em terras desconhecidas quando o tema é o uso das tecnologias para o ensino.

Chegando ao porto, ainda que nem sempre seguro: “agora eu sei falar sobre as coisas”

Em artigo sobre aprendizagem histórica em contexto de pandemia, Caimi e colaboradores (2021), sistematizam, a partir de Marcuschi (2005), quatro formatos de interação nos quais se desenvolvem as aulas: aula ortodoxa, aula sócrática, aula caleidoscópica e aula desfocada. Para além desses formatos, o texto aponta um quinto, a aula como ato coletivo e de reciprocidade.

Ressalvando que toda classificação (ou modelo) capta apenas parte da realidade e que nenhuma é suficiente para abranger a complexidade das relações que constituem a aula enquanto espaço de produção de conhecimento, aqui se sublinha uma possibilidade de aproximação. As análises do processo de trabalho desenvolvido e de seus resultados, focalizados em uma dimensão avaliativa específica que privilegiou os depoimentos dos jovens alunos de uma turma, permitem dizer que as aulas analisadas podem ser reconhecidas como ato coletivo.

Apesar das limitações impostas pelas telas e microfones, as vias de comunicação para as aulas de História nesse período, a busca de elementos que estimulassem e provocassem interações com um *velho tema* das aulas de História produziram efeitos positivos. Foi fundamental a criação de espaços para os jovens opinarem, serem ouvidos em suas dificuldades e em necessidades ainda não (re)conhecidas – por todos os sujeitos envolvidos – diante das novas condições em que se realizou o processos de ensinar e aprender História.

Ainda que o diálogo seja um princípio didático assumido nas aulas presenciais, foi preciso ampliar seu alcance para o modo de ensino remoto, uma vez que a aula de História foi mudando ao longo da trajetória, agora intensamente

dependente das *novas* tecnologias de comunicação e informação. Criaram-se outras significações para o tema, a partir de fontes digitais diversas, permitindo múltiplas formas de compreensão do tempo, confrontando pontos de vista diversos, relacionando espaços e sujeitos.

Encerrar esse texto sem, no entanto, apresentar os reais motivos de tê-lo construído deixaria tudo muito estranho. As aulas remetem aos navegadores que saíram a navegar, se prepararam, juntaram conhecimentos e tecnologias disponíveis e se lançaram ao mar. Observaram, registraram e ao final, aportaram; e então passaram a construir relatos, memórias, que se tornaram histórias registradas, como a desta viajante de 2021:

[...] Nas aulas de História conseguimos conversar. Antes de entrar no IF, minhas aulas de História eram decorebas, decorava data, nome e hoje não lembro de quase nada daquilo que decorei. Hoje a aula de História é diferente, eu consigo falar sobre as coisas, eu percebi uma mudança com minha entrada no IF. Inclusive eu queria falar que quando eu cheguei no IF eu nem sabia pesquisar direito, fui aprendendo conforme tinha necessidade [para resolver as tarefas pedidas] o que eu aprendi no IF foi demais. (Jovem I).

A expressão *Agora eu sei falar sobre as coisas*, usada por um/a jovem, foi entendida como um indício de que as propostas da instituição, da disciplina e do professor, articuladas, podem ser uma opção para vencer o ensino de repetições e memorizações que desanima muitos alunos em relação aos conhecimentos históricos. Os conhecimentos ensinados foram apreendidos também na forma como estiveram presentes nas aulas, privilegiando atividades investigativas, interpretações, relações, análises, sínteses, a partir inclusive de elementos que circulam na rede digital, mas especialmente pelo espaço de diálogo e compartilhamento.

A avaliação realizada em final do semestre possibilitou ao grupo retomar o percurso, analisando as rotas planejadas e efetivamente trilhadas, o que resultou em uma proposta apresentada ao professor por alguns alunos – e endossada pelo grupo. Eles pediram espaço de uma aula para fazer um seminário com os novos alunos que começam novo ano letivo neste momento

(segundo semestre de 2021). Sua intenção é ensinar aos que estão começando, algumas das estratégias que os *veteranos* precisaram usar para resolver alguns problemas de acesso e de uso aos materiais – atitude valiosa em tempos de tanta polarização, embates e outras complexidades. Novas rotas para navegar com outros tripulantes...

Referências

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. *Aedos*, UFRGS, nº. 8, v. 3, Janeiro – Junho 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/16776>. Acesso em: 12 set. 2021.

AMIEL, Tel. Recursos Educacionais Abertos: uma análise a partir do livro didático de história. *Revista História Hoje*, v. 3, n. 5, p. 189-205, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf em: Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. Edital nº47, de 29 de dezembro de 2020. Processo seletivo IFPR 2021 - cursos técnicos de nível médio. *Diário Oficial da União*, nº 235, seção 2, p. 1. Brasília, Distrito Federal. 2019.

BRASIL, Eric; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. História digital: reflexões a partir da Hemeroteca Digital Brasileira e do uso de CAQDAS na reelaboração da pesquisa histórica. *Estudos Históricos*, v. 33, n. 69, p. 196-219, jan./abr. 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa; MISTURA, Letícia; MELLO, Pedro Alcides Trindade de. Aprendizagem histórica em contexto de pandemia: o que pode ser e conter uma aula de História? *Fronteiras - Revista Catarinense de História*, n. 37, p. 9-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/index>. Acesso em: 12 set. 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa; NICOLA, Bárbara. Os jovens, a aprendizagem histórica e os novos suportes de informação. *OPSIS*, Catalão, v. 15, n. 1, p. 60-69, Abr. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/34719/20035>. Acesso em: 15 set. 2021.

CARVALHO, Diogo Trindade Alves de. História ponto a ponto: o uso de ferramentas digitais para o acesso a fontes históricas. *Revista O Olho da História*, Salvador, n. 14, jun. 2010. Disponível em: <http://oolhodahistoria.org/n14/artigos/diogo.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

CHAVES, Edilson Aparecido; SOBANSKI, Adriane de Quadros; BERTOLINI, João Luis da Silva; FRONZA, Marcelo. *Ensinar e aprender História: histórias em quadros e canções*. 2. ed. Curitiba: Base Editorial, 2010.

GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga; CHAVES, Edilson Aparecido; GARCIA, Carla Hamel. Jovens do ensino médio e tecnologias: uma experiência de produção colaborativa de materiais didáticos digitais. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. Universidad de Extremadura, Espanha. v. 16, Núm. 2. 2017. Disponível em: <https://relatec.unex.es/article/view/3082/2119>. Acesso em: 14 set. 2021.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Tecnologias nas aulas de história sim, mas quais? *Palavras ABEHrtas*, n. 1, jul. 2021. Disponível em: <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br>. Acesso em: 15 set. 2021.

GRINBERG, Keila; ALMEIDA, Anita. Detetives do passado no mundo do futuro: divulgação científica, ensino de História e internet. In: *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, pp. 315-326, 2012.

GUIMARÃES, Claudio Santos Pinto. *Aulas de História nas nuvens: os nós de ensinar História com o Google for Education no Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: p. 186. 2020.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 7. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. *Estudos Históricos Rio de Janeiro*, vol 34, nº 73, p. 281-298, Maio-Agosto 2021 Disponível: <https://www.scielo.br/j/eh/a/y8vr5W3t6YRvnRk4fWdM54y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2021.

Vídeos

OS ARGONAUTAS, 2010. 1 vídeo (2:32). Publicado por Beto Severo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tnmoDu25p7U&t=41s>. Acesso em: 20 mai. 2021.

PARABOLICAMARÁ, 2010. 1 vídeo (4:34 min). Publicado pelo canal FeliSammarco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iFPJllvWgJ8>. Acesso em: 20 mai. 2021.

Entre forma e conteúdo: os estudantes do Ensino médio diante das temáticas históricas no *YouTube*

Karina Oliveira Brito
Oswaldo Rodrigues Junior

Introdução

A pesquisa *Video Viewers*¹² realizada desde 2014 pelo Instituto Provokers, em parceria com a Box 1824, vem demonstrando um crescimento exponencial no consumo de vídeos disponibilizados na internet no Brasil. Se na primeira edição a média era de pouco mais de oito horas semanais, em 2018 a pesquisa indicou que os usuários da internet passam dezenove horas semanais consumindo vídeos na internet. O dado representa um aumento de 135% no consumo desse conteúdo *on-line*.

Dentre as plataformas de consumo de vídeos, o *YouTube* aparece em primeiro lugar como preferência nacional de 44% dos usuários. Esse dado coloca a plataforma como segundo destino de consumo de vídeos apenas atrás da *TV Globo*. Tais dados permitem identificar um movimento de crescimento do consumo de vídeos de internet, em especial aqueles divulgados na plataforma.

Sobre as motivações para o consumo a pesquisa indica que boa parte (38,7%) dos usuários estão em busca de entretenimento, no entanto, uma parcela considerável (29,8%) acessa os vídeos em busca de conhecimen-

12 Os dados da pesquisa *Video Viewers* estão disponíveis em: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/estrategias-de-marketing/video/pesquisa-video-viewers-como-os-brasileiros-estao-consumindo-videos-em-2018/> Acesso em: 10 jul. 2021.

tos. Desses, 18% optam pelo *YouTube*, que acaba ocupando a posição de plataforma mais acessada na busca por conhecimentos. A pesquisa ainda indica que nove em cada dez consumidores de vídeos *online* utilizam o *YouTube* para estudar.

Realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, a *Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros – TIC Domicílios 2019*¹³ indica que mais da metade dos brasileiros (56%) utilizou a internet para assistir vídeos. Dentre esses usuários 29% assistiram conteúdos produzidos por influenciadores digitais e 28% consumiram vídeo aulas e tutoriais.

Os dados empíricos das pesquisas analisadas indicam o crescimento do consumo de vídeos na internet, em especial aqueles hospedados no *YouTube*. Plataforma de vídeos criada em 2005, o *YouTube* ocupa a posição de segundo *site* mais acessado do mundo de acordo com os dados do ranking Alexa.¹⁴

Diante do exposto, este capítulo teve como objetivo analisar a audiência de conteúdos escolares por estudantes do Ensino Médio da Rede Federal de Ensino Profissional Tecnológico (EPT). Para isso, realizamos uma pesquisa com noventa e um estudantes do 1º ano dos cursos de Técnico em Informática e Técnico em Agropecuária integrados ao Ensino Médio. A pesquisa foi realizada utilizando o vídeo “*O que é fascismo? Entenda de um jeito SIMPLES*”, produzido por Felipe Castanhari para o canal Nostalgia.

Criado em 2012 por Felipe Castanhari, designer gráfico e produtor de conteúdos, o canal conta com mais de treze milhões de inscritos. Postado no dia dezanove de junho de 2020, o vídeo “*O que é fascismo? Entenda de um jeito SIMPLES*” recebeu mais de três milhões de visualizações. O vídeo recebeu mais de quinhentos mil *likes* e trinta mil *deslikes*. Além disso, conta com mais de vinte e dois mil comentários.

Na pesquisa os estudantes receberam um formulário, hospedado na plataforma *Google Forms*, contendo quinze questões sobre o uso da inter-

13 A pesquisa *TIC Domicílios* realizada pelo Comitê Gestor da Internet desde 2005 está disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/domicilios/> Acesso em: 12 jul. 2021.

14 O *ranking Alexa Top Sites* é uma pesquisa realizada pela Amazon que está disponível em: <https://www.alexa.com/topsites>. Acesso em: 12 jul. 2021.

net para estudar História. Neste texto serão exploradas sete questões. Duas delas tratam de forma geral dos tipos de conteúdos buscados pelos estudantes no ambiente virtual. As outras questões questionam sobre o canal Nostalgia e o vídeo *“O que é fascismo?”*, do canal Nostalgia. O vídeo foi colado no formulário para facilitar a audiência dos estudantes.

O texto está estruturado em duas partes. Na primeira, será realizada uma discussão sobre o canal Nostalgia procurando identificar algumas características dos vídeos produzidos. Ainda um debate sobre a plataforma da internet. Na segunda, analisaremos os dados empíricos da pesquisa realizada com os estudantes.

Eduentretenimento e plataforma: o canal Nostalgia

Um dos canais mais assistidos no *YouTube* é o Nostalgia que conta atualmente com 13,7 milhões de inscritos. Apresentado por Felipe Castanhari – que já tinha experiência como designer e animador 3D –, inicialmente o canal tratava de assuntos como desenhos, jogos e seriados. A primeira produção do canal foi postada em janeiro de 2012 contudo, o sucesso teve início a partir da postagem do quinto vídeo que, em dois dias, fez o número de inscritos do canal saltar de sessenta inscritos para mil (BLOG TURMA DO FUNDÃO, 2013).

Há cerca de quatro anos o canal Nostalgia começou a tratar de temáticas históricas e científicas. O primeiro vídeo produzido nesse formato, com 1h20min de duração, foi sobre Adolf Hitler. O vídeo conta, até o momento, com mais de onze milhões de visualizações. O estrondoso sucesso fez com que o apresentador e influenciador digital enveredasse cada vez mais nesse caminho, ampliando ainda mais seu público, “Castanhari começou a perceber o impacto que seus vídeos estavam alcançando quando um dos professores da escola em que estudou contou que estava usando o conteúdo dele em sala de aula”. (SANTOS, 2020).

Para Castanhari o sucesso do canal entre o público jovem se deve ao fato de “a escola não ser mais interessante para o jovem”. A ampliação do público favoreceu o crescimento da equipe, que passou a contar com doze pessoas, e com o aperfeiçoamento dos roteiros e efeitos visuais. O apresentador destaca que a proposta de “trazer conteúdo de qualidade, mas com linguagem mais

simples possível, para ultrapassar a barreira intelectual do brasileiro”(CAFARDO, 2019), é uma das fórmulas do seu êxito. Para ele:

Estamos com uma geração nova de alunos que já nascem com dispositivos, tendo acesso a todo conteúdo do mundo na palma da mão. Séries, desenhos, jogos. Quando você coloca isso ao lado de um professor falando, escrevendo numa lousa, é obvio que ele vai ter séria dificuldade em manter a atenção dessa pessoa. Como é que você pega essa galera? (CASTANHARI *apud* SANTOS, 2020).

Ao buscar compreender o sucesso dos “professores *YouTubers*” o próprio Castanhari, em entrevista concedida à *Revista Pequenas Empresas Grandes Negócios*, nos leva a algumas importantes pistas. Após os fracassos com baixa audiência nos primeiros vídeos, o apresentador adotou uma estratégia para publicizar o quinto vídeo que produziu: enviou *e-mails*, sem se identificar, para diversos *Blogs* de destaque indicando seu próprio vídeo o que fez com que alcançasse cinquenta vezes mais visualizações que os primeiros vídeos (ZUINI, LELLIS, 2015).

Embora Castanhari saiba que o seu canal atraia um grande número de estudantes ele reconhece que professores não têm como concorrer pela atenção do público jovem da mesma forma:

Esse professor não conseguiria, nem se ele quisesse, fazer algo parecido, ele não teria tempo. Ele tem que trabalhar, ele tem que colocar comida em casa. Como que ele fica quatro meses se dedicando a algo? Eu gasto uma grana ferrada com edição. Minha equipe custa "mais de 30 pau" por mês. Um professor vai ter como fazer isso? Ele não tem como! (CASTANHARI *apud* SANTOS, 2020).

Os vídeos do canal Nostalgia, divulgados na seção “*Nostalgia – História*” apresentam temáticas históricas de forma “extrovertida” e “simples”. Partindo da categorização proposta por Simonsen (2011), consideramos o vídeo de tipo “Como” ou “Instrucional”. De acordo com a perspectiva deste autor, este tipo de vídeo representa conteúdos de forma “didática” utilizando-se de locução, meta-comentários e intertextualidade (SIMONSEN, 2011, p. 86-87).

Também identificamos características do *eduentretenimento* (WALLDÉN; SORONEN, 2004) entendido como “materiais educacionais que se utilizam de métodos de entretenimento e tecnologias da informação” (WALLDÉN; SORONEN, 2004, p. 3).

Sobre os mecanismos que possibilitam a ascensão de vídeos publicados no *YouTube*, Burgess e Green (2009) destacam algumas funções do *site* que se aproximam da estratégia utilizada por Castanhari para alavancar seu canal:

[...] recomendações de vídeos por meio da lista de “Vídeos Relacionados”, um *link* de *e-mail* que permite o compartilhamento de vídeos, comentários (e outras funcionalidades inerentes às redes sociais) e um reprodutor de vídeo que pode ser incorporado (*embed*) em outras páginas da internet. (BURGESS e GREEN, 2009, p. 21).

O *YouTube*, como *site* relacionado à ascensão da *Web 2.0*, é impulsionado por uma lógica na qual a cultura participativa é o cerne do “metanegócio”. Os próprios usuários desenvolvem o conteúdo atraindo mais audiência. Os *YouTubers* são “condutores do mercado de atenção” do *site* (BURGESS e GREEN, 2009, p. 86) dentro da arquitetura da rede.

O mercado de atenção utilizado por plataformas como o *YouTube* relaciona-se diretamente ao chamado *Big Data*. O termo *Big Data* é utilizado para definir um grande conjunto de ferramentas de TI que permitem a captura, análise e catalogação de registros de dados em tempo real.

Utilizando-se do *Big Data* e de sua regulação algorítmica, não apenas dados psicosociais dos usuários têm sido coletados com finalidades econômicas, como também têm influenciado grandes transformações que vem ocorrendo na sociedade, economia, educação e política.

A utilização do *Big Data* tem sido palco de diversos debates entre os intelectuais das mais diferentes áreas, ao mesmo tempo em que, cada vez mais empresas do Vale do Silício tem investido em programas algorítmicos que capturam, analisam e utilizam as informações obtidas a partir de nossas ações em plataformas digitais. Esses dados são utilizados para desenvolver “estratégias de previsão e indução de comportamentos” de maneira “personalizada e em tempo real” o que é denominado de “economia psíquica

dos algoritmos” (BRUNO, BENTES; FALTAY, 2019, p. 5). D’Andréa esclarece que “ao interpretar um conjunto de dados para gerar novos dados, os algoritmos agem instituindo novas lógicas de seleção, hierarquização, recomendação e de controle dos fluxos informacionais.” (D’ANDRÉA, 2020, p. 32).

Os dados coletados e armazenados a partir das práticas dos usuários, em cada plataforma utilizada, são organizados e posteriormente entrecruzados e analisados. “Os algoritmos executam automaticamente um conjunto de ações a partir dos dados fornecidos ou gerados por eles.” (D’ANDRÉA, 2020, p. 31). É o intercâmbio desses dados que permite a sugestão de conteúdos individualizados para os usuários. Esse “intenso fluxo de troca de dados” é denominado por D’Andréa como “plataformização da *web*” (D’ANDRÉA, 2020, p. 30).

Tornando-se um dos setores mais poderosos do mundo, atualmente a tecnologia mundial é liderada por cinco empresas da indústria digital: *Apple, Microsoft, Amazon, Google e Facebook*. Juntas as *Big Five* investem sistematicamente em infraestrutura de internet e na ampliação de seus serviços, gerindo e controlando o mundo tecnológico, o que é denominado de “plataformização das infraestruturas.” (D’ANDRÉA, 2020, p. 34).

Buscando compreender como o *YouTube* monetiza as visualizações dos vídeos hospedados na plataforma, De Marchi (2018) nos traz importantes reflexões. Ele afirma que “um *view* não apresenta uma equivalência precisa em dinheiro”. A hipótese de De Marchi é que:

[...] o método utilizado para a criação de valor monetário para tais conteúdos digitais tem sido tomado emprestado do mercado de derivativos. Nesse caso, o conceito de *visualização* de um vídeo é transformado em sua própria definição: ao invés de se remeter à experiência visual de um indivíduo em relação ao conteúdo digital específico, trata-se da reunião de atributos distintos, produzidos por vários usuários na plataforma, que formam uma unidade informacional abstrata (*view*), a qual será precificada. Isso faz que os valores designados para cada conteúdo digital variem enormemente, dependendo da combinação pontual de diversos atributos e das regras de valorização que foram programadas para os algoritmos da empresa. (DE MARCHI, 2018, p. 195-196).

O próprio Castanhari declarou que os vídeos que produz sobre temas históricos não são monetizados pelo fato de o conteúdo “não estar de acordo com as diretrizes da comunidade”, e que o custo de produção de tais vídeos é alto (SANTOS, 2020). O que acontece é que a maior parte do faturamento dos *YouTubers* deriva de parcerias publicitárias firmadas a partir do seu potencial de atenção, embora Castanhari ressalte “faço porque eu gosto do que faço e entendo que, principalmente os vídeos de história, ajudam muitas pessoas”. (CASTANHARI *apud* SANTOS, 2020).

A audiência escolar do Canal Nostalgia

A pesquisa foi realizada com noventa e um estudantes do 1º ano dos cursos Técnico em Informática e Técnico em Agropecuária do Ensino Profissional Tecnológico (EPT), da Rede Federal do Estado de Mato Grosso. Foi aplicado um questionário contendo quinze questões que trataram do uso da internet para estudar História.

O questionário incluiu o vídeo “*O que é fascismo. Aprenda de um jeito SIMPLES*” divulgado no Canal Nostalgia. Os estudantes foram convidados a assistir o vídeo e a responder quatro questões diretamente relacionadas a ele. Neste texto exploraremos sete questões do questionário. Duas delas mais gerais, sobre as preferências dos estudantes quando buscam conteúdos na internet; uma diretamente relacionada ao Canal Nostalgia e outras quatro relativas ao vídeo assistido.

Gráfico 1 – Respostas à questão 6



Fonte: pesquisa dos autores (2020).

Na questão de número seis perguntamos aos estudantes que tipo de materiais eles buscam na internet. Os estudantes tinham a opção de marcar mais de um tipo de material. Setenta e três respostas (81,1%) responderam que procuram vídeos. O dado corrobora com aqueles da pesquisa *Vídeo Viewers* e *TIC Domicílios* explorados na introdução, e justificam a opção pela pesquisa com vídeos da internet.

Na pergunta oito perguntamos aos estudantes “Quais *sites/perfis/canais/podcasts* você utiliza para estudar História?”:

Tabela 1 – Respostas à questão 8

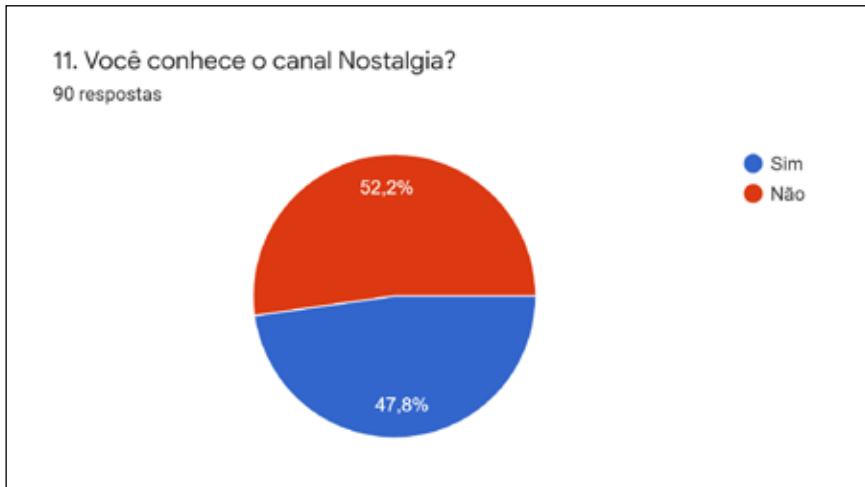
SITE/PERFIL/CANAL	RESPOSTAS
<i>Google</i>	11
<i>YouTube</i>	11
Qualquer um / indefinido	9
Brasil escola	8
Nostalgia	8
Se liga nessa História	7
<i>Wikipedia</i>	6
Infoescola	6
Toda matéria	5
Descomplica / Quer que eu desenhe?	4
Debora Aladim	3
DGP mundo	2
Nerdologia	2
Vamos falar de história?	2
<i>Facebook</i>	1
Impérios	1
Mais História	1
Você Sabia?	1
Jovem Nerd	1
Me salva	1
<i>History Channel</i>	1
História do Mundo	1
História livre	1
<i>Spotify</i>	1
Toda história	1
<i>Anchor FM</i>	1
<i>Brainly</i>	1
TOTAL	97

Fonte: pesquisa dos autores (2020).

Dentre as noventa e sete referências, quarenta e cinco (43,65%) fizeram menção ao próprio *YouTube* ou a canais da plataforma. Dentre os canais, o Nostalgia foi citado oito vezes, sendo o mais referenciado da categoria. Os dados permitem confirmar o interesse dos estudantes pelos materiais audiovisuais disponibilizados na plataforma *YouTube*.

Na sequência questionamos os estudantes sobre o canal Nostalgia:

Gráfico 2 – Respostas à questão 11



Fonte: pesquisa dos autores (2020).

Dentre as noventa respostas, 47,8% dos estudantes indicaram conhecer o canal Nostalgia. 52,2% responderam que não conheciam o canal. Os dados permitiram aferir que quase a metade dos estudantes pesquisados já conheciam o canal.

Na sequência, indexamos o vídeo no questionário e solicitamos que os estudantes assistissem:

Imagem 1 – Vídeo indexado no questionário



Fonte: Canal Nostalgia: *O que é fascismo? Entenda de um jeito simples.*¹⁵

A questão de número doze tratava do uso escolar do vídeo assistido:

Gráfico 3 – Respostas à questão 12



Fonte: pesquisa dos autores (2020).

Perguntados se os alunos utilizariam o vídeo para estudar para uma prova ou realizar um trabalho. 51,1% responderam positivamente. 34,4% responderam que *talvez*. Uma resposta (3,6%) além da afirmativa justificou que *utilizaria*

¹⁵ O vídeo está disponível na plataforma *YouTube* no link: <https://www.youtube.com/watch?v=mRRQcTZ1vj0&t=24s> Acesso em: 10 jul. 2021.

porque é informativo". Apenas 11,1% responderam que não fariam uso do vídeo. Totalizando as respostas afirmativas, mais da metade dos estudantes pesquisados demonstraram "confiança" no conteúdo produzido pelo canal.

As três questões relacionadas ao vídeo indicado para os estudantes foram analisadas por meio do *software Iramuteq* por serem dissertativas. Nessa parte da pesquisa consideramos a análise estatística, de similitude e nuvem de palavras.

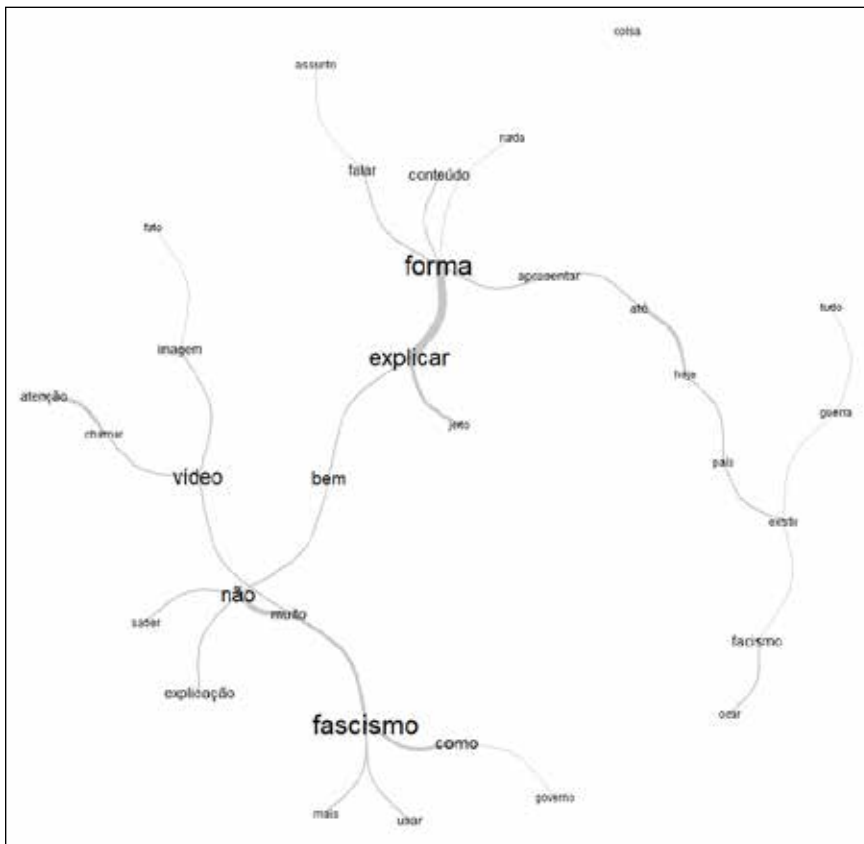
A questão treze questionou aos estudantes sobre o que chamou mais atenção no vídeo. Na análise estatística foi possível observar seiscentas e oitenta e três ocorrências e duzentas e vinte e duas formas nas respostas. Dentre as formas destacamos as cinco mais referenciadas: *fascismo* (14), *forma* (14), *explicar* (11), *vídeo* (10), *bem* (9) e *não* (9).

Analisando as respostas que utilizaram o termo fascismo é possível observar informações sobre o conteúdo tratado no vídeo. Alguns exemplos podem ser visualizados nas falas dos estudantes 1: "*a origem sobre o fascismo sobre como surgiu o primeiro governo fascista na Itália*" e 2 "*o que o fascismo usou para mobilizar o povo*". Nos dois casos observa-se a referência a informações relacionadas ao conteúdo histórico explorado no vídeo.

As respostas que indicaram a *forma* e o verbo *explicar*, permitem visualizar a relação estabelecida pelos estudantes com o *YouTuber*. A estudante 3 responde "*A forma como ele explica o conteúdo*". A estudante 4 disse "*a capacidade de o rapaz explicar o fascismo de uma forma compreensiva*". O estudante 5 afirmou "*A forma em que ele apresenta o conteúdo, super descontruído, nada muito superficial, e ele explica de uma forma muito clara*". As respostas destacam a forma com que Felipe Castanhari explica o conteúdo proposto. Dessa maneira, foi possível construir a hipótese inicial de que a forma do audiovisual assistido pelos estudantes se sobrepôs ao conteúdo histórico trabalhado.

A hipótese parece ficar ainda mais clara na exploração do gráfico de análise de similitude:

Gráfico 4 – Análise de similitude da questão 13

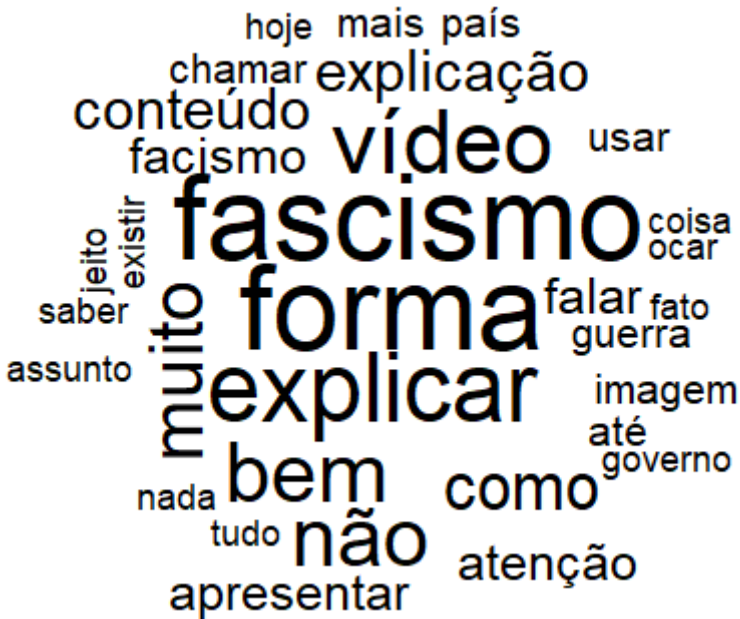


Fonte: pesquisa dos autores (2020).

Nas respostas é possível observar as palavras mais utilizadas pelos estudantes: fascismo, forma, explicar, vídeo. O conceito de fascismo foi relacionado pelos estudantes ao como, usar, mais e governo. Forma foi utilizado juntamente a falar, conteúdo, assunto. Enquanto explicar está relacionado a jeito e bem. O termo vídeo foi relacionado a imagem, fato, atenção e chamar. Nota-se a proximidade léxica entre forma e explicar, que parece sugerir a atenção dos estudantes a maneira como o comunicador apresenta o conteúdo proposto.

A nuvem de palavras da questão também devolveu resultados semelhantes:

Gráfico 5 – Nuvem de palavras da questão 13



Fonte: pesquisa dos autores (2020).

Novamente é possível observar a presença destacada dos termos: *fascismo*, *forma*, *explicar*, *bem*, *não* e *vídeo*. Diante dos dados analisados foi possível evidenciar a atenção dos estudantes a forma como Felipe Castanhari “explica” o conteúdo fascismo no vídeo.

Na questão quatorze, perguntamos aos estudantes “*Você acredita que as informações apresentadas no vídeo são verdadeiras? Justifique a sua resposta*”. Recebemos setenta e cinco respostas. A análise estatística da questão devolveu oitocentas e oitenta e seis ocorrências e duzentos e setenta e seis termos. Destacamos entre os termos: *sim* (68), *vídeo* (16), *não* (12), *historiador* (9) e *porque* (9).

Inicialmente observamos que das setenta e cinco respostas, sessenta e oito foram afirmativas, o que indica uma alta confiança dos estudantes em relação ao conteúdo assistido. Nas respostas que utilizaram o *sim* destacam-se quatro categorias de confiança: 1) confiança nas fontes; 2) confiança atribuída a qualidade da explicação; 3) confiança nos especialistas (historiadores); 4) confiança relacionada à audiência do comunicador.

Na primeira tipologia, identificamos respostas como as dadas pelos estudantes: 6 "*sim, porque ele prova que aconteceu com imagens [sic]*", 7 "*sim, pois ele apresenta fotos e vídeos*" e 8 "*sim, pois as fontes estão muito bem apresentadas e foram muito bem pesquisadas*". Nesta tipologia é possível identificar uma concepção de "história tradicional", correlata ao século 19, quando a escola metódica e a filosofia positivista contribuíram para configurar o discurso científico da História. Neste contexto, a fonte histórica carregava o valor de verdade, sendo o historiador responsável por extrair as informações das fontes. Essa concepção, bastante questionada na virada do século 19 para o século 20 caiu em "desuso" com a ascensão da Escola dos Annales e posteriormente da História Social Inglesa e da História Cultural. As respostas, no entanto, parecem expressar a permanência dessa tradição na história ensinada.

O segundo tipo de confiança relacionada a forma da explicação corrobora os dados obtidos nas respostas da questão treze. Nas respostas, os estudantes dão legitimidade ao conteúdo pela forma como ele é apresentado. Se enquadram nesta tipologia as respostas dos estudantes: 9 "*sim porque ele é bem explicativo*" e 10 "*sim por serem bem explicadas*".

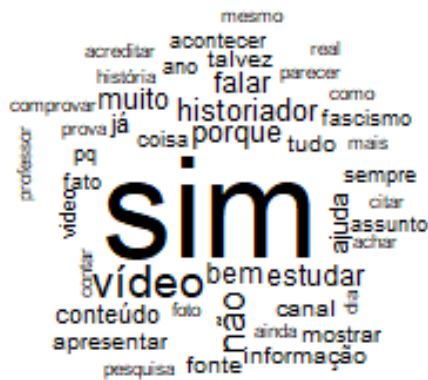
A confiança relacionada à consulta aos especialistas (historiadores) pode ser exemplificada nas falas dos estudantes: 10 "*sim pelo fato do vídeo ser feito com ajuda de historiadores*", 11 "*sim pois ele pesquisou e pediu ajuda a especialista*" e 12 "*sim porque no começo do vídeo ele fala que teve ajuda de historiadores e mostra os nomes desses historiadores no início do vídeo*". As respostas permitem evidenciar a permanência da autoridade do historiador na era digital, conforme observa Carvalho (2018). De acordo com este autor, a autoridade do historiador não desapareceu, mas foi eclipsada pelo advento das tecnologias digitais, principalmente aquelas relacionadas a internet. Em decorrência disso, a autoridade na era digital está sustentada em dois pressupostos: 1) a capacidade de atingir amplas audiências, que confere ao produtor credibilidade junto ao público; 2) a condição de domínio da nova linguagem digital, garantindo presença no "espaço público" virtual com eficácia na comunicação com amplas audiências.

A última forma de confiança parece evidenciar o cenário descrito por Carvalho (2018). Nele, os estudantes legitimam o conteúdo pela capacida-

No gráfico observamos o *sim* em destaque estando relacionados de maneira mais forte aos termos: *sim*, *porque*, *vídeo*, *historiador*. O gráfico reforça a categorização dos tipos de confiança identificados nas respostas dos estudantes.

Ainda sobre a questão quatorze, a nuvem de palavras também permite observar a concentração na avaliação afirmativa dos estudantes em relação a confiabilidade no conteúdo apresentado no vídeo assistido:

Gráfico 7 – Nuvem de palavras da questão 14



Fonte: pesquisa dos autores (2020).

Observamos a centralidade da resposta afirmativa *“sim”* na nuvem de palavras. Também foi possível identificar em destaque os termos *vídeo*, *porque* e *historiador*. As respostas demonstram a confiança dos estudantes no conteúdo produzido por Castanhari.

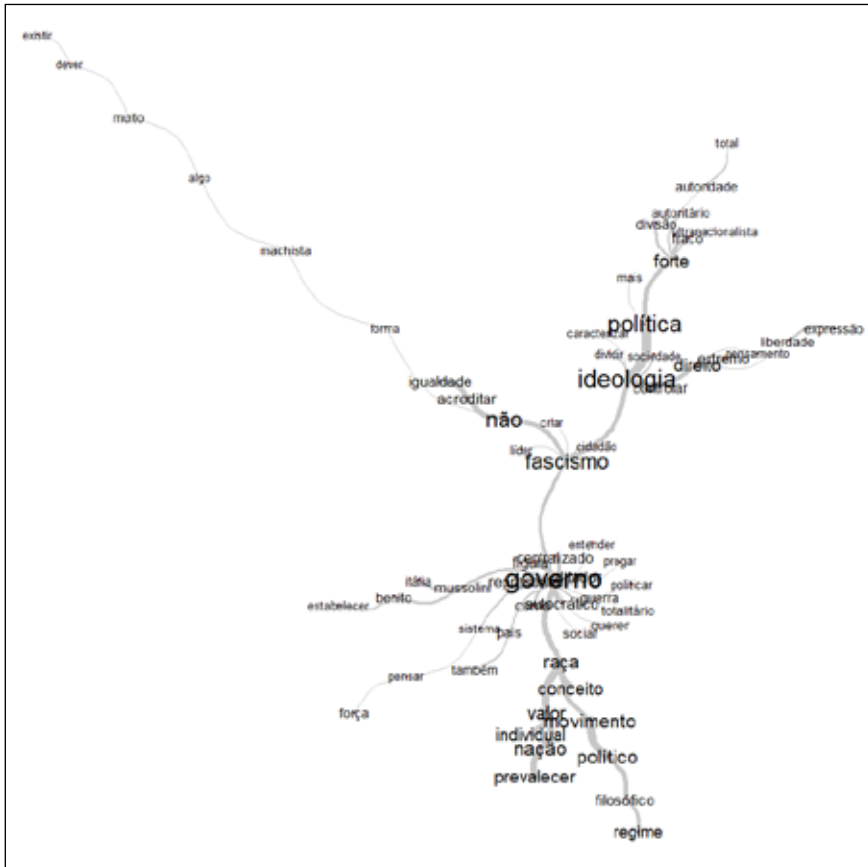
A questão quinze tratou diretamente do conteúdo. Nela perguntamos *“Partindo do vídeo assistido, o que é o fascismo para você?”*. A análise estatística lançou mil quinhentas e doze ocorrências e trezentos e sessenta e dois termos. Os cinco termos mais referenciados foram: *governo* (33), *ideologia* (21), *não* (21), *política* (20) e *fascismo* (19).

Dentre as respostas que utilizaram o termo *governo* identificamos termos como *“governo autocrático”*, *“governo sem democracia”* e *“governo autoritário”*. Em todos os casos, observamos que os estudantes definiram o fascismo como uma forma de governo vinculada a um líder autoritário.

As respostas que utilizaram o termo ideologia destacaram a compreensão do fascismo como “ideologia política”. Seis estudantes ainda localizaram essa ideologia política no espectro da extrema direita.

A análise de similitude resultou no seguinte gráfico:

Gráfico 8 – Análise de similitude da questão 15



Fonte: pesquisa dos autores (2020).

O gráfico permite identificar três grandes troncos: ideologia política, fascismo e governo. No tronco que trata da ideologia política identificamos termos como *autoritário*, *ultranacionalista*, *extremo*, *liberdade*, *expressão*. Quando utilizaram o fascismo os estudantes falaram em *líder*, *cidadão*, *igualdade*, *acreditar* e *machista*. Posteriormente o tronco governo está acompanhado pelos termos: *centralizado*, *autocrático*, *totalitário* e *nação*.

Considerações finais

De acordo com Helmond (2019), na segunda metade dos anos 2000 ocorreu um processo de transformação das mídias sociais que deu origem ao que a autora compreende como a “plataformização” da *web*. Definindo a ideia, Helmond (2019) afirma que “o novo modelo arquitetônico da plataforma explicitamente torna os *sites* na *web* acessíveis ao possibilitar a sua programabilidade com as interfaces técnicas – ou Interface de Programação de Aplicativos (a sigla API, em inglês).” (HELMOND, 2019, p. 50).

Dentre as plataformas que representam essa transformação, o *YouTube*, criado em 2005 e vendido para a *Google* em 2006, se transformou no maior repositório de vídeos da internet e, conseqüentemente, no espaço privilegiado para produção e difusão de conteúdos audiovisuais.

Responsável por uma “nova ecologia das telas” (CUNNINGHAM’S, 2016), o *YouTube* aliou um modelo de negócios sustentado na produção de conteúdos pelos usuários e adequado aos anunciantes da plataforma (ARTHURS; DRAKOPOLOU; GANDINI, 2018). Sustentado em um modelo do “mercado de atenção”, o *YouTube* consagrou uma nova categoria de celebridades, os *YouTubers*.

No Brasil a plataforma atingiu amplas audiências ocupando, em pesquisas recentes, lugar de destaque no campo da difusão audiovisual. Em levantamento realizado pela *Rede Snack*¹⁶, quatro *YouTubers* brasileiros foram listados entre os dez mais influentes do mundo. Dentre eles, destacamos a presença de Felipe Castanhari, do Canal Nostalgia.

Criado em 2012, o Canal Nostalgia possui uma seção dedicada a conteúdos históricos e intitulada “Nostalgia – História”. A pesquisa apresentada neste texto teve como objetivo analisar a audiência do canal por estudantes de História do Ensino Médio. Para isso, utilizamos o vídeo “*O que é fascismo? Aprenda de um jeito simples*”.

16 Pesquisa realizada pela *Rede Snack* e disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home-midia/2016/07/28/brasil-tem-quatro-youtubers-entre-os-dez-mais-influentes.html>. Acesso em: 10 jul. 2021.

Os resultados da pesquisa corroboram com Kelly (2013), quando este afirma que os valores do produtor de conteúdo importam. Para os estudantes, quanto mais razoáveis e familiares eles forem, maior a possibilidade de adesão e utilização. Essa constatação pode ser aferida na alta confiabilidade demonstrada pelos estudantes em relação ao conteúdo histórico do fascismo, representado por Castanhari. Essa confiabilidade está vinculada a forma de apresentação do conteúdo e ao sucesso de audiência alcançado pelo *YouTuber*.

Apesar dessa constatação é possível afirmar que os estudantes demonstraram a permanência, em um certo grau, da autoridade dos especialistas (*experts*). Ao justificarem a confiança no conteúdo produzido por Castanhari, os estudantes indicaram o fato de que o *YouTuber* consultou historiadores para realizar o vídeo o que demonstra esse quesito como elemento de legitimidade.

Desta forma compreendemos a necessidade de aprofundarmos as pesquisas sobre os usos do conhecimento histórico disponível na *web* por estudantes da Educação Básica. Acreditamos que será por meio dessas pesquisas que conseguiremos contribuir para uma literacia digital entendida como não apenas o domínio do *hardware*, mas de tudo aquilo que a internet proporciona (LIVINGSTONE, 2011).

Referências

- ARTHURS, Jane; DRAKOPOLOU, Sophia; GANDINI, Alessandro. Researching YouTube. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, v. 24, n. 1, p. 3-15, 2018.
- BLOG TURMA DO FUNDÃO. *TdF entrevista - Felipe Castanhari (Canal Nostalgia)*. 2013. Disponível em: <https://super.abril.com.br/blog/turma-do-fundao/tdf-entrevista-8211-felipe-castanhari-canal-nostalgia/>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. *YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade*. São Paulo: Aleph, 2009.
- BRUNO, Fernanda Glória; BENTES, Anna Carolina Franco; FALTAY, Paulo. *Economia psíquica dos algoritmos e laboratório de plataforma: mercado, ciência e modulação do comportamento*. *Revista FAMECOS*, n. 26, v. 3, p. 2-21, 2019.

CAFARDO, Renata. *Campeão de audiência no YouTube, Felipe Castanhari era mau aluno*. O Estado de São Paulo. 2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,campeao-de-audiencia-no-youtube-felipe-castanhari-era-mau-aluno,70003106029>. Acesso em: 23 jun. 2021.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Onde fica a autoridade do historiador no universo digital? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (Orgs.). *Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 169-180.

D'ANDRÉA, Carlos. *Pesquisando plataformas online: conceitos e métodos*. Salvador: EDUFBA, 2020.

DE MARCHI, L. Como os algoritmos do YouTube calculam valor? Uma análise da produção de valor para vídeos digitais de música através da lógica social de derivativo. *Matrizes*, v. 12, n. 2, p. 193-215, 2018.

HELMOND, Anne. A plataforma da web. OMENA, Janna Joceli (Org.). *Métodos digitais: teoria-prática-crítica*. Lisboa: Instituto de Comunicação da Nova Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Universidade Nova de Lisboa, 2019, p. 49-72.

KELLY, T. M. *Teaching history in the digital age*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2013.

LIVINGSTONE, Sonia. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades online. *Matrizes*, ano 4, n. 2, p. 11-42, 2011.

PESQUISA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS DOMICÍLIOS BRASILEIROS: TIC Domicílios 2019. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

SANTOS, Cleberson. Olá, meus queridos amigos! Assim, Felipe Castanhari começa cada vídeo do canal Nostalgia que tem alcançado salas de aula por todo o país. 2020. *UOL*, Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/causadores-felipe-castanhari/#cover>. Acesso em: 23 jun. 2021.

SIMONSEN, Thomas Mosebo. Categorising YouTube. *MedieKultur*, v. 51, p. 72-93, 2011.

WALLDÉN, Sari; SORONEN, Anne. Edutainment From Television and Computers to Digital Television. *University of Tampere Hypermedia Laboratory*, 2004.

ZUINI, Priscila; LELLIS, Gabriel. Jovem mostra que é possível ganhar dinheiro com vídeos na Internet. *Revista Pequenas Empresas Grandes Negócios*. 2015. Disponível em: <https://revistapegn.globo.com/Banco-de-ideias/Mundo-digital/noticia/2015/04/jovem-mostra-que-e-possivel-ganhar-dinheiro-com-videos-na-internet.html>. Acesso em: 23 jun. 2021.

As evidências audiovisuais mobilizadas por vídeos de história no *YouTube* como possibilidade de aprendizagem histórica dos jovens estudantes portugueses

Marcelo Fronza

Introdução

Tenho como finalidade compreender as formas como os jovens estudantes fazem escolhas que mobilizam a geração de sentido histórico (RÜSEN, 2015a) por meio da inferência a partir de evidências audiovisuais quando confrontados com vídeos de história do *YouTube*. Com isso, busco investigar processos históricos ligados à relação entre interculturalidade e o novo humanismo (RÜSEN, 2014; RÜSEN, 2015b) e o princípio da *burdening history* investigada por Bodo von Borries (BORRIES, 2018), que propõe que o fardo da história possa para ser superado pela interpretação multiperspectivada que institui a controvérsia proporcionada pela autocrítica na teoria da História.

A interculturalidade parte do princípio do reconhecimento igualitário e humanista da diferença cultural (RÜSEN, 2014). Nesse sentido, a formação intercultural dos jovens estudantes e a produção de conhecimentos históricos na escola, ou fora dela, devem se basear nos critérios de cognição histórica orientados por princípios e propósitos baseados na Ciência História (SCHMIDT, 2009).

Para construir as categorias de evidência audiovisual a partir dos vídeos de história do *YouTube*, inventariei conceitos advindos da epistemologia da História tais como: evidência histórica, adução ou inferência histórica, “*Big Picture*” na Educação Histórica relativa às ideias de grande perspectiva e perspectiva da totalidade e narrativas históricas visuais.

A evidência audiovisual como possibilidade da aprendizagem histórica

É fundamental compreender que a evidência histórica não é fonte histórica, mas sim a plausibilidade ou a adequação do conjunto de vestígios em relação a uma afirmação histórica (ASHBY, 2006). A evidência histórica se situa entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas) (ASHBY, 2003; SIMÃO, 2015). Com isso podemos entender a ideia de evidência histórica “visual”, pois a iconografia pictórica histórica pode ser compreendida como artefato da cultura histórica, já que a evidência desenvolvida pelas dimensões estética, política, cognitiva e ética da cultura histórica mobiliza a geração de sentido de orientação temporal nos estudantes (VIEIRA, 2015; RÜSEN, 2015).

No quadro teórico da estruturação da evidência histórica, a adução pode ser entendida enquanto inferência histórica. Com isso, a inferência é uma forma lógica que consiste na conexão entre as premissas e a conclusão de um argumento (SIMÃO, 2007). Existem três tipos de inferência: a dedutiva, a indutiva e a adutiva ou hipotética (SIMÃO, 2007). As inferências adutivas dizem respeito à construção de hipóteses por meio da reconstrução da narrativa a partir da evidência histórica (BOOTH, 1980).

No campo de investigação da Educação Histórica, o debate relativo sobre as imagens mentais que os jovens têm da história é abordado a partir da categoria de “*Big Picture*”, que propõe a hipótese da superação da ideia de grande perspectiva em direção à ideia de perspectiva da totalidade. A afirmação que fundamenta a tese dessa concepção é que a educação histórica deve encarar o problema de ajudar os estudantes sobre os meios para se orientar historicamente (LEE & HOWSON, 2009).

O que se propõe fazer seria distinguir as “estruturas” (periodizações, cronologias, níveis de progressão meta-históricas) das “*big pictures*” (grandes perspectivas). Com isso, ajudando os estudantes a construir “*big pictures*” por meio de estruturas “*metamórficas*”, que são as categorias meta-históricas em constante transformação. É importante aduzir evidências por meio dos

conceitos meta-históricos de mudança, explicação, significância e narrativas históricas. Nesse sentido, o objeto da “*Big Picture*” é a história da humanidade (LEE & HOWSON, 2009).

Contudo, inventariando as investigações empíricas sobre a Educação Histórica também encontramos uma antítese, onde jovens têm grande dificuldade em construir imagens do passado para além de *little pictures* (retratos específicos ou julgamentos enviesados no passado) criando, assim, entraves para a orientação histórica com sentido. Estudantes, nas escolas ocidentais, são treinados para avaliarem e “desenharem” inferências válidas a partir de documentos construindo *little pictures*, mas estão mal equipados para compreender as *big pictures* ou quadros históricos da humanidade (SHEMILT, 2009).

Sabe-se pouco da relação entre evidência e narrativa. Isto porque a maior parte das construções dos estudantes, a partir das evidências, leva a imagens específicas no passado ou, no máximo, a mapas conceituais comuns ou a histórias. As histórias são, para Denis Shemilt (SHEMILT, 2009), menos que narrativas do passado. São como filmes ou imagens em movimento do ou no passado. As “*big pictures*” são narrativas sobre a história da humanidade que geram sentido de orientação histórica nos estudantes (SHEMILT, 2009; RÜSEN, 2001). Por isso, o autor sugere partir das *little pictures* (imagens específicas no passado) para as *big pictures* como narrativas perspectivadas do passado.

Nesse sentido a educação histórica, por meio de Bodo von Borries, também propõe como hipótese uma síntese transformativa ao compreender que a antropologia histórica é a história da humanidade. A qualificação do pensamento, da investigação, da argumentação e dos julgamentos históricos multiperspectivados são os objetivos da aprendizagem histórica. É possível aprender História por meio de narrativas temáticas significativas que levem em conta a dialética negativa entre a “concretude da identidade” de uma comunidade e a “pluralidade multiperspectivada” do outro clivado nessa mesma comunidade. É a inclusão antagônica de “histórias difíceis” com outros argumentos, outros pontos de vista que gera sentido de orientação temporal nos jovens estudantes (BORRIES, 2018).

Evidências audiovisuais são, por natureza, narrativas históricas audiovisuais. Por isso se deve investigar as ideias dos jovens estudantes a partir de histórias em quadrinhos, *videogames*, filmes e *websites* da Internet, como o *YouTube*. As evidências audiovisuais permitem investigar como os jovens se percebem, interpretam, orientam e motivam historicamente no fluxo temporal entre experiências passadas, presentes e futuras.

Para instigar a compreensão histórica dos estudantes, essas narrativas permitem que os jovens construam historicamente suas posições políticas, estéticas, cognitivas e éticas para enfrentar os desafios que enfrentam em sua práxis de vida (RÜSEN, 2007).

As ideias de evidência audiovisual de jovens estudantes secundaristas portugueses a partir de vídeos de História do *YouTube* como possibilidade investigativa

Investigo as ideias sobre evidência audiovisual de jovens estudantes portugueses do ensino secundário de duas escolas da rede pública do norte de Portugal por meio de um instrumento de pesquisa, construído a partir dos princípios da investigação qualitativa (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE & BOUTIN, 2005).

Busco compreender como esses jovens inferem evidências audiovisuais quando apresentados aos conflitos presentes no processo da conquista e colonização europeia sobre os povos da América, por meio do confronto de três vídeos do *YouTube* sobre este tema histórico.

O público-alvo da investigação são 35 jovens estudantes, com idades entre 16 e 17 anos (uma com 21 anos), de duas turmas do 11º ano de 2 escolas públicas que estudam no ensino secundário nas cidades de Paredes (14 estudantes) e Santo Tirso (21 estudantes), norte de Portugal. Esses estudantes são representados neste trabalho por nomes fictícios escolhidos por eles mesmos.¹⁷

17 Os nomes dos estudantes são fictícios.

A questão de investigação que fundamenta essa pesquisa é: *que escolhas históricas fazem os jovens estudantes quando são confrontados com diferentes versões de vídeos de história do YouTube?*

O instrumento de pesquisa contém perguntas abertas e fechadas a partir de um questionário entendido como um estudo-piloto, cujo objetivo é diagnosticar como os jovens fazem escolhas históricas quando são confrontados com três versões de vídeos do *YouTube* sobre a História da colonização europeia sobre os povos da América.

O instrumento de pesquisa foi aplicado nas manhãs dos dias 04 e 20 de fevereiro de 2019 com a duração de 90 minutos nas aulas, além do intervalo, em Paredes e Santo Tirso, respectivamente.

O primeiro vídeo, denominado *500 anos de história do Brasil* é a versão A, do *Nostalgia* que é um dos maiores canais sobre cultura pop do Brasil. Seu criador e apresentador, o designer paulista Felipe Castanhari, desenvolve vídeos educacionais de História e Ciências Naturais.

Versão A



Fonte: Screenshot do arquivo de vídeo NOSTALGIA HISTÓRIA T1 – 500 anos em 1 hora / História do Brasil (CASTANHARI, 2017).

Os seus vídeos de História são assessorados pelo historiador Caio Vinícius, formado pela Universidade de São Paulo e seu antigo professor do Ensino Médio (ROCHA, 2018). Esse vídeo possuía 6.558.338 visualizações em 2019.

O segundo vídeo, versão B, é chamado “Ciclo do Ouro” no canal *Débora Aladim* é a versão B.

Versão B



Fonte: *Screenshot* do arquivo de vídeo RESUMO DE HISTÓRIA: CICLO DO OURO – em Ouro Preto, MG! (Débora Aladim) (ALADIM, 2018).

Em 2019, Débora Aladim é estudante de História da Universidade Federal de Minas Gerais e produz os conteúdos de seu canal, focados principalmente em dicas de estudos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares, além de abordar fatos e curiosidades da vida universitária. Figura entre um dos 5 maiores canais educacionais do *YouTube* brasileiro (ROCHA, 2018). Esse vídeo possuía 227.259 visualizações em 2019.

O terceiro vídeo, chamado de *O que foi a Revolta dos Búzios?* é a versão C. O canal “*PhCôrtes*” foi criado em 2015 por Pedro Henrique Côrtes, mais conhecido como Ph Côrtes, abriu um dos seus vídeos para protestar contra a morte de cinco jovens negros no Rio de Janeiro com apenas 13 anos com a seguinte frase: “*Você vive no Brasil? É jovem? É negro? Vive em favelas ou bairros periféricos? Sim, eu queria ser mais delicado ao dizer isso, mas você tem 25 vezes mais chance de ser assassinado do que jovens brancos brasileiros!*”.



Fonte: Screenshot do arquivo de vídeo O QUE FOI A REVOLTA DOS BÚZIOS – MEUS HERÓIS NEGROS BRASILEIROS. PhCôrtes (CÔRTEZ, 2018).

PhCôrtes, em 23 de novembro de 2015, começa o quadro *Meus heróis negros* inspirado, entre outros, pelos vídeos de História do canal *Nostalgia*, de Felipe Castanhari, por obras historiográficas e histórias em quadrinhos sobre História do povo afro-brasileiro. Esse vídeo possuía 3.106 visualizações em 2019.

As perguntas investigativas foram inspiradas em questões presentes em minha tese de doutorado intitulada *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos* (FRONZA, 2012), e tem como objetivo diagnosticar os as ideias históricas que os jovens entendem como passíveis de geração de sentido de orientação temporal (RÜSEN, 2007). As questões a serem abordadas são:

Q6 – A partir das versões A, B, e C, quais as situações do passado que você acha mais significativas? Por quê?

Q7 – A partir das versões A, B, e C, quais os personagens do passado você acha mais relevantes? Por quê?

Q8 – Você percebe alguma diferença entre as versões A, B, e C? Qual(is)?

Q9 – Você acha que alguma(s) das versões dos vídeos do YouTube pode(m) ser considerada(s) mais válida(s) do que a(s) outra(s)? Qual(is) e por quê?

Q10 – *Você acha que alguma(s) das versões dos vídeos do YouTube pode(m) ser considerada(s) menos válida(s)? Qual(is) e por quê?*

As respostas a essas questões serão abordadas a partir de uma estrutura em que as escolhas das versões de vídeos do *YouTube* realizadas pelos jovens investigados apontam em direção a determinadas categorias surgidas na redução dos dados empíricos e vinculadas às evidências audiovisuais. Informo que, para esse texto, nem todas as respostas e categorias serão apresentadas. Somente aparecerão aqui as que considere mais relevantes para esse trabalho.

Evidência enquanto conhecimento histórico substantivo

Escolha não explícita de versão em vídeo do *YouTube*

Q6 – Situações do passado

Colonização do Brasil. (Nina, F, 16 anos, Santo Tirso).

A Inconfidência Mineira. (Karl Marx, M, 16 anos, Santo Tirso).

Versão A, porque fala-nos da escravidão, democracia...

(Jack, F, 16 anos, Paredes)

A escravidão. (Ragnar Rodrigues, M, 16 anos, Paredes).

Esses jovens estudantes indicaram somente as situações do passado mais significativas, mas não justificaram o porquê dessa escolha. Destaco que predominaram as citações relativas aos conteúdos presentes no currículo e nos livros didáticos, tais como a colonização do Brasil e a escravidão.

Escolha não explícita de versão em vídeo do *YouTube*

Q7 – Personagens do passado

Rei D. João V. (João Félix, F, 16 anos, Paredes).

O Tiradentes. (Karl Marx, M, 16 anos, Santo Tirso).

Os escravos. (Flor, F, 17 anos, Santo Tirso).

Quanto às respostas relativas à relevância de personagens do passado também os sujeitos históricos vinculados pelos estudantes aos processos históricos apontados anteriormente predominaram. É possível perceber que, tanto um dos reis de Portugal quanto um dos líderes de uma revolta brasileira, são citados. A resposta da estudante Flor é relevante na medida em que indica um sujeito coletivo: os escravos.

Evidência enquanto síntese histórica

Versão A

Q6 – Situações do passado

Situação A [versão A], pois é o resumo geral de todas as situações. (Freddie The Queen, F, 16 anos, Paredes).

Versão A. Porque apresenta um melhor resumo da história. (Mario Leal, M, 16 anos, Paredes).

Versão A, porque explica a História do Brasil em geral. (João Félix, F, 16 anos, Paredes).

Com relação a essa categoria, na questão relativa à significância histórica das situações do passado, três jovens destacaram a qualidade de síntese da versão A dos vídeos do *YouTube*. A síntese é expressa pelas ideias de resumo, retrato ou “História do Brasil em geral”. Predomina aqui uma concepção de abrangência nas descrições ou explicações relativas à história da colonização europeia da população brasileira. Essa abrangência é expressa pela palavra “geral” que adjetiva o poder de síntese dessa versão na concepção desses estudantes.

Evidência enquanto explicação abrangente do passado

Versão A

Q6 – Situações do passado

Para mim, a situação do passado que achei mais significativa é a versão A, pois abrange uma história maior e não só umas partes da história como nas versões B e C. (Milena, F, 17 anos, Santo Tirso).

Versão B

Q9 – Versão mais confiável

O vídeo de Débora Aladim porque é mais completo e mais específico. (Eça de Queirós, M, 16 anos, Santo Tirso).

Versões A, B e C

Q8 – Diferença entre as versões

Sim, uma fala do geral, a outra do Brasil e outra sobre a revolta dos Búzios. (Ragnar Rodrigues, M, 16 anos, Paredes).

Quando responde sobre a situação mais significativa para ela, a estudante Milena entende que a versão A desenvolve uma interpretação histórica mais abrangente em relação às versões B e C. Ela valoriza a ideia de um quadro histórico mais completo em relação às perspectivas mais específicas da História. É possível que a estudante esteja apontando um processo de superação das *little pictures* ao valorizar um quadro histórico abrangente tal como Shelmilt (2009) entende a constituição de uma *big picture*. Já o estudante Eça de Queiroz compreende que a versão B, da *YouTuber* Débora Aladim, ao mesmo tempo que é mais completa é específica o suficiente para que seja confiável. A diferença entre as versões A, B e C para Ragnar Rodrigues, é de que a primeira (versão A) apresenta uma descrição mais abrangente da História colonial no Brasil.

Evidência enquanto verdade histórica

Versões A, B e C

Q10 – Versão menos confiável

Não. Todas abordam temas verdadeiros. (Skinny C, F, 16 anos, Santo Tirso).

Não. Porque todos contam como foi a história do passado, tal como ela aconteceu. (Hamster, F, 16 anos, Santo Tirso).

Aqui a estudante Skinny C. considera que as três versões de vídeos do *YouTube* são verdadeiras, o que as faz apresentarem descrições ou explicações confiáveis. Já a jovem Hamster justifica a fiabilidade das versões A, B e C por explicarem o passado narrado "tal como ele aconteceu", usando, assim, a expressão típica do historicismo do século XIX. Essa afirmação se aproxima da ideia de que houve um sequestro da cognição histórica (SCHMIDT, 2009) porque, por 200 anos, a "História" foi (e ainda é) a mais poderosa arma para danificar e utilizar mal a consciência histórica das crianças e jovens em prol dos desejos e ideologias das classes dominantes (BORRIES, 2018).

Relativismo histórico

Escolha não explícita de versão em vídeo do *YouTube*

Q6 – Situações do passado

Na minha opinião, a História é importante. Não acho nenhum período de tempo mais significativo. Simplesmente existem todos numa corrente histórica. (Catriona Mckenzie, F, 16 anos, Santo Tirso).

Versões A, B e C

Q9 – Versão mais confiável

Se for melhor é mais significativo. Se eu for aprender, nada é porque não o é. (Catriona Mckenzie, F, 16 anos, Santo Tirso).

As respostas de Catriona McKenzie apresentam uma visão relativista da história na medida em que não acredita que determinadas situações do passado são mais significativas do que outras, pois estão imersas num fluxo temporal contínuo. Outro argumento de seu relativismo é que se uma aprendizagem histórica só pode ser significativa se apresentar como o melhor argumento o que não contenha afirmações que o negue. Aqui também se percebe que se desconsidera a necessidade de que as melhores evidências devam ser constantemente postas à prova para sustentar sua plausibilidade (RÜSEN, 2001).

Evidência enquanto perspectiva histórica

Versão B

Q6 – Situações do passado

Acho mais significativa a versão B devido à explicação que levou ao desenvolvimento de determinada visão. (Rosdrey de Rivia, M, 16 anos, Santo Tirso).

A versão B mobilizou em Rosdrey de Rivia, quando respondeu quais as situações do passado eram mais significativas para ele em relação à colonização dos povos americanos pelos europeus, uma explicação histórica que apresenta, segundo ele, uma perspectiva claramente definida do processo histórico narrado.

Evidência enquanto multiperspectividade

Escolha não explícita de versão em vídeo do YouTube

Q9 – Versão mais confiável

Sim, porque abordam as informações de maneiras diferentes. (Happy, F, 17 anos, Paredes).

Versões A, B e C

Q9 – Versão mais confiável

Todos os vídeos são considerados válidos, pois todos eles contam várias versões da História. (Indiga, F, 16 anos, Paredes).

Q10 – Versão menos confiável

Não, tudo acaba por ter valor mesmo sendo diferente. (Veronica Lodge, F, 16 anos, Paredes).

Não. Cada um tem a sua maneira de contar a História. (Flor, F, 17 anos, Santo Tirso).

As respostas de todas essas estudantes apontam para uma concepção multiperspectivada da explicação histórica, mas algumas o fazem por

diferentes motivos. Happy e Flor consideram que a fiabilidade das versões se sustenta na diversidade das formas de apresentar as informações históricas. Veronica Lodge defende que o valor de uma explicação histórica não se enfraquece mesmo quando é apresentada de forma diferente. Já Indiga compreende que as descrições ou explicações históricas são válidas quando apresentam várias versões do processo histórico narrado. Para Bodo von Borries (2018), a multiperspectividade das evidências por meio da construção criativa e imaginativa de hipóteses (inferências adutivas) sobre as diferenças das experiências históricas do passado e presente e as controvérsias das interpretações por meio da empatia, significância e explicação históricas dão sentido de orientação temporal às explicações.

Evidência enquanto interculturalidade

Versão A

Q6 – Situações do passado

A versão A, pois explica as histórias de dois países (Portugal e Brasil), ensinando-nos que estes dois estão, de alguma forma, relacionados. (Cherryl Blossom, F, 16 anos, Paredes).

Versão B

Q6 – Situações do passado

[A versão] B, pois fala do ouro encontrado no Brasil e como Portugal o desperdiçou. (Palmira, F, 17 anos, Santo Tirso).

A versão B, porque explica como era a extração do ouro e a influência de Portugal e como era a situação vivida no Brasil com a procura do ouro e [a] opressão do rei para obter o ouro do Brasil. (Isabel, F, 21 anos, Paredes).

Versão C

Q6 – Situações do passado

Acho mais significativa a situação que o PhCôrtes falou sobre os negros brasileiros e do assunto racismo, pois é um assunto que dura até os dias de hoje. (Flor, F, 17 anos, Santo Tirso).

A interculturalidade foi uma das categorias que surgiram com força quando foi perguntado aos jovens quais as situações do passado que consideraram mais significativas. A resposta de Cherry Blossom é claramente de teor intercultural, pois entende que a versão A ensina os jovens sobre a história entre Brasil e Portugal de um modo relacional e interdependente. Já Palmira e Isabel compreendem que a versão B apresenta uma explicação histórica sobre a relação de exploração econômica do Brasil por Portugal. Elas indicam que as relações interculturais entre Brasil e Portugal eram desiguais. Mas a explicação histórica de Flor, que defendeu que a versão C apresentava as situações mais significativas do passado, identificou uma interculturalidade mais sofisticada ao trazer as problemáticas da condição dos afro-brasileiros e da persistência do racismo para o presente da práxis social contemporânea. Segundo Borries (2018), a pluralidade das formas de geração de sentido de orientação histórica para a vida é construída por meio de narrativas identitárias mediadas pelo antagonismo expresso em histórias difíceis em conflito e estratégias de reconciliação mútua com vistas a perspectivas de futuro.

Evidência enquanto antagonismo social

Escolha não explícita de versão em vídeo do *YouTube*

Q6 – Situações do passado

A escravização dos negros africanos e de índios americanos, pois explica a presente discriminação social que existe na atual sociedade. (Indiga, F, 16 anos, Paredes).

Versões A, B e C

Q6 – Situações do passado

A partir das versões A, B e C a situação do passado que eu achei mais significativa foi a abolição/fim da escravidão, pois a desigualdade é algo que não me agrada. Além disso, acho injusto naquela época as classes mais baixas serem escravizadas por povos "superiores". (Leonor, F, 17 anos, Santo Tirso).

Q7 – Personagens do passado

Os índios e os escravos, pois lutavam por sua liberdade.
(Isabel, F, 21 anos, Paredes).

As personagens mais relevantes, na minha opinião, são os escravos, por terem, a partir de uma revolta, alcançado a liberdade.
(Leonor, F, 17 anos, Santo Tirso).

Essas três jovens apresentam uma abordagem que compreende a evidência enquanto antagonismo social. Leonor entende que a escravidão alimentou a injustiça e a desigualdade durante a colonização portuguesa no Brasil. Também defende que os escravizados conquistaram por eles mesmos sua liberdade, pois se revoltaram ao longo da história da colonização da América pelos europeus. Já Indiga e Flor apontam que a discriminação social e o racismo são processos resultantes da escravização de negros africanos. Portanto, para essas três estudantes, a escravização influencia de modo traumático os problemas que ainda afligem Brasil e Portugal no século XXI. Apresentam, portanto, explicações que geram sentido de orientação temporal em seu processo de aprendizagem histórica. Segundo Bodo von Borries (2018) só é possível aprender História pela inclusão antagônica e multiperspectivada de “histórias difíceis” por meio de narrativas temáticas significativas que levem em conta a dialética negativa entre a “concretude da identidade” de uma comunidade e a “pluralidade multiperspectivada” do outro clivado nessa mesma comunidade.

Evidência enquanto ética da responsabilidade

Escolha não explícita de versão em vídeo do *YouTube*

Q7 – Personagens do passado

O "tira dentes" [Tiradentes], pois mostra que são sempre as pessoas com menor poder que sofrem as consequências de atos cometidos por outros. (Cherryl Blossom, F, 16 anos, Paredes).

"Tira dentes" [Tiradentes], uns pagam pelos outros. (Veronica Lodge, F, 16 anos, Paredes).

Versão C

Q7 – Personagens do passado

A versão C. A personagem relevante foi João de Deus e os seus outros amigos que assumiram as culpas e morreram. (Rakan, M, 16 anos, Paredes).

Quando perguntados sobre quais os personagens do passado mais relevantes narrados pelas versões em relação à colonização dos povos americanos, esses três jovens estudantes identificaram uma ética da responsabilidade para definir os sujeitos históricos que fornecem um sentido para a história narrada. A ideia predominante é que, tanto Tiradentes quanto João de Deus, assumiram a responsabilidade pelas insurreições que outros membros dos grupos de suas revoltas não o fizeram. Aqui a dimensão ética da cultura histórica, expressa por artefatos como vídeos do *YouTube*, perspectiva as formas de explicar e os valores dos jovens na sua práxis social (RÜSEN, 2007).

Evidência enquanto julgamento moral

Escolha não explícita de versão em vídeo do *YouTube*

Q7 – Personagens do passado

Índios e pretos, pois mostra o quão cruéis foram os brasileiros e portugueses em torná-los escravos. (Marlene, F, 17 anos, Santo Tirso).

Marlene entendeu como os africanos, os afro-brasileiros e os indígenas foram relevantes para a história da colonização da América. No entanto, destacou a crueldade de portugueses e brasileiros para com esses seres humanos. Essa jovem interpreta a História a partir de um julgamento moral sobre as práticas desumanas realizadas por luso-brasileiros para construir seu modo de vida no Brasil colonial. Novamente a dimensão ética da cultura histórica formata o modo de interpretar a história dessa jovem (RÜSEN, 2007).

Evidência enquanto aprendizagem histórica

Versões A, B e C

Q9 – Versão mais confiável

Não. São apenas formas distintas de transmitir o conhecimento.
(Nina, F, 16 anos, Santo Tirso).

Q10 – Versão menos confiável

Não. Todos tentam explicar e cativar a aprendizagem da história.
(Dory, F, 16 anos, Santo Tirso).

Não. Porque todos os vídeos têm algo a ensinar. (Eça de Queirós, M, 16 anos, Santo Tirso).

Esses três jovens apresentam distintas concepções de aprendizagem quando perguntados quais as versões de vídeos do *YouTube* são mais ou menos confiáveis. Uma concepção pautada em métodos de ensino de História é expressa por Nina e Eça de Queirós; a primeira indicando que apresentam formas diferentes de transmissão do conhecimento histórico e o segundo apontando o papel pedagógico desses artefatos da cultura histórica. Já Dory afirma que esses vídeos tem o poder de cativar e explicar o passado histórico gerando uma aprendizagem histórica significativa para os jovens. Uma didática humanista da História deve considerar a estrutura de sentimento existente na cultura juvenil da práxis social contemporânea para que possa gerar sentido de orientação histórica no processo de construção identitária dos jovens (WILLIAMS, 2003; RÜSEN, 2015a).

Evidência enquanto didatização da estética da narrativa audiovisual

Versões A, B e C

Q8 – Diferenças entre versões

Sim. A versão A é uma forma de explicação baseada em muitas imagens e demonstrações, a [versão] B se concentra mais na explicação de factos. Não cativa tanto. A última versão (C) é mais engraçada, mais divertida. (Dory, F, 16 anos, Santo Tirso).

Sim. No nível da edição dos vídeos. A versão A utiliza imagens acompanhadas de áudio; a [versão] B apenas áudio; e a [versão] C faz uma mistura de áudio, imagem e comédia. Nas versões A e C a história é explicada de forma mais acessível. (Nina, F, 16 anos, Santo Tirso).

Versões B e C

Q10 – Versão menos confiável

[As versões B e C], Porque não explicam muito bem ou falam muito rápido e fazem paragens desnecessárias que perde informação. (Rakan, M, 16 anos, Paredes).

Uma importante categoria observada nos dados empíricos dessa investigação é vinculada à percepção dos jovens em relação à instrumentalização didática dos elementos estéticos das narrativas audiovisuais. Quando perguntados sobre as diferenças entre as versões de vídeo do *YouTube*, Dory e Nina explicitam elementos próprios a esses artefatos culturais: o uso de imagens e demonstrações e o sentimento de diversão que causam, além de revelarem a importância da edição de vídeos no processo do narrar construídos pela composição entre imagens e áudios, gerando, assim, a acessibilidade da informação veiculada. Já Rakan defende que as versões B e C perdem informações devido a velocidade da fala do(a) *Youtuber* ou os cortes de planos considerados desnecessários. Com isso, a explicação histórica se enfraqueceu. É importante destacar aqui a relevância da dimensão estética dos artefatos audiovisuais da cultura histórica (RÜSEN, 2007) para a percepção da escolha histórica que os jovens fazem quando lidam com imagens históricas em movimento.

Evidência enquanto sensibilidade estética

Versões A e C

Q8 – Diferença entre as versões

Sim. As versões A e C. Como têm uma edição mais elaborada, eles cativam quem está a assistir e a estar mais atento. (Clotilde, F, 16 anos, Santo Tirso).

Quando perguntada sobre a diferença entre as versões em vídeo do *YouTube*, Clotilde mobilizara uma categoria raramente abordada, mas fundamental para compreendermos esses artefatos culturais: a sensibilidade estética que os mesmos geram nessas jovens. Afirma que uma edição de vídeo mais sofisticada cativa o público e permite que lhes instiguem a atenção. A dimensão estética da cultura histórica (RÜSEN, 1994) é expressa aqui pelo “sentimento de vida” que estes artefatos mobilizam nos jovens.

Considerações finais

Os resultados da investigação nos permitem compreender que as evidências audiovisuais possibilitam aos jovens revelar critérios vinculados a cognição histórica, que avaliam as maneiras pelas quais esses jovens se carregam de experiências passadas e que fornecem valores e significados históricos que fazem sentido à sua vida prática e orientam a formação histórica como um processo criativo de autoconhecimento; Investigar a relação das construções de evidências dos jovens com as formas de narrativas específicas geradas por vídeos de História do *YouTube*. Portanto, a hipótese de que os jovens fazem escolhas históricas quando são confrontados com evidências audiovisuais está confirmada.

Esses resultados constataam a hipótese de que as pesquisas relativas à evidência histórica (SHEMILT, 2009; ASHBY, 2006; SIMÃO, 2007; SIMÃO, 2015; VIEIRA, 2015) permitem concluir que é possível entender como válida a ideia de evidência audiovisual quando inferida no confronto narrativo de artefatos da cultura histórica como os vídeos do *YouTube* que mobilizam, nos jovens portugueses, escolhas pautadas na geração de sentido de orientação histórica a partir da dimensão do sofrimento humano. As evidências audiovisuais são condutoras para a produção de narrativas que os estudantes constroem para si na relação que mantêm com a escola e na orientação temporal da práxis social.

Referências

ALADIM, Débora. *Resumo de História: Ciclo do Ouro – Em Ouro preto, MG!* (Débora Aladim), 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7tMLDOI D9rw&t=709s>. Acesso em: 15 out. 2019.

ASHBY, Rosalyn. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, Isabel (Org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2003.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar em Revista*. Curitiba: Especial, p. 151-170, 2006.

BORRIES, Bodo von. Lidando com histórias difíceis. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd (Orgs.). *Jovens e consciência histórica*. Curitiba: W.A. Editores, 2018, p. 33-54.

CASTANHARI, Felipe. *Nostalgia História T1 – 500 anos em 1 hora / História do Brasil*, 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=q7E4XrfGGnE&t=98s>. Acesso em: 15 out. 2019.

CÔRTEZ, Pedro Henrique. *O que foi a Revolta dos Búzios – Meus Heróis Negros Brasileiros*. PhCôrtes, 2018. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=MsG8T_Bfypk&t=598s. Acesso em: 15 out. 2019.

FRONZA, Marcelo. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos*. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2012.

LEE, Peter; HOWSON, Jonathan. Two out five did not know that Henry VIII had six wives: History Education, history literacy and historical consciousness. In: SYNCOX, Linda; WILSCHUT, Arie (org.). *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching History*. Charlotte, North Carolina: IAP, 2009.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

ROCHA, Breno Lacerda. *Narrativas históricas digitais: uma análise de vídeos de história no YouTube*. Trabalho de conclusão de curso de licenciatura em História, Cuiabá: UFMT, 2018.

RÜSEN, Jörn. *A razão histórica: Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *História viva: Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. Formando a consciência histórica: para uma didática humanista da história. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd (orgs.). *Humanismo e didática da história (Jörn Rüsen)*. Curitiba: W. A. Editores, 2015a, p. 19-42.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da História*. Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015b.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs.). *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 21-50.

SHEMILT, Denis. Drinking an ocean and pissing a cupful: How adolescents making sense of history. In: SYNCOX, Linda; WILSCHUT, Arie (orgs.). *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching History*. Charlotte, North Carolina: IAP, 2009.

SIMÃO, Ana Catarina G. L. L. *A Construção da Evidência Histórica: Concepções de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário*. Tese de Doutorado em Educação, Área de Conhecimento de Metodologia do Ensino da História e Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2007.

SIMÃO, Ana Catarina G. L. L. Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. *Diálogos (Maringá. Online)*, vol. 19, n.º1, p. 181-198, 2015.

VIEIRA, Jucilmara Luiza. *Cultura histórica e cultura escolar: diálogos entre a iconografia pictórica histórica e o ensino de história*. Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2015.

WILLIAMS, Raymond. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

Educação histórica e Ensino de História no meio digital: debate conceitual e partilha de uma experiência no campo da educação histórica

Marília Gago

Os conceitos de ensino e aprendizagem são, à semelhança de outros como profissionalismo docente, construídos social e culturalmente. Assim, parece ser crucial nos debruçarmos acerca do que se entende por ensino e aprendizagem; e como a Educação Histórica e o Ensino de História são pensados à luz das diversas perspectivas das teorias de Educação.

A teoria behaviorista – na esteira de autores como Pavlov (1849-1936), Thorndike (1847-1949) e do neobehaviorista Skinner (1904-1990), pensa o estudante como o objeto de formação que tem de ser motivado e que tem de reagir aos estímulos que lhe são apresentados através da ação didática do professor, que lhe deve transmitir o modelo do saber e controlar os resultados a obter. Assim, o ensino parece ser definido pelos objetivos a atingir; as tarefas propostas aos estudantes devem conter unidades muito pequenas para o condicionamento positivo, mas também para se evitarem erros de modo a jogar adequadamente com a recompensa ou a punição, de acordo com o resultado, que foi definido pelo professor, ter sido ou não, alcançado pelo estudante.

Em um outro polo de compreensão do processo de ensino-aprendizagem podemos encontrar as propostas das teorias cognitivas-construtivistas, fazendo-se, aqui, um recorte de alguns autores – Piaget (1896-1980), Bruner (1915-2016), Ausubel (1918-2008), Vigotski (1896-1934) e Paulo Freire (1921-1997). De forma sucinta, quando se pensa o ensino e aprendizagem considera-se que o estudante é um elemento interventivo da sua aprendizagem, que cria o seu próprio conhecimento e faz sentido do mundo fruto da sua cultura histórica (das suas vivências, experiências e desafios) de forma contínua,

em que o estudante vai construindo o seu conhecimento e o seu pensamento. Neste sentido, o professor assume o papel de organizador do processo de ensino aprendizagem, considerando-se que a aprendizagem ocorre de forma significativa e significante quando o estudante se consciencializa das suas necessidades, interesses e carências, e compreende a ação educativa experienciada e a interpreta estabelecendo conexões, reconstruindo o seu conhecimento e pensamento (GAGO, 2012).

O professor tem de tomar decisões acerca do que ensinar e como ensinar História. Nesta tomada de decisão, cabe a ele clarificar as suas concessões acerca do campo onde se inscreve: se o que pretende é que o estudante seja capaz de realizar as propostas que lhe coloca numa perspetiva de “fazer passar a mensagem”, ou se pretende desafiar o estudante a pensar historicamente e a (re)construir a História, independentemente dos meios que utiliza, digital ou “analógico”. Sublinha-se, no entanto, como afirma Schmidt (2021) que “a aprendizagem histórica só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico, além de uma exteriorização para fora, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro.” (SCHMIDT, 2021, p. 53).

A Educação Histórica tem como “missão” o desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica seguindo os passos da própria metodologia da ciência histórica. Para uma experiência mais profunda e alargada do que é ser humano, como propõe Rüsen (2020), a experiência histórica deve assentar em diversas e alargadas escalas temporais contribuindo para o desenhar de consequências em vários espetros e intensidades, bem como conectando o passado com o presente. Esta ideia parece ter eco nas propostas de Shemilt (2011) acerca da construção de uma “grande imagem” num modelo designado por “Educação Social”. Esta conexão de passado(s) com o presente pode permitir a construção de um presente como uma vanguarda do passado que foi criada continuamente. Nesta experiência histórica somos desafiados a repensar a(s) intencionalidade(s), a(s) audiência(s) e a(s) normalidade(s) da vida humana.

Partilhando um quadro teórico que é alimentado por uma visão de realismo crítico da realidade que se pretende explicar e compreender, bem como esta se alicerça no contexto cultural em que se inscreve e como faz sentido de si nos diversos segmentos temporais, considera-se que na seleção do que e como ensinar História, deverá existir um compromisso com um ceticismo racional na decisão que cada um (estudante, professor) faz do que é que vale, ou não, ser acreditado, atendendo ao(s) objetivo(s), à(s) intencionalidade(s) e à(s) audiência(s) a que se dirige determinada narrativa.

Estas demandas estão em linha com o tempo de mudança que vivemos. Nas escolas, atualmente, estamos a lidar com uma nova realidade causada pelo “imprevisível”, como a pandemia da Covid-19 que precipitou o ensino remoto e a necessidade compulsória de uso de várias plataformas, aplicações e recursos digitais. No entanto, convém não esquecer que devemos providenciar aos estudantes um conjunto de ferramentas que lhes permita fazer sentido(s) de informação cada vez mais diversa e em maior quantidade, de modo a conseguirem mobilizar conhecimento para novas situações. Se com o fim da II Guerra Mundial era necessário formar operários o mais rapidamente possível, que fossem capazes de responder a tarefas e objetivos claramente definidos pelo poder político e econômico, pedagogia por objetivos, hoje não é esse o nosso tempo. Então, a aprendizagem por objetivos que tem como preocupação central que o professor “dê a matéria” de forma presencial ou remota utilizando o digital, e que treine os alunos para a execução de tarefas com base nos conhecimentos transmitidos, memorizados e reproduzidos, pelo professor e/ou recursos digitais, já não responde às demandas atuais. Se o objetivo não é formar seres sociais moldados que executem ordens/tarefas previamente definidas, então as aulas também não podem ter como foco principal a exposição, considerando-se o professor e/ou os recursos digitais como o centro da aula, os detentores do saber, e o estudante ser visto como uma folha em branco mais ou menos motivada pelo recurso digital. O conhecimento não pode ser apenas partilhado de forma motivadora, ser memorizado e repetido em aplicações digitais e/ou em outros tipos de recursos que procurem validar a resposta certa ou errada. Esta abordagem ao processo de ensino e aprendizagem por acesso sensorial

(audição, visão entre outras), visando a transmissão, a memorização e o treino assenta no behaviorismo, em que existe recompensa ou punição conforme a resposta for, ou não, a desejada.

Atendendo ao contexto atual, em que o conhecimento evolui e é acessível de forma alucinante, a aula de História tem de proporcionar aos estudantes mais do que uma aula de tipo conferência (presencial ou digital). O estudante deve ser escutado quanto aos seus interesses e carências; articular esta dimensão com o currículo definido e as condições educativas (ensino presencial, ensino híbrido, ensino remoto) e propor aos estudantes desafios históricos que lhe permitam resolver tarefas-problema. O professor não pode se entender apenas como um gestor de recursos (digitais ou outros), mas ser concebido como um investigador social, um orientador da aprendizagem, construindo e propondo tarefas-problema que, devidamente orientadas, devem ser desenvolvidas pelos estudantes. As aulas de História desenvolvidas nos vários tipos de formato de ensino (presencial, híbrido ou remoto) terá de atender à dialética entre o quotidiano, a ciência e a metaciência. Como finalidade educativa procura-se contribuir para a formação de um ser social interventivo que não se limite a repetir o que lhe foi incutido, mas que desenvolva o seu pensamento histórico e a sua consciência histórica, de forma progressivamente mais sofisticada, para poder tomar decisões mais esclarecidas.

Kitson (2021) considera que é urgente combater a lógica gerencialista preconizada por várias agendas internacionais que assenta na definição de metas, em que existe uma tendência de privilegiar o processo de aprendizagem numa lógica de “learnificação”, sem adequar as diversas demandas ao método e aos princípios que sustentam cada ciência. Assim, considera que é necessário acabar com as tentativas de aplicação, também em História, de formas de aprender e ensinar inspiradas na teoria de Bloom (original e/ou revista), referindo que

algumas escolas a usam [teoria de Bloom] indiscriminadamente entre disciplinas, a fim de promover “progressão”, mas considerando a “síntese” acima da “análise”. Estas tendências nada estão relacionadas com conhecimento poderoso,

apenas é um modelo que assume que existe um corpo de conhecimento, por um lado, e um conjunto de capacidades/habilidades de pensamento genéricas que são aplicáveis na histórica, no inglês, na física e na geografia. (KITSON, 2021, p. 35).

Wineburg e Schneider (2010) apontavam para a necessidade de contextualizar historicamente a taxonomia de Bloom. Esta taxonomia foi criada após a II Guerra Mundial com a finalidade de promover a especialização e a fragmentação, que aponta apenas numa direção, e que no caso da História estará a apontar para a direção errada. Assim, o fato de se colocar o conhecimento na base da pirâmide implica considerar a existência em História de um mundo de ideias completamente conhecido e que o pensamento crítico envolve, apenas, reunir fatos conhecidos para proceder a juízos. Ora, para a História, o pensamento crítico significa revelar o “invisível”, o que se desconhece, ou seja, colocar questões, cruzar evidência e juntar as várias peças acerca do que ainda não se sabe, tanto mais num mundo altamente digitalizado e que a informação (válida e manipulada) circula de forma alucinante. Ensinar a pensar historicamente é mais do que saber fatos (conhecimento – base da pirâmide de Bloom), é antes ensinar “uma forma de pensar acerca de problemas, orientando-se através do processo de reconstrução do passado com base em fragmentos incompletos. O processo nunca acaba.” Wineburg e Schneider (2010, p. 51).

As questões associadas a pensar historicamente a realidade a que tentamos dar sentido e significado, a formar consciência histórica para nos orientarmos nos diversos mundos, digitais ou “concretos” ao longo da vida (individual e coletiva, temporalizada e intemporal), tem sido um campo de debate intenso nos diversos contextos culturais. Partilhando-se a concessão que a narrativa histórica é construída com base nas questões colocadas e na interpretação das fontes históricas construindo-se a evidência histórica, e que é através da narrativa histórica, nos seus diversos formatos e suportes (escrita, visual, oral, material ...), que se materializa a consciência histórica é crucial pensar a ação educativa (presencial, híbrida ou remota) atendendo ao modo como se desenvolve o aprendizado histórico, para a educação histórica dos seres humanos. Mais do que colocar o foco no ensino da História e o uso dos meios digitais para este fim, é fundamental pensar como

é que se pode contribuir para educar historicamente os estudantes em qualquer modalidade de ensino. Sublinha-se, também, que a História é natural e legitimamente multiperspectivada, quer na história vivida quer na reconstrução que se faz das realidades do passado. Assim, existe na História "um princípio de relatividade, mas não de relativismo total: há perspectivas diversas, mas há também critérios racionais para avaliar a consistência e a abrangência das conclusões (...). Esses critérios são de ordem empírica (interpretação cruzada de fontes) e lógica (plausibilidade). Com tais princípios, a História contribui para orientar a escola em torno da sua capacidade transformadora – no que diz respeito à aprendizagem e ao papel do professor – e da sociedade." (BARCA, 2021, p. 67).

Experiências de Aprendizagem

Uma experiência em Educação Histórica

No contexto de formação inicial de professores de História e de confinamento devido à Pandemia Covid-19 em Portugal, partilha-se uma experiência de aprendizagem desenvolvida por um professor estagiário de História, orientado pela sua professora cooperante orientadora da escola, no âmbito de ensino remoto. As aulas desenvolvidas com estudantes do 8º ano de escolaridade de 13-14 anos de idade, inscrevia-se no tema da Expansão Marítima, pretendendo-se dar resposta à aprendizagem essencial definida no currículo de História português "Reconhecer a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos como uma realidade da expansão". Esta experiência de aprendizagem decorreu ao longo de duas aulas lecionadas em ensino remoto: uma aula assíncrona e uma aula síncrona de 50 minutos (BARROS E SAMPAIO, 2021).

Na aula assíncrona o professor estagiário de História propôs a realização de um trabalho colaborativo entre os estudantes que continha um conjunto de fontes históricas multiperspectivadas que deveriam ser lidas, observadas e analisadas pelos estudantes. Assim propuseram-se as seguintes fontes históricas:

- a. Um excerto da carta de Pêro Vaz de Caminha em que se descrevia o olhar dos Portugueses quando do contato com os Índios do Brasil acerca do modo como se vestiam e como aparentavam;
- b. Uma parte da narrativa de um professor de Ciência Política da UFPR acerca da conquista e da colonização do Brasil, abordando a violência da conquista e a colonização do Brasil;
- c. Um excerto da Bula *Sublimis Deus*, do Papa Paulo II de 1537, acerca do modo como a Igreja Católica pensava os Índios do Brasil e não concordando com escravatura dos mesmos;
- d. Excerto de uma carta de um frade dominicano espanhol, de 1537-1539, a descrever e condenar a ação dos Espanhóis na América do Sul;
- e. Uma parte da narrativa de um professor de Ciência Política da UFPR acerca do modo como os Índios do Brasil atacavam os Portugueses;
- f. Duas diferentes perspectivas do Padre António Vieira acerca do ensino e/ou imposição religiosa aos Índios do Brasil, nomeadamente da ação dos missionários jesuítas no Brasil;
- g. Uma fonte iconográfica onde se representa a primeira missa no Brasil;
- h. Uma parte da narrativa de um historiador português acerca da expulsão dos Judeus de Portugal;
- i. Uma fonte iconográfica acerca do Carnaval, que era a primeira fonte de um conjunto de fontes históricas que tinham como questão "O que nos une?"; e esta fonte iconográfica em específico tinha como título "*Carnaval: fusão de culturas índia, negra e europeia*";
- j. Uma fonte iconográfica, do século XVI, acerca da mestiçagem;
- k. Parte de uma narrativa de um historiador português do século XVI acerca da política de casamentos no domínio português do Oriente. (Barros e Sampaio, 2021; Gago, 2021).

As fontes históricas propostas e descritas anteriormente foram analisadas pelos estudantes que se encontravam organizados por várias equipes de trabalho durante a aula assíncrona de 50 minutos. Na aula síncrona de 50 minutos, de forma oral, foi fomentado o debate destas fontes históricas multiperspectivadas, mas os estudantes estavam divididos em grupos e deveriam "encarnar" perspectivas/"olhares" distintos. Assim, os grupos 1 e 2 deveriam debater estas fontes históricas "encarnando" o olhar dos povos colonizados e, os grupos 3 e 4, o dos povos colonizadores.

Para orientar a análise por parte destes estudantes das fontes históricas propostas e promover a construção de evidência histórica foram propostas várias questões (Barros e Sampaio, 2021). Assim, com a intenção de focalizar o olhar dos estudantes acerca da estranheza que o diferente pode causar, propôs-se que os estudantes pensassem e respondessem à seguinte questão:

- a. Pêro Vaz de Caminha descreve os povos indígenas como sendo “estranhos” como se refere na fonte 1, “andam nus, sem nenhuma cobertura”. Será que vocês (grupo de estudantes que “encarnava” o olhar dos povos nativos) também tinham a mesma opinião sobre os Portugueses?”

Já para fazer pensar os estudantes acerca da colonização portuguesa e subjugação dos povos nativos foram propostas as seguintes questões:

- a. A conquista e a colonização portuguesa efetuaram-se unicamente através de negociações? [O professor dirigindo-se ao grupo de estudantes que “encarnava” o olhar dos povos colonizadores] como justificam a colonização portuguesa e a subjugação dos povos nativos?
- b. [O professor dirigindo-se ao grupo de estudantes que “encarnava” o olhar dos povos nativos] e se fossem vocês [a colonizar] cometeriam as mesmas atrocidades? Porquê?
- c. [O professor dirigindo-se ao grupo de estudantes que “encarnava” o olhar dos povos colonizadores] Que finalidades (intenções) teriam tido para colonizar os povos nativos? Na vossa opinião, povos colonizadores, que consequências terão sido pensadas aquando da colonização do Brasil?

Na senda de continuar a promover o pensamento histórico contextualizado e multiperspectivado, o professor continuou a debater com os estudantes as restantes fontes:

- a. Na fonte 3 e 4, temos a perspetiva sobre a colonização e a subjugação dos povos nativos por parte dos Espanhóis. Povos colonizados, como se justifica o vosso ataque aos Portugueses? Como a própria fonte 5 indica “os Índios atacavam os Portugueses sem que estes não lhes tivessem feiro nenhuma injúria.”
- b. O padre António Vieira, por um lado, afirma que devem ser construídas casas para os meninos, bem como se devem vestir os meninos. Por outro lado, interliga o sofrimento dos escravos ao sofrimento de Deus. Na vossa opinião, como se justifica esta interligação?

- a. Para o grupo que “encarnava” o olhar dos povos nativos, terá sido ensino da religião ou imposição religiosa? Justifiquem.
- b. Para o grupo que “encarnava” o olhar dos povos colonizadores, terá sido ensino da religião ou imposição religiosa? Justifiquem.

Com a intenção de alargar a experiência histórica dos estudantes, se questionou se tais atrocidades foram só cometidas no Brasil ou se foram, também, cometidas sobre outros povos como os Judeus. Para finalizar o debate *online*, com o objetivo de focalizar acerca do que nos une e promover a orientação temporal, o professor propôs que os estudantes partilhassem as suas ideias acerca das seguintes questões:

- a. Existiu e existe algo que nos une com os povos colonizados? Justifiquem.
- b. E atualmente, as nossas semelhanças são maiores que as nossas diferenças?

Num segundo momento da Aula Síncrona, o professor teve como intenção que os seus estudantes refletissem sobre a permanência da desigualdade e da violência contra os povos indígenas, bem como repensassem acerca da aceitação da escravatura em diversas realidades temporais e culturais: Idade Moderna e a atualidade. Pretendia-se, assim, que os estudantes repensassem as realidades estudadas e lhe dessem significado(s) para a sua vida prática pautada por várias relações entre seres humanos que, embora diversos, deve orientar-se pelo diálogo e o respeito pela dignidade humana (GAGO, 2021). Os estudantes analisaram mais 5 fontes iconográficas e uma fonte escrita:

2ª parte de aula – Intolerância e racismo na Idade Moderna e atualidade.

Fonte 2 – Indígenas protestam contra a redução dos direitos

Fonte 1 – Escravos nativos no século XVI



Fonte: Siza e Marins, *Wagem pelo Brasil*, 1992.



Fonte: Agência Brasil, 2017.

Fonte 3 - Assassinatos de indígenas disparam no Brasil

O relatório 'Violência contra os Povos Indígenas do Brasil', referente a 2014, aponta um aumento dos casos de violência e violações contra integrantes das comunidades indígenas. No período, 138 índios foram assassinados, contra 97 casos no ano anterior. Um dos dados mais alarmantes é o número de suicídios, que chegou a 135, ante 73 ocorrências em 2013.

Fonte: [Nada por eles \(jornal\), fevereiro, 2021.](#)

Fonte 4 – Escravos africanos no Brasil



Fonte: [Conhecimento@estfao.com](#)

Fonte 6 – Trabalho escravo infantil



Fonte: [Alôz 2016](#)

Fonte 7 - Manifestantes protestam contra a morte de George Floyd



Fonte: [Twt24, 2020.](#)

Neste momento, o professor foi questionando de forma oral usando o meio digital as seguintes questões:

- a. Segundo as fontes apresentadas: os povos indígenas ainda têm os mesmos direitos que a restante população? São alvo de casos de violência? Como se justifica? Não são iguais à restante população?
- b. Seria aceitável pela maioria das pessoas, na Idade Moderna, escravizar os povos nativos? Justifiquem.
- c. E agora, é aceitável escravizar qualquer ser humano?
- d. E o racismo/intolerância permanecem na sociedade de hoje?
- e. Podem demonstrar casos específicos?

A experiência de aprendizagem partilhada foi realizada através do uso da plataforma digital *Google Meet*, e alicerçou-se no trabalho dos estudantes com base em fontes históricas multiperspectivadas para fomentar o conhecimento histórico dos estudantes sobre a colonização do Brasil, mas também para desenvolver o pensamento histórico dos estudantes acerca da multiperspectiva histórica, bem como a sua orientação temporal acerca do modo como se lida e trata o que é estranho, quer no passado, quer no presente.

Uma outra experiência de aprendizagem em Educação Histórica

No mundo digital e das redes sociais, os estudantes são constantemente bombardeados com narrativas diversas, umas mais válidas do que outras, mas que, por serem atrativas, muitas vezes impressionam e imprimem-se na sua consciência. Neste sentido, após ter sido desenvolvido com base na análise de fontes históricas o tema da Arte Renascentista com estudantes do 10º ano de escolaridade do ensino secundário (equivalente ao ensino médio), o professor estagiário de História, atendendo ao interesse dos estudantes de 15-16 anos, mas também à proliferação de *memes* no mundo digital alicerçados em obras renascentistas, propôs que os estudantes analisassem estes recursos digitais historicamente (Oliveira e Gago, 2021a). Assim, propôs-se a visualização de obras renascentistas em versão *meme*. Partilham-se aqui alguns desses *memes*.



Após observarem estes *memes* tão comuns no mundo digital, os estudantes tiveram de responder, por escrito e individualmente, às seguintes questões:

- Qual a audiência desta fonte?
- Quais as intenções desta fonte?

- c. Como é que esta fonte espelha a sociedade em que foi produzida?
- d. Que questões gostaria de colocar?

Estas questões orientam os estudantes a pensar crítica e historicamente acerca destas fontes de modo a construírem evidência histórica, ou seja, estes recursos comuns no mundo digital permitem que, com a devida orientação do professor, os estudantes estejam mais alertas e sejam mais capazes de “ler” as intenções, as audiências e de validar a informação que é veiculada de forma célere, mas nem sempre válida como é o caso das designadas “fake news”.

As ideias presentes nas respostas dos estudantes às questões partilhadas foram analisadas de forma qualitativa inspirada nas propostas da *Grounded Theory* – Teoria Fundamentada. Assim, relativamente à primeira questão, a maioria dos estudantes, 58,33%, considerou que existia uma Audiência Específica e 41,67% dos estudantes citou que os *memes* se dirigiam a uma Audiência Geral. Considerando a categoria mais frequente de ideias, Audiência Específica, notou-se que os estudantes oscilam entre uma visão individual e focalizada no “eu/nós” jovens, talvez mais redutora, e uma visão mais alargada que considera que estes *memes* foram criados para a sociedade atual que vivencia de forma partilhada um contexto pandêmico específico. Atendendo às ideias que emergiram dos estudantes parece se poder afirmar que estes estudantes compreenderam que as fontes históricas que tinham estudado no âmbito do Renascimento tinham sido reconstruídas com novas intenções e estavam endereçadas a outras audiências que não as do Renascimento, ou seja, os jovens foram capazes de compreender que eles próprios eram as audiências que os autores dos *memes* queriam impactar com as suas mensagens (OLIVEIRA E GAGO, 2021a).

Da análise das ideias dos estudantes à questão “Quais as intenções desta fonte?” surgiram, por ordem decrescente de frequência, 3 categorias centrais: Descrição da informação articulando com a situação contextual vivenciada representando 48% das ideias dos estudantes; Intenção – criação proposital de mensagem, 32%; e Informação – relato da informação visível 20%. A maioria dos estudantes, 48%, consegue apreender a informação veiculada pelos *memes* e, com maior ou menor sofisticação, articular essa informa-

ção com a realidade e a sociedade em que a fonte foi produzida, como podemos comprovar pelas respostas dos estudantes:

"[A intenção é] Mostrar a nova realidade que fomos expostos por causa do Covid". (estudante X5);

"Demonstrar o cuidado que o homem está a ter devido ao vírus". (estudante X6).

Realça-se que 32% das ideias dos estudantes denotam um maior grau de complexidade de interpretação dos *memes* referindo-se ao ponto de vista, às intenções e aos objetivos do autor. Assim, o estudante X10 refere:

"As intenções desta fonte são para alertar as pessoas do vírus, para se protegerem!

"Consciencializar as pessoas do que está acontecendo no mundo, uma forma de protesto e de partilhar a atualidade". (estudante X11)

"Para as pessoas se protegerem do vírus e para manterem o distanciamento social – espécie de propaganda". (estudante X18).

Estes estudantes, além de se referirem à realidade que é exposta na fonte, parecem ter compreendido que o autor dos *memes* tinha intenções e objetivos específicos com a mensagem que criou, ou seja, estes estudantes não se limitaram a "ler" nestas fontes a realidade da sociedade que as criou, foram mais longe e compreenderam que, por trás de cada uma das narrativas expressas iconograficamente pelos *memes*, haviam objetivos e intenções específicas dos seus autores, inclusivamente poderiam ser entendidas como propaganda. Em menor número, representando cerca de 20% das ideias presentes nas respostas dos estudantes, estes limitam-se a relatar a informação presente na fonte, como refere o estudante X25 *"As intenções passam por apelar à vacinação"*.

De forma global parece ser possível afirmar que a maioria das ideias dos estudantes participantes demonstram que estes jovens articulam a informação que veem nas fontes com a sociedade que a produz, ou seja, que conseguem compreender que as fontes são fruto de um determinado contexto de produção que devem atender. No entanto, sublinha-se que um terço destes jovens, 32%, demonstrou ideias mais sofisticadas, inferindo das fontes analisadas, objetivos, intenções e pontos de vista dos seus autores, ou seja, revelaram

ser capazes de, além de explicar a informação facial expressa, desconstruir a mensagem mais ou menos oculta, mais ou menos intencional dos autores destas fontes. Parece poder-se afirmar que, embora exista ainda um caminho a percorrer em termos de construção de evidência histórica a partir das fontes que promova um olhar mais sofisticado que vá além do relato da informação visível e do contexto de produção, os jovens demonstram conseguir desconstruir e reconstruir as mensagens das fontes históricas atendendo aos objetivos, intenções e pontos de vista dos seus criadores. Este caminho deve ser trilhado com desafios continuados e orientados pelo professor que vise o desenvolvimento de um pensamento histórico mais sofisticado, que permita que estes jovens consigam deslindar a informação e desinformação com que são bombardeados, nomeadamente, através dos meios digitais onde proliferam as designadas *"fake news"* (OLIVEIRA e GAGO, 2021a).

Relativamente às ideias que surgem nas respostas dos estudantes à questão *"Que questões gostarias de colocar?"*, o objetivo educativo do professor passava por promover, não só a compreensão do contexto histórico pelos estudantes, mas também a interpretação de fontes diversificadas em termos de suporte, mensagem e estatuto, encorajando-os a questionar de forma histórica as fontes e a colocar questões cada vez mais complexas. Desta forma, os estudantes puderam dar sentido ao *meme* construindo evidência histórica, e não entenderem o *meme* apenas como simples ilustração ou informação linear. De facto, a aprendizagem pode revelar-se mais sofisticada quando os estudantes inferem a partir das fontes e colocam questões em vez de responder apenas às que lhes são colocadas. Realçam-se algumas das questões que os estudantes colocaram:

"Esta situação pode relacionar-se com outras partes da história?"
(estudante X9).

"Como surgiu a ideia de utilizar esta imagem como meme?"
(estudante X7).

"Esta fonte seria útil se não existisse pandemia?" (estudante X5).

Num outro momento do desenvolvimento do estudo do Renascimento, foi proposto ao mesmo grupo de estudantes do 10º ano do ensino secundário português (equivalente ao ensino médio), com idades entre os 15 e os 16 anos, que analisassem uma fonte histórica do Renascimento e, com base nesta análise, fizessem uma publicação na rede social designada por *Instagram* (OLIVEIRA e GAGO, 2021 b). Assim, os estudantes deveriam ler a seguinte fonte histórica

Fonte 1 – A calúnia

“Vamos deixar de admirar todas essas coisas, quando essa segunda irmã solteira, que ganhou tantos elogios pela sua eloquência, faz coisas pouco convenientes para a sua erudição e reputação – tendo sido dito por muitos homens sábios seguramente é verdade: que uma mulher eloquente nunca é casta; e o comportamento de muitas mulheres letradas também confirma a sua verdade... Mas para que não aprove, mesmo que ligeiramente, este crime excessivamente imundo e obscuro, deixe-me explicar que antes de ela colocar o seu corpo à disposição para relações sexuais promíscuas, primeiro ela permitiu – e em verdade até mesmo desejou ardentemente – que o selo da sua virgindade fosse quebrado por nenhum outro que o seu irmão, para que com este laço ela pudesse ficar ainda mais ligada a ele. Ai Deus, em quem os homens confiam, que não se mistura céu com terra nem mar com céu, quando ela, que não coloca limites nesta luxúria imunda, se atreve a envolver tão profundamente nos melhores estudos literários”.

Arnaldo Segarizzi, bibliotecário italiano, 1904, p. 50-54.

Para analisar esta fonte escrita, iniciou-se por uma questão de focalização do olhar acerca do assunto e em seguida o objetivo das questões deslocou-se para o estatuto da fonte e para as intenções da mesma. Assim propuseram-se as seguintes questões:

- a. Qual é o assunto?
- b. Que tipo de fonte é: oficial, não oficial, privada, pública, de divulgação?
- c. Quais são as intenções desta fonte?

Estas duas últimas questões são fundamentais para que os estudantes no escrutínio das fontes e das informações veiculadas no seu cotidiano estejam “munidos” de ferramentas que lhes permitam “ler” para além da (des)informação facial.

Em seguida, sugeriu-se que os estudantes publicassem no *Instagram* esta fonte, criando uma legenda à mesma através da resposta à seguinte questão:

“Sendo possível este panfleto ser de autoria de uma mulher, como justificas a mensagem da mesma?”

O objetivo desta questão era promover o pensamento histórico contextualizado e multiperspectivado desafiando a empatia histórica dos estudantes, bem como fazendo-os refletir nas intencionalidades que podem estar inerentes a tais informações e que aceitação de tal ponto de vista teria no seu tempo, no caso, o Renascimento.

Finalmente, solicitava-se que os estudantes criassem vários *posts* “encarnando” diversos agentes históricos do renascimento já estudados.



Estas tarefas realizadas pelos estudantes ainda serão analisadas e brevemente espera-se poder partilhar os resultados dessa análise.

Estas duas últimas propostas de tarefas apresentadas fazem parte de um estudo de investigação mais alargado de intervenção pedagógica que tinha, também, como quadro conceitual, o desenvolvimento de tarefas históricas

em linha com a teoria das Inteligências Múltiplas propostas por Gardner. Neste momento, embora a análise de alguns dos dados ainda esteja a decorrer, parece se poder afirmar que a “pluralização” de estratégias, bem como o recurso aos meios digitais, foi bem-sucedido, resultando em aulas extremamente proveitosas em termos substantivos e metahistóricos. Assim, os resultados preliminares vão ao encontro de Fronza (2021) quando afirma que

os resultados da investigação nos permitem compreender que as evidências audiovisuais permitem aos jovens revelarem critérios vinculados à cognição histórica situada que avaliam as maneiras pelas quais esses jovens se carregam de experiências passadas e que fornecem valores e significados históricos que fazem sentido à sua vida prática e orientam a formação histórica com um processo criativo de autoconhecimento. (FRONZA, 2021, p. 88).

Algumas considerações

A aula de História, independentemente de se desenrolar em ensino presencial, híbrido ou remoto, deve ancorar-se na Educação Histórica para que, através dos desafios históricos propostos aos estudantes, estes possam desenvolver o seu aprendizado alicerçado na metodologia da ciência histórica e na formação de consciência histórica. Apresentaram-se experiências de aula de História que, conectadas com a Internet, as plataformas e as aplicações digitais, e com as redes sociais, foram ancoradas na Educação Histórica em detrimento do uso do mundo digital como um recurso pedagógico-didático para o ensino de História, mantendo-se um paradigma educativo tradicional inspirado numa pedagogia de objetivos com influências de Bloom.

A internet e os meios digitais podem contribuir para aprendizagens significativas se conectadas com a Educação Histórica. A Educação Histórica pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e do pensamento histórico dos estudantes e, assim, ser como uma bússola de questionamento às fontes e às narrativas que proliferam a uma grande velocidade e com um impacto global brutal de informação/educação e/ou de desinformação/deseducação. O mundo digital e as valências que esses recursos, plataformas

e aplicações podem nos proporcionar não devem ser apenas pensados como meios mais motivadores para o ensino da História, este “novo mundo” deve ser pensado, usado, problematizado e “lido” historicamente. Considera-se fundamental articular o conhecimento e o pensamento histórico com este mundo digital, mas sem descurar, na linha de Rüsen (2010), a função didática da História e a formação de consciência histórica; e na linha de Lee (2011) ser meio e recurso para o desenvolvimento de literacia histórica na compreensão das diversas realidades históricas.

A consciência histórica permite que cada um de nós se oriente na sua práxis e tal situação deve ser potenciada por permitir dar significado(s) e sentido(s) à realidade em análise, seja passado, presente ou expectativas de futuro, digital ou “analógica”. Os desafios educativos que o professor de História pode promover devem ser desenvolvidos de forma intencional e sistemática, de forma que os jovens consigam deslindar os contextos de produção, os objetivos, os pontos de vista, as intenções e as não intenções, bem como as audiências das fontes históricas. Considera-se que o pensamento histórico contribui para que os estudantes sejam capazes de decidir e agir mesmo perante a desinformação e “fake news”.

Referências Bibliográficas

BARCA, I. Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História. In: ALVES, L.; GAGO, M. (Coord.). *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica – Um primeiro olhar*. Porto: CITCEM, 2021, p. 59-69.

BARROS, E.; SAMPAIO, M. L. *Plano de aula e tarefas da Aula de História de 8º ano acerca da Expansão Marítima*. Portefólio de Estágio, julho 2021. Universidade do Minho & Agrupamento de Escolas de Mosteiro e Cávado.

FRONZA, M. Os vídeos de História no *YouTube* como mobilizadores das evidências audiovisuais na aprendizagem histórica dos jovens estudantes portugueses. In: ALVES, L.; GAGO, M. (Coord.). *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica – Um primeiro olhar*. Porto: CITCEM, 2021, p. 71-89.

GAGO, M. Da planificação à ação de uma aula de História acerca da Expansão Marítima: Desafios e propostas de como lidar com a controvérsia e a multiperspetiva histórica. In: LAPEDHU (Org.) *Livro do XII Seminário Internacional de*

Educação Histórica e IV Congresso Ibero Americano de Educação - Educação Histórica: Teoria, Pesquisa, Práticas e Avaliação. Curitiba, 2021.

GAGO, M. *Pluralidade de olhares: construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. Maputo: EPM-CELP.

KITSON, Alison. How helpful is the theory of powerful knowledge for history educators? In: CHAPMAN, A. (Ed.) *Knowing history in schools – powerful knowledge and the powers of knowledge*. London: UCL Press, 2021, p. 51-71.

LEE, P. Historical Literacy and Transformative History. In: PERIKLEOUS, L.; SHEMILT, D. (Org.) *The future of the past: why history education matters*. Cypurs: UNDP-Act, 2011, p. 69-128.

OLIVEIRA, F.; GAGO, M. O contributo das novas tecnologias na formação de professores: o Renascimento e os *memes* didáticos. In: Editum (Ed.). *Libro do X Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito ibero-americano*. Múrcia: Octaedro, 2021a.

OLIVEIRA, F.; GAGO, M. *Portefólio de Estágio*, julho 2021b. Universidade do Minho.

RÜSEN, J. Entrevista – Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. *Revista história hoje*, v. 5, no 9. ANPUH: Brasil, 2010, p. 159-170.

RÜSEN, J. The Future of History Didactics, Challenges and Responses Today. In: *The Graz Conference 2020*. Graz: University of Graz, 2020.

SCHMIDT, M.A. Cidadania e Educação Histórica: diálogos com documentos curriculares brasileiros. In: ALVES, L.; GAGO, M. (Coord.). *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica – Um primeiro olhar*. Porto: CITCEM, 2021, p. 37-57.

SHEMILT, D. The God of the Copybook headings: why don't we learn from the past? In: PERIKLEOUS, L.; SHEMILT, D. (Org.) *The future of the past: why history education matters*. Cypurs: UNDP-Act, 2011, p. 69-128.

WINEBURG, S.; SCHNEIDER, J. Was Bloom's Taxonomy Pointed in the Wrong Direction? *Phi Delta Kappan* 91(4):56-61 DOI: 10.1177/003172171009100412. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285814452_Was_Bloom's_Taxonomy_Pointed_in_the_Wrong_Direction, Acesso em: mar. 2021.

Ensinar e aprender história através do uso de *memes*: possibilidades e desafios formativos¹⁸

Nilson Javier Ibagón¹⁹
Antonio José Echeverry²⁰
Roberto Granados²¹

Introdução

A história, entendida como saber, faz parte do cotidiano das pessoas. Por meio de várias práticas e discursos a abordamos cotidianamente, ora com consciência, ora nem tanto. Portanto, é importante reconhecer que os processos de produção, transmissão e apropriação que a definem como conhecimento estruturante de nossa identidade individual e coletiva, não se gestam apenas na escola, em particular e nos sistemas educacionais em geral – como tradicionalmente se supõe – mas, ao mesmo tempo, estão inseridos e são parte constitutiva de outras áreas e expressões da cultura histórica que intervêm ativamente na nossa formação cognitiva, ética, política e estética.

A desconsideração desse princípio nas escolas e universidades, tem facilitado, nesses espaços, o alargamento da distância entre os modos de ensinar e os modos de aprender História, gerando, assim, uma série de distâncias profundas entre o saber histórico que se ensina e a práxis vital daqueles que aprendem. Lacuna que se intensifica, tanto pelas limitadas diretrizes a partir das quais costumam ser definidos o tipo e a abrangência dos objetivos formativos que orientam as ações educativas formalizadas, quanto pela desvalorização e rejeição que ocorre dentro da *gramática escolar* – ou seja,

18 Texto publicado em castellano en la *Revista Boletín Redipe* (Ibagón; Echeverry; Granados, 2021).

19 Professor associado do departamento de História da Universidad del Valle, Colômbia. E-mail: nilson.ibagon@correounivalle.edu.co.

20 Professor titular do departamento de História da Universidad del Valle, Colômbia. E-mail: antonio.echeverry@correounivalle.edu.co.

21 Professor de Escola de História da Universidad de Costa Rica. E-mail: roberto.granados.porras@una.cr.

o conjunto de tradições e lógicas que ordenam o trabalho cotidiano realizado nos espaços escolares (TYACK e CUBAN, 2000) – em torno das linguagens e meios de representação e compreensão do mundo, típicos da cibercultura.

Assim, a validade e a ampla recorrência de propostas educacionais superficiais, baseadas em práticas de memorização e reprodução acrítica de conteúdos e, no melhor dos casos, interpretações históricas, têm enfraquecido não apenas o interesse e a valorização das novas gerações ao redor do passado, mas, ao mesmo tempo, o lugar da História nos currículos (GÓMEZ e MIRALLES, 2015, 2017; IBAGÓN e MINTE, 2019; IBAGÓN e MIRALLES, 2019; PRATS, 2016). Nesse sentido, tem-se ignorado – salvo algumas exceções – que o acúmulo de informação e conhecimento histórico acabado, principalmente pelos mais jovens no contexto de um mundo globalizado e interconectado, perdeu legitimidade por se configurar como uma tarefa anódina, sem muita utilidade prática, o que põe em dúvida o *para que* ensinar e aprender História.

As rupturas entre o ensino e a aprendizagem derivadas desta abordagem reducionista tornam-se mais evidentes e problemáticas, se for levado em consideração que uma porcentagem significativa das práticas educativas que se realizam nos ambientes escolares em torno do conhecimento da história é alheio aos “novos” códigos, mediações e linguagens, por meio das quais crianças e jovens leem, entendem e se posicionam diante do mundo (IBAGÓN, 2018; LAMARÃO, 2019; SANTANA, 2019). Este desconhecimento, de forma explícita e implícita, tem estabelecido uma separação entre a experiência escolar e a experiência cotidiana dos alunos, afetando sua formação histórica, e com ela, a possibilidade de crianças e jovens serem assumidos como produtos da cultura e seus produtores; uma dupla condição cujo reconhecimento é essencial para interpretar o passado, conectá-lo ao presente e definir horizontes de expectativa.

A partir deste cenário educacional complexo e, com base nos fundamentos da corrente da Educação Histórica – *History Education* – (BARCA, 2018, 2019; LEE, 2004, 2016; SCHMIDT, 2019; SCHMIDT e URBAN, 2018; SEIXAS e MORTON, 2013), este texto analisa o potencial educativo que decorre da utilização do *meme* nas aulas de História e Ciências Sociais, entendendo-o

como um exemplo de mediação pedagógica que permitiria responder simultaneamente alguns dos problemas de natureza metodológica e epistemológica que afetam negativamente o âmbito educacional do ensino e aprendizagem da História hoje. Através deste exercício, levanta-se um debate teórico-prático de forma transversal em torno da necessidade de reestruturar e ressignificar ao interior da escola e da universidade, os princípios didáticos a partir dos quais se define o que significa ensinar e aprender história.

A análise a desenvolver divide-se em três eixos expositivos: o primeiro eixo aborda a definição conceitual do *meme*, com o objetivo de identificar suas características gerais e a sua configuração como forma particular de expressão e intercâmbio sociocultural que se realiza a partir do ciberespaço; a seguir, com base nesta discussão inicial, no segundo eixo, exploram-se as potencialidades pedagógicas transversais da utilização de *memes* em contextos escolares, destacando as mudanças paradigmáticas que promove tanto na prática docente como nas agências estudantis; Por último, no terceiro eixo, estabelece-se uma análise específica em torno das possibilidades que abrem este tipo de experiências didáticas, para a transformação crítica do ensino e da aprendizagem da História. Nessa perspectiva, identificam-se processos formativos e habilidades específicas associadas à literacia histórica (LEE, 2004, 2016) dos alunos, cujo desenvolvimento é facilitado a partir do diálogo horizontal entre o saber escolar e a cultura juvenil decorrente do uso do *meme* como mediação pedagógica.

Meme como conceito e expressão sociocultural

Embora o uso generalizado da noção seja relativamente recente, o conceito de *meme* foi levantado décadas atrás por Richard Dawkins (1976). Para este pesquisador, o *meme* é uma unidade de transmissão cultural complexa que, por meio de sua imitação ou cópia, é replicada de um indivíduo para outro – daí sua analogia com o *gene* – na forma de ideias, hábitos, habilidades, histórias, representações e imagens. Assim, como reprodutores da cultura, os *memes* fazem parte de um processo evolutivo definido por *seleção* (BLACKMORE, 2000), princípio do qual emergem suas três características principais: *longevidade*, na medida em que perdura no tempo; *fertilidade*, definida pela eficiência

e robustez de sua transmissão; e a *fidelidade*, a possibilidade de ser reconhecido no âmbito das suas múltiplas emissões (ARANGO, 2015; DÍAZ, 2013).

Atualmente, o *meme* no marco da cultura digital é considerado um recurso midiático que visa estabelecer uma leitura particular em torno das experiências e realidades sociais, políticas, econômicas e culturais que definem o cotidiano de uma determinada sociedade. São compostos por formas verbais, visuais ou verbo-visuais, nas quais humor e crítica se entrelaçam; uma combinação que, em contextos ciberculturais, permite que sejam compartilhados e difundidos com grande rapidez por milhares de pessoas – processo de transmissão viral de cópias (ARANGO, 2015; LAMARÃO, 2019; DE ALMEIDA e MENDONÇA, 2020; SANTANA, 2019; SZLACHTA e PIOVESAN, 2020; VERA, 2016). No entanto, a disseminação do seu conteúdo não é estática e unidirecional uma vez que, por meio de processos de reelaboração e ressignificação desenvolvidos em múltiplos contextos socioculturais, suas mensagens são constantemente dinamizadas, dando conta de novas realidades e problemas.

Essa dinamização é sustentada por um forte *ethos intertextual* (BOA SORTE, 2019), na medida em que o *meme* se estrutura formal e simbolicamente a partir de mecanismos de apropriação de imagens já posicionadas na cultura popular e nos esquemas mentais das pessoas, as quais são recodificadas a fim de estabelecerem novos significados e posicionamentos em torno de situações específicas.

Por isso, a produção e posterior leitura do *meme* envolve um exercício relacional entre o conhecimento específico sobre o conteúdo central da crítica ou sátira que está sendo desenvolvida e o significado contextual que define a figura-imagem utilizada para mobilizar a mensagem. É essa relação que possibilita a produção de sentido, que permite sua compreensão. Assim, se houver lacuna referencial em ambas ou em uma dessas duas dimensões enunciativas, dificilmente sua mensagem será compreendida. Por exemplo, para que o *meme* a seguir (Figura 1) seja compreendido, é necessário um conhecimento específico sobre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, e, além disso, identificar e conhecer o capítulo da série televisiva de qual é a imagem utilizada: “*Stranger Things*”.

Figura 1 – Meme histórico sobre a Segunda Guerra Mundial

1939:



Fonte: Página Memes históricos, historiográficos o historizar con memes.
Disponível em: <https://www.facebook.com/Mhghm>.

No entanto, é importante ter em conta que existem *memes* cuja mensagem tem um escopo mais abrangente, pois se baseiam em imagens e temas que abordam experiências sociais, culturais, políticas e econômicas transversais a qualquer sociedade, ou em imagens cuja composição é ancorada em uma ideia-mãe que esclarece a mensagem. Nestes casos, o referenciamento contextual é menor, o que facilita a leitura do *meme* a seguir (Figura 2).

Figura 2 – Meme histórico sobre a Guerra da Bósnia



Fonte: Página Memes históricos, historiográficos o historizar con memes.
Disponível em: <https://www.facebook.com/Mhghm>.

Portanto, o *meme* passou a fazer parte de uma cibercultura que troca diferentes mensagens que serão interpretadas subjetivamente. A sua massificação como unidade de informação está ligada à era digital contemporânea que está associada ao desenvolvimento massivo das tecnologias da informação e comunicação e da informática (LÓPEZ, 2017). Com o surgimento da telefonia inteligente, diversos aplicativos foram desenvolvidos para a criação de *memes*, o que permitiu sua distribuição viral.

Na cibercultura, o fluxo de informações é excessivo, há uma variedade temática que convida a questionar quais informações são reais e descartar as que podem ser falsas. É neste contexto que o sistema educacional deve assumir um papel protagonista e apropriar-se dessas informações que possam ser utilizadas pedagogicamente como entidade transformadora, tanto didática quanto curricularmente. Nessa conjuntura de amplo fluxo de informações, o *meme* passa a ser um canal que pode trazer a informação codificada para contextos escolares sobre um tema específico e com melhor interpretação por parte dos alunos.

O principal objetivo do sistema educacional na atualidade é contribuir para a alfabetização múltipla, que potencializa novas competências e aprendizagens, com a inclusão de novas linguagens e formas de comunicação (Rodríguez, 2008). Portanto, o *meme* poderia estar localizado dentro de uma rede de construção de aprendizagem, onde informações são trocadas e circuladas por diferentes *sites* na *web*, a fim de promover novos conhecimentos. A aprendizagem *online* é suportada por diferentes tecnologias digitais, que se encarregarão de transmitir a informação. Segundo Solorzano e García (2016), uma rede pode ser definida como conexões entre diferentes entidades e existem diferentes tipos como computacionais, sociais, institucionais, entre outros.

Não se pode entender o significado do *meme* hoje, sem analisar o desenvolvimento das redes sociais. O aumento dessas significou que sua distribuição poderia se tornar viral, independentemente da fronteira e até mesmo do contexto idiomático. As redes sociais são um componente difundido da cibercultura e têm trazido mudanças significativas na forma de entender o mundo e no dia a dia das pessoas. Assim, essas redes são os veículos que

permitem o trânsito de vídeos, áudios, imagens e, sobretudo, unidades de informação digital como os *memes*.

Potencialidades educacionais transversais do uso de *meme* como mediação pedagógica em contextos escolares

Ao produzir descrições e explicações mais próximas da cultura contemporânea, os *memes* tornam-se uma linguagem de comunicação globalizada que permite estabelecer relações efetivas entre a cibercultura e a educação formal (Boa Sorte, 2019). Este vínculo, desde a concepção e desenvolvimento de projetos pedagógicos planejados, facilita a aproximação entre as expectativas de ensino dos professores e as expectativas de aprendizagem dos alunos, promovendo, assim, um ambiente de troca de conhecimentos mais significativo em relação ao realizado a partir das abordagens tradicionais.

Consequentemente, a utilização do *meme* como mediação pedagógica em contextos escolares, ou seja, entendido como facilitador dos processos de ensino e aprendizagem, permite que mudanças significativas sejam introduzidas na gramática escolar, resignificando práticas educacionais e discursos que foram naturalizados sem questionamento algum. Entre as variáveis mais significativas sujeitas a transformação estão:

- a. *O tipo de presença das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC – nos ambientes escolares*: por meio do fortalecimento de uma relação horizontal entre o acesso aos instrumentos tecnológicos – incluindo o seu domínio formal – e o desenvolvimento de competências de pensamento geral e específico, o uso do *meme* como recurso para ensinar e aprender diferentes áreas do conhecimento, incentiva uma leitura crítica em torno do papel das TIC. Consequentemente, permite uma transição para as racionalidades do trabalho pedagógico associado às chamadas Tecnologias de Aprendizagem e Conhecimento – TAC –, noção que dá conta da relevância e adequação da implementação das TIC em ambientes educacionais (GÓMEZ, ORTUÑO & MIRALLES, 2018). Assim, a implementação deste tipo de mediação pedagógica, baseada na literacia digital e na literacia (inter)disciplinar, prepara os alunos para o uso responsável da tecnologia e dos conteúdos dela derivados, dotando-os de sentido.

Assim, pode-se falar de diversos cenários pedagógicos que incorporam tecnologias digitais com o objetivo de buscar aprendizagens significativas. Pela presente investigação, o uso do *meme* não suporta apenas os repositórios que podem circular na rede. Pretende-se, em contextos escolares, que alunos e professores possam desenvolver as suas próprias coleções digitais com *memes*, orientadas com os temas de estudo e com o apoio de diferentes tecnologias, com o objetivo de sair do tradicionalismo educacional.

É nesse ponto que faz sentido o uso das TIC, por promover mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. O professor deve estar disposto a visualizar quais são as tecnologias que mais se adaptam às características dos alunos, de forma a incorporá-las na mediação pedagógica. Com as transformações que vão surgindo, pode-se falar em cenários inovadores em contextos educacionais.

Porém, a incorporação das TIC na educação tem se caracterizado por diversos aspectos. O primeiro deles está diretamente relacionado ao campo tecnológico, no qual novas tecnologias são introduzidas em nível educacional, mas sem uma discussão que enriqueça o processo. O segundo enfocou a mudança do tradicionalismo educacional com a introdução das TIC, onde muitos centros educacionais se alinharam com essa tendência em busca de novos cenários de ensino-aprendizagem. E o último diz respeito ao desenvolvimento de novas competências nos alunos, em decorrência da incorporação das tecnologias digitais. Para chegar a um processo efetivo, as três arestas devem ser amparadas por uma plataforma de inovação educacional que permita a geração de redes de cooperação e que alimente constantemente o processo (SANTIAGO *et al.*, 2016).

A incorporação das TIC e sua transição para TAC deve ser acompanhada de processos de inovação educacional que saibam ler os cenários de ensino-aprendizagem que devem ser modificados no nível educacional. Uma inovação implica uma mudança ou transformação que busca o caminho para uma melhor aprendizagem acompanhada de processos institucionais. Portanto, ao se apropriar de recursos digitais como os *memes*, o professor deve estar acompanhado de uma proposta de inovação que dê validade aos seus argumentos pedagógicos. O ideal nestes contextos é que os

professores possam trabalhar em equipa e com apoio institucional, para gerar um maior impacto na sua mediação pedagógica.

Alguns autores colocam a inovação educacional em três componentes. O primeiro deles é a *inovação técnica*, onde as mudanças são escassas e estão relacionadas a novas formas de fazer as tarefas diárias de ensino, por exemplo, os materiais didáticos que serão usados nas aulas. Esse tipo de inovação modifica inicialmente as práticas de ensino, mas deixa praticamente intactos os demais elementos que intervêm no processo de ensino-aprendizagem. O segundo componente é a *inovação reflexiva*, que visualiza a mudança educacional em seus limites individuais, institucionais e sistêmicos. Em terceiro lugar, encontra-se a *inovação crítica*, que é a de maior profundidade ao buscar uma maior integração dos agentes de inovação. Nesse caso, não se refere apenas à integração dos elementos escolares, mas também àqueles que têm a ver com o contexto sociopolítico (ESCUADERO, 2015).

b. *As formas de produção do conhecimento escolar e sua avaliação*: os esquemas hierárquicos, lineares e unívocos a partir dos quais o conhecimento é tradicionalmente transmitido, passam a ser substituídos por perspectivas em que o sentido de “construção” deste, orienta as práticas de ensino e aprendizagem escolar. Assim, em meio do desenvolvimento de experiências educacionais mediadas pelo uso de *memes*, por meio de análises críticas em torno de produtos já fabricados ou, por meio de sua criação, uma série de habilidades digitais, cognitivas e atitudinais são colocadas em jogo. Estas transcendem a simplicidade que caracteriza a reprodução acrítica da informação. Consequentemente, as ações de ensino e aprendizagem que tem sido mecanizadas, quer professores quer alunos, são questionadas a partir do desenvolvimento de múltiplos processos de alfabetização.

A avaliação educacional, nessa perspectiva, torna-se processual e formativa, conectando-se diretamente com os objetivos educacionais pensados a partir da complexidade. Com isso, métodos de avaliação focados na memorização de dados são substituídos por métodos ativos que visam desenvolver e fortalecer capacidades intelectuais superiores.

Em uma avaliação significativa como a proposta, as tecnologias digitais podem contribuir para uma maior dinamização das metodologias de ensino-

aprendizagem. As diferentes ferramentas e aplicações podem levar a um maior desenvolvimento da autoaprendizagem e do trabalho em equipe. O corpo docente saberá aproveitar as tecnologias ao seu alcance com o objetivo de realizar atividades de avaliação significativas para os alunos.

Assim, as TIC podem ser consideradas canais de apoio ao conhecimento escolar. A utilização de diferentes ferramentas e aplicações, com adequada mediação pedagógica, deve ser um incentivo à construção de um novo conhecimento, que deve ser crítico e reflexivo ao nível social. O uso de *memes* não pode ser visto fora das tecnologias digitais, a mediação do professor deve planejar quais tecnologias são mais adequadas ao conteúdo de aprendizagem e às características dos alunos, de forma a garantir o desenvolvimento de novos conhecimentos.

Para gerar propostas de avaliação disruptivas com o uso de *memes*, novas tendências em inovação educacional como gamificação, *storytelling*, aprendizagem baseada em desafios, aprendizagem invertida, entre outras, também podem ser incorporadas. Os professores devem conciliar o seu emprego com as propostas de aprendizagem que essas tendências exigem. Por exemplo, a gamificação incorpora elementos de *design* de jogos que podem ser aplicados em contextos educacionais, levando os alunos a cumprir uma série de atividades ou desafios que podem orientar novos aprendizados (CASCANTE e GRANADOS, 2018). Nesse caso, unidades de informação digital como os *memes* podem fazer parte de um ambiente gamificado e apoiar uma nova produção de conhecimento escolar.

- c. *Os critérios didáticos utilizados para conectar ensino e aprendizagem:* a dimensão lúdica que caracteriza a inserção do *meme* nos espaços escolares abre uma possibilidade de transformação dos esquemas formativos tradicionais que, hoje, no século XXI, continuam a definir de forma restrita, rotineira e plana, *o quê, quando, por quê, como, quem e por quê* de ensino e aprendizagem. Neste processo de mudança, o ensino e a aprendizagem, para além das lógicas particulares que definem o seu funcionamento, são entendidos como complementos que constituem uma unidade indissolúvel de reflexão-ação.

Assim, o *meme* pode ser utilizado em múltiplas operações e cenários didáticos, tais como: realização de diagnósticos em torno dos conhecimentos

prévios dos alunos, atividades intermediárias no processo de aprendizagem, execução de avaliações específicas ou contínuas etc.; tarefas concretas lidas e apropriadas por professores e alunos a partir de fundamentos que ultrapassam os critérios técnico-administrativos impostos pelo currículo oficial e pelas rotinas institucionais. Essa apropriação é possível na medida em que elementos constitutivos do ser humano, como o humor, são utilizados como ativadores didáticos do ensino-aprendizagem (Figura 3).

Figura 3 – Meme histórico sobre História Antiga



Fonte: Página Memes históricos, historiográficos o historizar con memes.
Disponível em: <https://www.facebook.com/Mhghm>.

A versatilidade didática com o uso de *memes* é alta, mas os professores devem estar dispostos a identificar esses espaços. Os esquemas formativos tradicionais devem mudar, mas estas iniciativas baseiam-se em tentativas individualizadas e coletivas dos professores, mas também em apoios institucionais destinados a gerar espaços inovadores que motivem novas competências e aprendizagens nos alunos.

- d. *Os papéis dos alunos e dos professores:* no contexto geral das referidas transformações, verifica-se uma variação transversal nas disposições de professores e alunos em torno do ato educativo. Por um lado, os professores deixam de se situar no centro do processo ensino-aprendizagem, definindo-se a partir de uma função orientadora. Esse movimento implica que o aluno abandone sua posição passiva diante da aquisição do conhecimento, integrando-se ativamente na

produção deste. Assim, a utilização do *meme*, a depender da dinâmica pedagógica em que se baseia a sua presença nas salas de aula, facilita o desenvolvimento de experiências de aprendizagem colaborativa não só entre pares, mas também entre professores e alunos, fato que estende independentemente da área de conhecimento, as possibilidades de ler o mundo e escrever sobre ele a partir da dissensão, discussão e debate (BOA SORTE, 2019; VARGAS e RUÍZ, 2020), e não a partir da imposição de ideias e valores homogêneos.

Porém, em paralelo às possibilidades de transformação educacional, é necessário levar em consideração que existem riscos e limitações na utilização desse tipo de mediação pedagógica. Por exemplo, é importante deixar claro que o uso desse tipo de artefato cultural em sala de aula não garante, por si só, o desenvolvimento de inovações educacionais. Sua implementação requer que professores e alunos compreendam os significados educacionais que definem sua presença no processo de ensino, de forma que *memes* ou outros recursos semelhantes sejam assumidos como meios e não como fins de aprendizagem.

Da mesma forma, deve-se estar atento aos problemas e riscos que a disseminação de informações falsas de alguns *memes* acarreta, dificuldade que se agrava se levarmos em consideração o alto dinamismo que caracteriza seu processo de disseminação e a impossibilidade em alguns casos de identificação da sua autoria. Neste sentido, é importante desenvolver um trabalho formativo aprofundado em torno de formas específicas de validação da informação, que assentem numa abordagem crítica de forma e substância em torno deste tipo de recursos; condição que, como se verá a seguir, é imprescindível para a realização de experiências escolares bem-sucedidas diretamente ligadas ao ensino e à aprendizagem da história.

O uso de *memes* no processo de literacia histórica dos alunos

Um critério central para combater e superar a memorização acrítica e a reprodução da informação, posições restritas a partir das quais o “significado” da aprendizagem histórica e, portanto, do ensino de História foi definido em vários níveis e ambientes educacionais, é reconhecer o atributo *contraintuitivo* (LEE, 2004) e não natural (WINEBURG, 2001) que define o conhecimento desta última. A partir deste ponto de partida, a aprendizagem histórica só pode ser concebida como tal, quando transforma os fundamentos derivados do senso comum, por meio dos quais, em geral, as pessoas interpretam o passado (LEE, 2016); processo que se baseia em uma série de habilidades e competências que requerem treinamento, uma vez que não ocorrem naturalmente no indivíduo

Essa formação produz um tipo de instrução especializada baseada no domínio do conhecimento formal e procedimental particular da História, denominado literacia histórica – *Historical literacy* – (BARCA, 2018; LEE, 2004, 2016). As competências adquiridas por meio desse processo permitem que as pessoas entendam o passado a partir de sua singularidade e de sua relação orgânica com o presente e o futuro, ou seja, viabilizam a orientação temporal. Nessa perspectiva, aprender História não é sinônimo de memorizar datas, eventos e nomes que foram posicionados como “importantes” a partir de culturas arbitrárias impostas por determinados setores da sociedade. Ao contrário, implica questionar a naturalização a partir da qual se padronizaram práticas e discursos que limitam a compreensão do mundo em toda a sua complexidade.

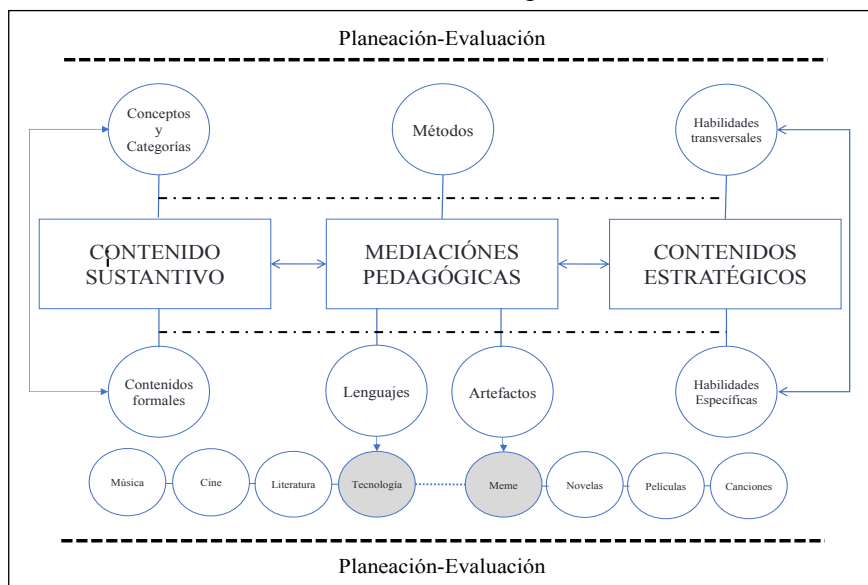
Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem da História não têm por objetivo reafirmar princípios identitários unívocos por meio da transmissão de informações pré-estabelecidas e fixas, mas, sim, assumiram o desafio de ampliar o aparato conceitual e metodológico por meio do qual as pessoas se posicionam. diante da realidade próxima – a vida cotidiana – e distante. Tal ação requer a implementação de um processo de apropriação do conhecimento pelo indivíduo, baseado em critérios dialógicos e críticos que rom-

pam com sua passividade na aprendizagem – característica dos modelos tradicionais de ensino (SCHMIDT, 2019; SCHMIDT e URBAN, 2018).

Assim, a literacia histórica é estruturada através de um trabalho formativo em que o conhecimento do conteúdo substantivo está interligado com o domínio do conteúdo estratégico (BARCA, 2018; GÓMEZ e MIRALLES, 2017; IBAGÓN e MINTE, 2019; LEE, 2004; SEIXAS e MORTON, 2013). Os conteúdos substantivos ou de primeira ordem são definidos a partir de conceitos e categorias de natureza histórica – exemplo: Revoluções burguesas; Feudalismo; Capitalismo etc. – bem como, por meio de temas históricos formais associados a datas, eventos e personagens. Por outro lado, os conteúdos estratégicos ou de segunda ordem são definidos por conceitos e habilidades de pensamento vinculados à natureza particular do conhecimento histórico, condição que os vincula a uma compreensão de natureza meta-histórica – exemplo: empatia, multi-perspectiva, relevância, causas e consequências, mudança e continuidade etc. Consequentemente, o seu desenvolvimento gera nos estudantes um sentido de criticidade que se apoia, na seleção, organização e análise da informação, assim como na resolução de problemas (IBAGÓN, 2016).

Esta ligação, segundo as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos no campo da didática da História, é o que finalmente permite aos alunos desenvolverem seu pensamento histórico de forma integral (BARCA, 2018; GÓMEZ, ORTUÑO e MOLINA, 2014; SEIXAS e MORTON, 2013). Porém, em contextos escolares para que isso seja possível, é necessário selecionar e ativar mediações pedagógicas que facilitem a realização de exercícios reflexivos complexos que, apesar da sua natureza, podem ser legíveis e acessíveis aos alunos. É neste ponto que a implementação de métodos ativos de aprendizagem, aliados ao uso didático de artefatos e linguagens próprias da cultura popular contemporânea, como cinema, música, literatura, tecnologia, entre outros, se tornam fundamentos do trabalho pedagógico. de especial relevância para o ensino e aprendizagem de História (Figura 4).

Figura 4 – O uso do *meme* no sistema de conexão entre o conteúdo substantivo e o conteúdo estratégico



Fonte: Elaboração própria

Com base nessa lógica, as possibilidades didáticas derivadas do uso do *meme histórico* nas aulas de História – um tipo específico de *meme* que “representa, interpreta ou explica um evento ou processo do passado ou [a atuação de certos] personagens históricos” (VARGAS e RUÍZ, 2020, p. 3) – articulam-se diretamente com projetos de formação voltados para a literacia histórica dos alunos. A potencialidade pedagógica para estabelecer um equilíbrio pertinente e adequado entre a abordagem do conteúdo substantivo e do conteúdo metahistórico, define o *meme histórico* como um recurso educacional que não só dá conta do conhecimento crítico em torno de processos históricos específicos, mas também que, simultaneamente, traz a aluno mais próximo do método histórico – sem necessariamente implicar na formação de historiadores profissionais.

Portanto, o uso pedagógico do *meme* nas aulas de História, facilita o desenvolvimento de experiências formativas baseadas em: a promoção da construção do conhecimento histórico; a legibilidade do conteúdo e conceitos complexos; a valorização da multiperspectividade como base da interpre-

tação histórica; o trabalho com evidências históricas; a identificação de preconceitos, estereótipos e lacunas historiográficas; o estabelecimento de conexões entre as dimensões do tempo; a reformulação do sentido e do alcance da difusão do conhecimento histórico; e o vínculo da história pública ao ensino e aprendizagem de História nas escolas. Critérios detalhados abaixo:

- a. *Promoção da construção do conhecimento histórico*: na medida em que, tanto para interpretar a mensagem de um *meme histórico* já difundido, quanto para fabricar um novo, é essencial compreender o conteúdo substantivo em discussão e o conteúdo meta-histórico a partir do qual dá legibilidade à proposta, a implementação da mediação desse artefato cultural estimula a construção do conhecimento histórico (Szlachta e Piovesan, 2020; Vargas e Ruíz, 2020). Tal processo está diretamente ligado à compreensão e apropriação do método histórico, promovendo um trabalho pedagógico baseado na cognição histórica situada (Schmidt, 2019), ou seja, a partir de critérios específicos de saber e pensar vinculados à disciplina.

O *meme histórico*, pela sua natureza, sintetiza um exercício de longo prazo que inclui: a identificação de um problema; a formulação de hipóteses explicativas; a busca, análise e crítica de fontes de primeira e segunda ordem; e a declaração de conclusões. Sem esses procedimentos, sua mensagem perde força e validade explicativa. Por isso, ao conectar a sua análise e produção à cognição histórica situada, exercícios didáticos para a construção deste tipo de *meme* podem ser utilizados em contextos escolares para explicar a natureza sistemática do conhecimento histórico e promover a sua consolidação pelos estudantes. Assim, nessa perspectiva do trabalho educativo, propõe-se e desenvolve-se uma alternativa crítica aos modelos de ensino e aprendizagem da História baseados na transmissão, memorização e reprodução acrítica da informação.

- b. *Legibilidade de conteúdos e conceitos complexos*: a implementação deste tipo de mediação pedagógica torna a História mais marcante, sugestiva e significativa para os alunos, ao possibilitar processos de compreensão e apropriação de temas e problemas que, pela sua natureza conceitual e em alguns casos abstratos, são difíceis de assimilar. Cumpre-se assim, com um critério central da aprendizagem histórica: que os conceitos façam sentido para quem os aprende (BARCA, 2018).

Portanto, na medida em que uma das maiores qualidades do *meme* é ser capaz de dar conta de uma ideia complexa por meio de uma imagem e mensagem acessíveis aos estudantes, seus potenciais de mediação pedagógica aumentam em relação a outros tipos de recursos (Figura 5).

Figura 5. *Meme histórico sobre o período de regeneração. Século XIX colombiano.*



Fonte: Página *Historia de Colombia en Memes*.
Disponível em: <https://www.facebook.com/HistoriaEnMemeCo>

- c. *Valorização da multiperspectividade como base da interpretação histórica:* o estudo e desenho de *memes históricos* promovem o reconhecimento de diferentes perspectivas experienciais e analíticas em torno a um mesmo fato ou processo histórico. Em outras palavras, é possível por meio desses artefatos culturais reconhecer e valorizar a diversidade explicativa que pode existir em torno de um fenômeno histórico, tanto no campo das experiências particulares dos agentes que o vivenciaram diretamente, quanto, nas interpretações que em vários contextos temporais e espaciais foram produzidos – e continuam a ser produzidos – em torno dele.

Este poder analítico que emerge do trabalho pedagógico com *memes*, ajuda os alunos a compreender que não existe um passado único e uma história verdadeira. Isso reforça a ideia de que o passado pode ser investigado e problematizado a partir de diferentes questões, que se estruturam a partir de diversos interesses, posições e saberes (Figura 6). Em meio a esse processo,

o *meme histórico* constitui um exemplo tangível de que as formas de narrar a história não são neutras, variável analítica ausente nos esquemas tradicionais de ensino e aprendizagem de História.

Figura 6 – *Meme sobre o fascismo*



Fonte: Página *Memes de Historia*. Disponível em: <https://www.facebook.com/memesdehistoria>

- d. *Trabalhar com evidências históricas*: no âmbito de um projeto educacional voltado para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, o reconhecimento de múltiplas possibilidades explicativas em torno dos fenômenos históricos e de agenciamentos que facilitam o uso didático do *meme*, não pode ser assumido a partir de uma perspectiva de “vale tudo”. Portanto, esse tipo de estratégia pedagógica deve ser sustentado por rigorosos exercícios de busca e análise de fontes de primeira e segunda ordem, que garantam a plausibilidade da narrativa proposta no *meme histórico*.

Assim, promove-se um contato mais significativo com as fontes, facilitando, por meio de exercícios de triangulação de informações, sua transformação em evidências históricas, ou seja, a produção de inferências sobre o passado na interpretação das fontes disponíveis (ASHBY, 2004; SÁNCHEZ e ÁLVAREZ, 2019; VAN HOVER, HICKS, DACK, 2016). Em sua condição de transmissor cultural e vetor de memória, o *meme histórico*, nesse caso, se constitui em evidência histórica, estabelecendo uma clara diferenciação entre uma resposta histórica e uma resposta ficcional.

e. *Identificação de preconceitos, estereótipos e lacunas historiográficas:* a partir de exercícios avaliativos de *memes históricos* que já estão em circulação ou, exercícios voltados à produção de material original, podem-se identificar possíveis estereótipos, preconceitos e lacunas historiográficas que limitam a interpretação histórica (Figura 7). Por meio dessas informações, é possível estabelecer diagnósticos que permitem definir percursos específicos de intervenção pedagógica e disciplinar, bem como balanços avaliativos sobre os graus de apropriação e gestão pelos alunos em torno de conteúdos substantivos e estratégicos. Dessa forma, desenvolve-se uma experiência educacional que evidencia a importância da veracidade na produção e transmissão do conhecimento histórico.

Figura 7 – *Meme histórico* sobre a Conquista de América

**CONSTRUYA SU PROPIO RELATO SOBRE
LA CONQUISTA DE AMÉRICA**



Fonte: Página *Historia en Meme>Returns*.
Disponível em: <https://www.facebook.com/HistoriaenMemeReturns>.

f. *Estabelecer conexões entre dimensões temporais:* o uso didático do *meme histórico* permite estabelecer relações diretas e indiretas entre o passado, o presente e o futuro, contribuindo, assim, para a formação da consciência histórica dos alunos. Nesse sentido, a História é problematizada não apenas pelo reconhecimento do lugar de produção que define o acontecimento ou processo estudado e as narrativas que se constroem em torno deles, mas, ao mesmo tempo, por meio das visões particulares do corpo discente, de suas experiências diárias e expectativas para o futuro. História e passado não são mais assumidos

como sinônimos, diferenciação que, ao contrário do que se possa pensar, não é recorrente no ambiente escolar (LEE, 2016).

- g. *Reformulação do sentido e âmbito da difusão do conhecimento histórico*: os recursos e materiais habitualmente utilizados para a divulgação da produção acadêmica em História baseiam-se em formatos que, em geral, só são lidos por membros da mesma academia, afetando o acesso e o consumo desse conhecimento por amplos setores da população. Esse problema se expressa fortemente na escola, limitando o âmbito educacional dos currículos, das práticas pedagógicas e dos discursos contidos em determinados dispositivos pedagógicos – por exemplo, os textos escolares. O uso do *meme*, entendido como mediação pedagógica, levanta uma crítica a essa situação problemática, pois está vinculado a projetos de formação que exigem repensar as respostas em torno de como materializar e disseminar o conhecimento histórico.

O interessante é que esse repensar, baseado no interesse em estimular o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, se especifica na ampliação do espectro de possibilidades de construção e divulgação da História, sem que isso implique o abandono do rigor científico. Desse modo, ao ensinar e aprender História, a democratização do conhecimento torna-se tangível.

- h. *Vinculando a história pública ao ensino e aprendizagem de História na escola*: fora da escola, os alunos conhecem histórias sobre o passado e têm imagens mentais de aspectos dele, que estão ligados às suas experiências diárias (MARTIN, 2018). Nesse sentido, consciente ou inconscientemente, os alunos têm uma relação pública e social com a História. A partir dessa realidade, o trabalho didático com os *memes históricos* na escola permite conectar o ensino e a aprendizagem da História, com os processos de produção e consumo sociocultural desenvolvidos a partir de outras áreas da história pública. Essa conexão, em termos educacionais, ajuda crianças e jovens a se tornarem consumidores críticos e produtores reflexivos de informação, competências fundamentais para enfrentar e neutralizar crenças falsas e socialmente nocivas derivadas da desinformação característica da era pós-verdade que estamos atualmente experimentando.

A conjugação das oito dimensões acima apresentadas, embasam práticas pedagógicas vinculadas a uma aprendizagem histórica transformadora

e significativa. Dessa forma, os alunos, por meio do acompanhamento e orientação de seus professores, conseguem incorporar informações substantivas e procedimentais em sua estrutura cognitiva que lhes permite identificar, processar, avaliar e questionar seus próprios pressupostos tácitos sobre o passado e o presente, mobilizando novos sentidos de compreensão em torno de realidades próximas e distantes de suas experiências vitais.

No entanto, a complexidade que define esse processo formativo exige que alunos e professores repensem o lugar que ocupam na produção, transmissão e análise do conhecimento histórico. Sem essa retrospectiva crítica, qualquer atividade ou projeto educacional “inovador” que se empreenda acabará encobrendo as restrições características das práticas e discursos escolares que veem na história um saber acabado e homogêneo.

Conclusões

Os contextos comunicacionais na atualidade, a velocidade de acesso à informação e a influência da tecnologia nos esquemas representacionais das novas gerações, demandam da escola e das universidades, transformações de forma e substância nas práticas educativas; renovação e mudança que devem garantir o desenvolvimento de experiências formativas que permitam aos alunos enfrentar de forma integral os diversos desafios socioculturais e sociopolíticos contemporâneos.

Essas práticas devem ser acompanhadas de projetos de inovação educacional que envolvam os diferentes atores do sistema educacional. Uma inovação não depende apenas dos professores, mas deve contar com o apoio institucional e de todos os agentes extracurriculares para gerar um ambiente de mudança e que estimule aprendizagens significativas nos estudantes. Pretende-se, com os projetos de inovação, que o sistema educacional tradicional modifique suas práticas para gerar mudanças que possam ter impacto não só nos contextos escolares, mas também no nível social.

Nesse sentido, a utilização de *memes* no processo escolar de ensino e aprendizagem de História configura-se como uma estratégia pedagógica que pode, simultaneamente, reativar o interesse dos alunos por conhecimentos

que perderam relevância em suas estruturas representacionais de mundo – campo motivacional – e, apoiar o desenvolvimento de habilidades digitais e históricas – campo cognitivo – conectando-as com sua práxis vital. Assim, estabelece-se uma diferenciação entre “conhecer” a história e ser alfabetizado historicamente; esta distinção é uma base fundamental para a compreensão do passado e sua relação com o presente e o futuro – processo de orientação no tempo.

Consequentemente, a análise crítica e o desenho de *memes históricos* entendidos como ações de mediação pedagógica, desenvolvem e ampliam o aparato conceitual e metodológico dos alunos, ajudando-os a reconhecer a importância da argumentação e da interpretação histórica. Assim, ao promover exercícios de construção de conhecimento, o uso de *memes* ao interior das aulas, introduz mudanças paradigmáticas e metodológicas que contribuem para a consolidação de projetos educacionais que buscam superar na prática as abordagens tradicionais de ensino e aprendizagem da História. Portanto, esse tipo de experiência não pode se basear no didatismo ativo dos professores e na passividade do aluno, fato que implica a transformação das diretrizes que têm definido a gramática escolar nas últimas décadas.

Em suma, por meio desse tipo de exercícios formativos, o papel da escola no processo de transmissão cultural é reestruturado, uma vez que esta deixa de ser assumida de forma fixa, unidirecional e vertical – de cima para baixo. Os discursos, linguagens e práticas negadas e desvalorizadas no espaço escolar tradicional, passam a ser reconhecidos a partir de princípios dialógicos. Professores e alunos baseados nessa lógica, podem vincular ativamente as suas experiências à compreensão e crítica do conhecimento histórico. Desta forma, as abordagens escolares em torno de Clío são reestruturadas e resinificadas, o que permite um impacto positivo na forma como as novas gerações leem temporária e especialmente as suas realidades próximas e distantes.

Referências

- ARANGO, L. Una aproximación al fenómeno de los memes en Internet: claves para su comprensión y su posible integración pedagógica. *Comunicação Mídia e Consumo*, v. 12, n. 33, p. 110-132, jan/abr. 2015.
- ASHBY, R. Developing a concept of historical evidence: Students ideas about testing singular factual claims. *History Education Research Journal*, v. 4, n. 2, p. 44-55, 2004.
- BARCA, I. *Pensamento histórico e consciência histórica*. Teoria e prática. Curitiba: W.A. Editores, 2018.
- BARCA, I. Narrativas históricas de los jóvenes: una cara de su orientación temporal. *Historia y Espacio*, v. 15, n. 53, p. 309-332, 2019.
- BLACKMORE, S. *The Meme Machine*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press. 2000
- BOA SORTE, P. Internet memes: classroom perspectives in the context of digital cultures. *Educação & Formação*, v. 4, n. 12, p. 51-66, 2019.
- CASCANTE, L; GRANADOS, R. La gamificación como recurso didáctico para la enseñanza de la historia. *Perspectivas*, v. 17, n. 1, p. 1-13, 2018.
- DAWKINS, R. *The selfish gene*. Londres: OUP, 1976.
- DE ALMEIDA, M; MENDONÇA, M. Memes in Teaching Material: Considerations on the Teaching and Learning of Speech Genres. *Bakhtiniana*, v. 15, n. 2, p. 195-220, 2020.
- DÍAZ, C. Defining and chracterizing the concept of Internet Meme. *Revista CES Psicología*, v. 6, n. 1, p. 82-104, 2013.
- ESCUADERO, J. Claves para reflexionar y promover la innovación docente en la universidad. In: N. IBARRA (Ed.), *Investigación e innovación en educación superior* Valencia: Universitat de Valencia, 2015.
- GÓMEZ, C; ORTUÑO, J; MOLINA, S. Aprender a pensar historicamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, v. 6, n. 11, p 5-27. 2014. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306112014005>. Acesso em: 20 set. 2021.
- GÓMEZ, C; ORTUÑO, J; MIRALLES, P. *Enseñar Ciencias Sociales con métodos activos de aprendizaje*. Reflexiones y propuestas a través de la indagación. Barcelona: Octaedro, 2018.
- GÓMEZ, C; MIRALLES, P. *Los espejos de Clío*. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar. Madrid: Silex, 2017.

- GÓMEZ, C; MIRALLES, P. ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, n. 52, p. 52-68, abr. 2015.
- IBAGÓN, N. Enseñar y aprender historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en Educación Superior. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, v. 7, n. 1, p. 121-133, ene/jun. 2016.
- IBAGÓN, N. Videojuegos y enseñanza- aprendizaje de la historia. Análisis desde la producción investigativa. *Educación y Ciudad*, n. 35, p. 125-136, jul/dic. 2018.
- IBAGÓN, N; MIRALLES, P. Historia a enseñar, Historia enseñada, Historia aprendida. Posibilidades investigativas en el campo de la Educación Histórica en Iberoamérica. *Historia y Espacio*, v. 15, n. 53, p. 9-18, jul/dic. 2019.
- IBAGÓN, N; MINTE, A. El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, n. 31, p. 107-131, jul/dic. 2019.
- IBAGÓN, N; ECHEVEERY, A; GRANADOS, R. Enseñar y aprender historia a través del uso de memes. Posibilidades y retos formativos. *Revista Boletín Redipe*, Bogotá: Red Iberoamericana de Pedagogía, v. 10, n. 4, p. 60-77, abr/may. 2021. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1249>. Acceso en: 15 ago. 2021.
- LAMARÃO, L. O uso de memes nas aulas de História. *Periferia*, v. 11, n. 1, p. 179-192, Jan/Jun. 2019.
- LEE, P. Historical literacy: theory and research. *International Journal of historical learning, Teaching and Research*, v. 5, n. 1, p. 1-12, 2004.
- LEE, P. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, n. 60, p. 107-146, 2016.
- LÓPEZ, L. R. Indagación en la relación entre aprendizaje – tecnologías digitales. *Educación y Educadores*, v. 20, n. 1, p. 89-105, ene/abr. 2017.
- MARTIN, D. Teaching, Learning, and Understanding of Public History in Schools as Challenge for Students and Teachers. In: DEMENTOWSKY, M. (Ed.). *Public History and school*. International perspectives. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH, 2018.
- PRATS, J. Combates por la historia en la educación. *Revista enseñanza de las Ciencias Sociales*, n. 15, 145-153. Jul/dic, 2016.
- RODRÍGUEZ, J. Más allá del hipertexto: la cibercultura y los nuevos retos educativos. *Apertura*, v. 8, n. 9, p. 21-36, dic. 2008.
- SÁNCHEZ, R; ÁLVAREZ, J.M. El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el bachillerato en España. *Historia y Espacio*, v. 15, n. 53, p. 145-166, jul/dic. 2019.

- SANTANA, D. Os memes como suporte pedagógico no ensino de História. *Perspectiva*, v. 11, n. 1, p. 162-178. 2019.
- SANTIAGO, R; NAVARIDAS, F; ANDÍA, L. Las percepciones de los directivos de centros escolares sobre el uso y el valor de las TIC para el cambio e innovación educativa. *Estudios Sobre Educacion*, n. 30, p. 145-174, ene/jun. 2016.
- SCHMIDT, M. El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, v. 15, n. 53), p. 21-42, jul/dic. 2019.
- SCHMIDT, M; URBAN, C. *O que é Educação Histórica*. Curitiba: W.A. Editores, 2018.
- SEIXAS, P; MORTON, T. *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous, 2013.
- SOLÓRZANO, F; GARCÍA, A. Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, n. 3, p. 98-112, jun. 2016.
- SZLACHTA, A; PIOVESAN, J. Os memes e o ensino de História: o museu dos memes como possibilidade de aula oficina. In: André Bueno, Everton Crema, Nilson Ibagón (Eds.). *Ensino e Aprendizagem Histórica*. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/ UNESPAR, 2020.
- TYACK, D; CUBAN, L. *En busca de la utopía educativa*. Un siglo de reformas en las escuelas públicas. México: FCE, 2000.
- VAN HOVER, S; HICKS, D; DACK, H. From source to evidence? Teachers use of historical sources in their classrooms. *The Social Studies*, v. 107, n. 6, p. 209-217, 2016.
- VARGAS, S; RUIZ, A. El meme como herramienta pedagógica para la enseñanza/ aprendizaje de la historia. *Reflexiones Pedagógicas*, n. 24, p. 1-8, 2020.
- VERA, E. El meme como nexo entre el sistema educativo y el nativo digital: tres propuestas para la enseñanza del lenguaje y Comunicación. *Revista Educación y Tecnología*, v. 8, n. 2, p. 1-15, 2016.
- WINEBURG, S. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

Sobre os autores

Aléxia Padua Franco – Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de História/UFU. Email: alexiapaduafranco@gmail.com

Antonio José Echeverry – Professor Titular do Departamento de História da Universidad del Valle, Colômbia. E-mail: antonio.echeverry@correounivalle.edu.com

Arnaldo Martin Szlachta Junior – Professor da área de Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UFPE. Email: arnaldo.szlachta@ufpe.br

Danilo Alves da Silva – Professor da Rede Estadual de Educação do Estado da Paraíba (SECET-PB). Doutorando em História no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: daniloalveshistoria@gmail.com

Edilson Aparecido Chaves – Professor de História do Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba. Docente colaborador do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistoria/UFPR). Pesquisador e membro da International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM). Email: edilsonhist@gmail.com

Karina Oliveira Brito – Professora de História do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), campus Cuiabá. Email: karinaoliveirabrito@gmail.com

Marcelo Fronza – Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UFMT. Coordenador do Grupo Pesquisador em Educação Histórica (GPEDUH). Email: fronzam08@gmail.com

Márcia Elisa Teté Ramos – Professora da área de Ensino de História da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora e coordenadora local do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UEM. Email: metramos@uem.br

Marília Gago – Professora da Universidade do Minho. Pesquisadora do CITCEM da Universidade do Porto. Email: gago.marilia@gmail.com

Nilson Javier Ibagón – Professor associado do Departamento de História da Universidad del Valle, Colômbia.
E-mail: nilson.ibagon@correounivalle.edu.com

Oswaldo Rodrigues Junior – Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UFMT. Email: osvaldo.junior@ufmt.br

Roberto Granados – Professor da Escola de História da Universidad de Costa Rica. E-mail: roberto.granados.porras@una.cr

Tânia Maria F. Braga Garcia – Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas/UFPR. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro da Diretiva da IARTEM. Email: tanbraga@gmail.com

Este e-book foi produzido com recursos do Programa de Apoio a Pós-Graduação (PROAP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

