

ORGANIZADORES

Carmem Zeli de Vargas Gil | Marcus Vinicius de Freitas Rosa

ENSINO DE
HISTÓRIA
E CULTURAS DIGITAIS

Coleção (In)docências
Volume 2

2ª edição
E-book



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



CAPES

A Coleção (In)docências, uma publicação do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul tem um duplo objetivo. De acordo com os princípios do programa, busca-se intensificar o diálogo entre a universidade e a escola, contribuindo para melhorias no ensino de história. E, ao mesmo tempo, objetiva-se oportunizar ao público em geral o conhecimento das reflexões de professores da Educação Básica produzidas no âmbito da pós-graduação.

Somos (in)docentes não porque nosso trabalho se caracterize pela descompostura, desrespeito ou inconveniência. Ao contrário: os textos evidenciam que somos pessoas que prezam pela ética e pelo respeito, e pelo compromisso com um ensino de história de qualidade. Mas passamos uma descompostura nas formas convencionais e desatualizadas de ensinar história, somos inconvenientes com quem pensam

que os docentes são meros reprodutores de conteúdos e desrespeitamos as fronteiras convencionais entre o ensinar e o pesquisar.

Com a publicação de “Ensino de história e culturas digitais”, o segundo volume de nossa coleção, encerramos nossa gestão enquanto coordenadoras do ProfHistória/UFRGS, uma gestão inteiramente ocorrida durante a pandemia de Covid-19. Os impactos dessa experiência foram observados no cotidiano escolar e pessoal dos discentes do programa e no desenvolvimento de suas pesquisas. Nas escolas, desde o retorno às aulas presenciais, os desafios que a pandemia apresentou aos processos de ensino e aprendizagem foram - e seguem sendo - inúmeros. Por todo o esforço e por toda a beleza das trajetórias vividas, especialmente as expressas neste volume, agradecemos aos discentes e aos docentes do ProfHistória/Ufrgs. E que sigamos indocentes!

ORGANIZADORES

Carmem Zeli de Vargas Gil | Marcus Vinicius de Freitas

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURAS DIGITAIS

2ª edição
E-book



© Dos autores – 2022

Projeto gráfico e editoração: Gabriella Tachini

Capa: Fred Messias

Revisão: Dos autores

Conselho Editorial (Editora Oikos)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Universidade de Caxias do Sul)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Bolsista de Produtividade CNPq)

Marluza M. Harres (Unisinós)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fonet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Centro Universitário São Camilo)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

-
- E49 **Ensino de História e culturas digitais. [E-book]. / Organizadores:**
Carmem Zeli de Vargas Gil e Marcus Vinicius de Freitas Rosa.
Brasília, DF: Capes/ProfHistória; São Leopoldo: Oikos, 2022.
Licença Creative Commons CC BY-SA 4.0
Brasília: Capes/ProfHistória – ISBN: 978-65-00-49997-1
142 p.; 16 x 23cm. – (Coleção (In)docências; 2)
ISBN 978-65-5974-127-4 (Editora Oikos)
1. Ensino de história. 2. Ensino de história – Cultura digital. 3.
Ensino à distância. I. Gil, Carmem Zeli de Vargas. II. Rosa, Marcus
Vinicius de Freitas.

CDU 37.02:93/99

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

ORGANIZADORES

Carmem Zeli de Vargas Gil | Marcus Vinicius de Freitas Rosa

ENSINO DE
HISTÓRIA
E CULTURAS DIGITAIS

Coleção (In)docências
Volume 2



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



CAPES

PREFÁCIO

Quando o primeiro volume da Coleção Indocências foi publicado em março de 2021, esperávamos contribuir com dois dos preceitos do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória): intensificar o diálogo entre a universidade e a escola e melhorar o ensino de história.

Como crianças que crescem e ganham o mundo, a obra circulou pelo Brasil, em exemplares físicos e virtuais, disseminando nossa “rebelião indocente” frente ao ensino discriminatório, excludente, preconceituoso, violento.

Eis que entregamos um novo volume, dedicado às culturas digitais em seus diálogos com o ensino de história, sem deixar de atender às diferenças e desigualdades - tema do primeiro volume. Para muitos de nós, a imersão nas tecnologias para a comunicação, a docência e a produção de conhecimentos tornou-se ainda mais intensa após março de 2020. Entretanto, o apelo para compreender criticamente o lugar das culturas digitais na escola vem de longa data, como demonstra o capítulo de Claudio Guimarães, buscando pelas especificidades do campo do ensino de história.

Atentos a isso, Bruno Schlatter e Guilherme Palermo demonstram que é possível abrir caminhos próprios ao promover o ensino e a aprendizagem de história em espaços virtuais, enfatizando o principal: a formação política e cidadã dos/das estudantes e a produção de contranarrativas históricas nos territórios da cidade. A centralidade, aqui, não fica nem apenas na técnica, nem apenas nas habilidades dos pesquisadores, mas na produção de formas de escuta e de expressão típicas das linguagens digitais. Esse caráter mediador fica bem explicado no capítulo de Marlon Corrêa, que também contribui com o importante conceito de letramento digital.

Num percurso semelhante, Maritsa Rieth questiona como os/as estudantes conseguem articular os métodos históricos e a epistemologia da história com a busca de fontes digitais confiáveis, para, ao fim, expressar seus aprendizados também em ambiente digital. Com Artur Peixoto, a análise explora os limites e potenciais de dois jogos digitais de caráter histórico. Afinal, mais do que saber como usá-los, é importante saber pensar historicamente - com os/as estudantes - sobre esses jogos. Por sua vez, Said Salomón enfrenta o desafio de conjugar o digital e o analógico num percurso de sala de aula que permite às turmas mergulhar na diversidade de histórias da América Latina. Por isso, acreditamos que esses capítulos, selecionados pela sensibilidade da organizadora Carmem Gil e do organizador Marcus Vinícius de Freitas, seguem aprofundando o diálogo entre universidade e escola. Não temos dúvidas de que aperfeiçoaram, também, o ensino de história como prática cotidiana e como campo de estudos.

Com a publicação de “Ensino de história e culturas digitais”, o segundo volume de nossa coleção, encerramos nossa gestão enquanto coordenadoras do ProfHistória/UFRGS, uma gestão inteiramente ocorrida durante a pandemia de Covid-19. Os impactos dessa experiência foram observados no cotidiano escolar e pessoal dos discentes do programa e no desenvolvimento de suas pesquisas. Nas escolas, desde o retorno às aulas presenciais, os desafios que a pandemia apresentou aos processos de ensino e aprendizagem foram - e seguem sendo - inúmeros.

Por todo o esforço e por toda a beleza das trajetórias vividas, especialmente as expressas neste volume, agradecemos aos discentes e aos docentes do ProfHistória/Ufrgs. E que sigamos indocentes!

Caroline Silveira Bauer
Caroline Pacievitch
Julho de 2022

ENSINAR HISTÓRIA ENTRE REDES E PAREDES

Houve uma época em que ensinar história na escola era ler capítulos de livros didáticos, copiar textos do quadro (verde), responder questionários, completar frases, pintar a bandeira do Brasil e fazer cruzadinhas com os nomes de homens brancos que viraram estátuas, porque tinham protagonizado feitos e fatos. Ao mesmo tempo, tinha sempre uma professora mais ousada que fazia teatro, júri simulado, entrevistas, debates, saídas a campo ou as famosas excursões (no Rio Grande do Sul, por exemplo, era comum levar os estudantes às Missões Jesuíticas). Nessa época, não havia internet, celular, Twitter, Facebook, Instagram, Tik Tok e nem poderosas plataformas interessadas em fornecer seus serviços “gratuitos” em troca de algo que quase não entendemos bem para que servem: os nossos dados. Nem imaginávamos que estaríamos hoje ensinando história em uma sociedade que compra refeições sem sair de casa (Ifood), transforma sua residência em ativos (Airbnb), utiliza um algoritmo que concilia oferta, demanda e envia um carro com motorista para seu endereço (Uber), uma sociedade que compra livros sem passar pelas livrarias (Amazon) e que depende de aplicativos para seus relacionamentos afetivos (Tinder). Enfim, uma sociedade em que o critério de veracidade daquele “textão no face” ou do hábito de “xingar muito no twitter” é a capacidade de a postagem gerar likes, visualizações e compartilhamentos. Viralizou? Então, é verdade.

Na década de 1980, as aulas de História eram marcadas pelo debate das multinacionais que estavam dominando a economia brasileira, oprimindo a indústria nacional e excluindo um grande contingente de trabalhadores e trabalhadoras considerados “despreparados” para o perfil produtivo desejado por essas empresas. Hoje, tudo parece mais nebuloso com um capitalismo de dados

que, por exemplo, usa nossas curtidas e cliques para produzir lucros. Eis um dos dilemas mais atuais das aulas de História: debater com os estudantes não só o que eles e sua rede de amigos fazem no mundo virtual, mas o que Eles, os gigantes da web, fazem com as informações que vamos deixando pelo caminho. Tudo é guardado, tratado e vendido para, depois, traçar perfis e criar necessidades para que você seja o consumidor da GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft).

A internet que disponibiliza os verbetes da Wikipédia, o compartilhamento de livros nos formatos PDF e E-book e diversas plataformas para downloads de filmes e fotografias, artigos e teses é a mesma internet que disponibiliza trabalhos escolares e acadêmicos sem autoria, prontos para serem entregues, bem como filtros digitais cuja função é forjar retratos (de preferência *selfies*) em que se manifesta a expectativa de perfeição corporal e se idealiza a vida cotidiana. Está no Instagram? Então, é lindo, colorido e sem defeitos.

Mas e a promessa de emancipação que as “novas” tecnologias trariam? Na década de 1990, as aulas de História foram invadidas pela esperança da ampliação da democracia, pois a internet permitiria maior acesso à informação. As palavras de ordem nas escolas eram “inovação”, “interação”, “conectividade” e “cooperação”. As TICs (tecnologias de informação e comunicação) foram vistas como a solução de todos os problemas da educação e, para isso, foram instalados os laboratórios de informática; foi criada a disciplina Informática na Educação nos cursos de Licenciatura e, em alguns municípios, foram instalados os Núcleos de Tecnologia Educacionais (NTEs) com equipe interdisciplinar para oferecer a formação dos professores e professoras de forma que pudessem utilizar os recursos tecnológicos em suas escolas. A internet acessada em computadores e celulares era a promessa de aulas de História com metodologias ativas, diversidade de fontes e amplas possibilidades de pesquisa.

Hoje, 2022, vivemos um momento do capitalismo em que as empresas criam modelos matemáticos com nossos dados, ampliam as desigualdades e ameaçam a democracia. A internet e aqueles aparelhos tão disputados pelas escolas nas primeiras décadas dos anos 2000 – os computadores - possibilitaram o desenvolvimento de um novo capitalismo que monetiza dados. Alguns autores

têm escrito sobre esse fenômeno: Shoshana Zuboff (2021) em *A era do capitalismo de vigilância* analisa as práticas de empresas de tecnologia tratando e negociando dados que deixamos nas redes sem o nosso consentimento. Cathy O'Neil (2020) em *Algoritmos de Destruição em Massa* explica como os algoritmos estão regulando a vida das pessoas. Evgeny Morozov em *Big Tech: A ascensão dos dados e a morte da política* discute os efeitos do processamento de dados em larga escala para a democracia. Coletar, armazenar e processar dados é uma forma de controlar o comportamento das pessoas e, portanto, rebaixar sua capacidade política. A missão do Google “organizar as informações do mundo e torná-las acessíveis e úteis a todos” é, na verdade, segundo Morozov (2018, p.28) “monetizar toda a informação do mundo e torná-la universalmente inacessível e lucrativa”.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer o uso criativo que os professores e estudantes fazem das tecnologias digitais. Observamos todos os dias a potência dos softwares e das mídias digitais para a produção de situações de aprendizagens colaborativas e críticas. Portanto, este cenário cobra da aula de História o debate crítico que estabeleça as relações entre o digital, o político e o econômico. Formulamos, a partir de Morozov (2018), a interrogação: estamos diante do velho capitalismo que transforma tudo em mercadoria, mas agora com anabolizantes ou é um pós-capitalismo cooperativo?

A multiplicidade de informações, estímulos, diálogos e aplicativos disponibilizados no contexto da cultura digital é proporcional à pluralidade de usos possíveis pelos mais diversos atores sociais com as mais variadas finalidades. Nesta coletânea de artigos, estamos cientes dos graves problemas e limites colocados por determinados usos das tecnologias digitais, como a produção e disseminação sistemática de *fake news* e sua evidente finalidade política de interferir em decisões eleitorais ou a coleta de informações individuais com objetivo de personalizar anúncios e produtos. Ao mesmo tempo, outros usos são necessários e possíveis. Como ensinar história para crianças e jovens na Era da Informação é, certamente, a pergunta que perpassa todos os artigos aqui presentes.

O capítulo que abre nossa coletânea, intitulado *Aulas de História nas nuvens: as tecnologias digitais e o campo do Ensino de História*, foi redigido pelo professor Cláudio Guimarães. Ele nos oferece reflexões a respeito do ensino de história por meio do *Google for Education* em turmas de 3ª ano do Ensino Médio em um colégio particular de Porto Alegre. O propósito mais abrangente da pesquisa, resultado de sua dissertação de mestrado, foi o de investigar o ensino que se vale das tecnologias digitais para produzir saberes históricos de forma colaborativa entre os discentes. As aulas foram planejadas para criar condições em que os estudantes aprendessem histórias por meio do *Google for Education*. Mais particularmente, no artigo aqui presente, Claudio Guimarães elabora um panorama a respeito de como as tecnologias foram abordadas nas pesquisas sobre ensino, em uma análise que inicia com foco nas demandas dos professores de história, das escolas e das universidades, para fazer do ensino básico um legítimo campo de estudos. Além disso, o autor aborda o percurso ao longo do qual ocorreu a introdução de novos dispositivos nas aulas de história: nos anos de 1980, foram os “recursos didáticos”; na década de 1990, a emergência das “novas linguagens”; por fim, nos anos 2000, disseminou-se o emprego do termo “tecnologia”. Claudio Guimarães finaliza seu artigo suscitando questionamentos para nos fazer avançar no debate sobre o uso de tecnologias nas aulas de história.

Maritsa Gonçalves Rieth, em *Trajetórias de pesquisa na internet em aulas de História*, investigou os percursos dos estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental em suas pesquisas na internet. Convicta de que a escola necessita preparar os estudantes para selecionar informações advindas dos meios virtuais, a autora cria com os estudantes uma *Historiopédia* com verbetes sobre a “Década de 20: o Brasil dos ‘anos loucos’”, inspirada na lógica de funcionamento da enciclopédia virtual Wikipédia. Ao acompanhar os estudantes em suas produções para a *Historiopédia*, a autora pode compreender as lógicas empregadas pelos estudantes para explorar espaços virtuais, assim como explorar na aula de História diferentes critérios de seleção de informações encontradas na internet.

É de Marlon Luís Corrêa o capítulo seguinte, *Ensino de História e Culturas Digitais: reflexões e propostas pedagógicas*, que apresenta uma parte da pesquisa

desenvolvida entre os anos de 2019 e 2021, em turmas do 9º ano do ensino fundamental em uma escola da cidade de Sapucaia, região metropolitana de Porto Alegre. O autor dá o clique inicial em suas análises ao propor um problema de pesquisa bastante instigante: afinal, como os conceitos de letramento digital e de letramento histórico-digital são capazes de aprofundar nossa compreensão sobre ensino de história em contextos sociais perpassados pela cultura digital? A problematização proposta por Marlon segue adiante, com base nos registros feitos em seu caderno de campo e que lhe permitiram refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas como seus alunos, tais como a produção de vídeos curtos e de narrativas históricas por meio de aplicativos. Em linhas gerais, Marlon Corrêa nos convida a pensar de maneira mais cautelosa e aprofundada sobre produção, compartilhamento e consumo de conhecimentos por meio de uma variedade de mídias - textos e vídeos, imagens e narrativas - identificando processos que se tornaram fundamentais nas culturas digitais. O autor não deixa de pontuar que novas habilidades precisam ser constantemente desenvolvidas para executar a decodificação e a compreensão das variadas mídias digitais e os seus conteúdos.

Por meio de uma epígrafe sensível, cuidadosamente retirada do poema intitulado *Windows 98*, de Mário Benedetti, o professor Said Salomón convida a lembrar com nostalgia do tempo anterior ao fax, ao modem, ao e-mail, quando até mesmo sentir vergonha durante o flerte era uma atitude artesanal e beijos não eram enviados por meio da tecla *send*. Na sequência, a contrastar temporalidades, Said reflete sobre o momento seguinte, em que tudo foi convertido ao digital: mãos e bolsos, mochilas e aulas de história foram invadidas por smartphones, desafiando os professores a desenvolver estratégias para lidar com o inevitável. Tais reflexões estão presentes no artigo *Buenas Latino América Digital*, no qual o professor Said se coloca no grupo daqueles que buscam incorporar as novas tecnologias ao cotidiano das atividades escolares. Resultado de sua dissertação de mestrado em ensino de história, as análises foram orientadas pelo conceito de cultura digital, que busca compreender as mudanças comportamentais ocorridas em função das transformações tecnológicas. Tomando os países

latino-americanos e sua história como temas de ensino, bem como explorando o potencial pedagógico do conceito de cultura digital, Said Salomón aposta nos usos didáticos do hipertexto e dos Qr-codes, possibilidades próprias da linguagem compartilhada na internet. Sua finalidade foi desenvolver o pensamento crítico entre os alunos, combater métodos de instrução passivos e a descontextualização das fontes de informação disponíveis nas redes.

No artigo seguinte, *Jogar com a História: concepções de tempo e história em jogos digitais baseados na Revolução Francesa*, o docente-pesquisador Artur Duarte Peixoto enfrenta o desafio de analisar teoricamente e fazer uso pedagógico do produto de entretenimento mais consumido e mais lucrativo durante as primeiras décadas do século XXI: os jogos digitais. Síntese de um estudo mais amplo, o artigo problematiza as concepções de tempo e história sugeridas em dois games baseados na Revolução Francesa: *Triade: liberdade, igualdade e fraternidade*, elaborado com fins educacionais por uma universidade brasileira; e *Assassin's Creed Unity*, criado com propósitos comerciais por uma das maiores empresas do ramo. A análise é resultado da experiência de imersão nos jogos, razão pela qual o autor dividiu o artigo em fases (algo familiar aos jogadores). Numa delas, por exemplo, o professor Arthur fornece sugestões metodológicas preciosas para o uso dos jogos no ensino de história. O autor reconhece a amplitude crescente de públicos formados por não-historiadores e que demandam memória e história. Nesse contexto, nos adverte o professor Arthur, já não podemos ignorar nem a relevância pedagógica dos jogos digitais com temáticas históricas nem o fato de que eles podem facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades, da criatividade e da capacidade de solucionar problemas complexos.

Foi motivado por uma inquietante preocupação diante da ausência de diálogos entre as condições de vida dos estudantes e os temas abordados nas salas de aula que o professor-pesquisador Bruno Schlatter presenteou esta coletânea com o artigo intitulado *Ensino de história, protagonismo e passado prático nas redes sociais*. Bruno tomou a iniciativa de enfrentar um problema clássico, que tem inquietado sucessivas gerações de professores escolares: afinal, que significados o ensino de história tem para os estudantes em suas

vidas cotidianas? Para tanto, Bruno elaborou formas de utilizar o Facebook nas aulas, rede social diariamente utilizada pelos estudantes. Em linhas gerais, a proposta consistiu em que os alunos realizassem postagens em uma página intitulada *A Cidade Que Queremos*, discutissem os temas abordados nas aulas de história e estabelecessem relações entre os conteúdos de ensino e suas vidas. A elaboração desta atividade pedagógica foi orientada pelos conceitos de cultura digital, passado prático e protagonismo estudantil. O projeto acabou apelidado carinhosamente pelos alunos de “oficina de textão no Facebook”. Bruno ressalta seu entendimento de que computadores, celulares e redes sociais constituem meios para que o conhecimento produzido pelos alunos não se restrinja aos tradicionais “trabalhos” escolares e estabeleça diálogos com os públicos externos ao ambiente da escola.

A partir do questionamento sobre as possibilidades de abordar em sala de aula a história da população negra e seus espaços de pertencimento por meio de uma visita virtual aos Territórios Negros de Porto Alegre surgiu o artigo do professor Guilherme Palermo. Originalmente, o Projeto Territórios Negros foi uma iniciativa de professores e servidores públicos vinculados à Secretaria de Educação do Município de Porto Alegre e à Companhia Carris Porto-alegrense, tendo recebido ainda o apoio de outros setores públicos. Em linhas gerais, o projeto consistia na disponibilização de uma linha de ônibus que levava alunos escolares para conhecer os espaços referenciais para a história dos negros na cidade de Porto Alegre. Com essa finalidade, o ônibus circulou entre 2010 e 2016, quando o projeto foi encerrado pela Prefeitura Municipal. Diante da ausência de infraestrutura e da pandemia mundial que impedia aglomerações, bem como do objetivo de tomar a visita aos territórios negros como instrumento para o ensino de história, o professor Guilherme desenvolveu o mapa virtual intitulado *Memórias do Percurso*. Resultado de sua pesquisa de mestrado em ensino de história, o mapa foi inspirado e construído a partir do registro de memórias e experiências de pessoas que realizaram a saída de campo, bem como de documentos históricos sobre os locais que integravam o percurso do projeto Territórios Negros. Aprofundando nossas reflexões sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e

comunicação no ensino de história, Guilherme analisa o processo de construção do roteiro virtual e investiga os significados e possibilidades que o ensino da história dos territórios negros oferece para o debate sobre as desigualdades entre negros e brancos no Brasil.

Entre redes e paredes, os textos nos convidam a conhecer fragmentos de aulas de História na Educação Básica, evidenciando que a escola não está alheia às mudanças introduzidas pelo digital. Aulas de Histórias nas nuvens, Historiopédia, concepções de tempo em jogos digitais, letramento histórico-digital, percursos de aprendizagens no Facebook, América Latina Digital e Territórios Negros Virtuais, desenham situações de aprendizagens que indicam a complexidade do digital. Portanto, a mera introdução de equipamentos tecnológicos não é suficiente para o salto qualitativo nos processos de formação e na aprendizagem dos estudantes. Também é certo que estar alfabetizado para seguir a escolarização não garante ter as habilidades necessárias para se movimentar no mundo digital, compreendendo criticamente as condições que alimentam o capitalismo de dados. A internet introduziu mudanças fascinantes, profundas e aceleradas nos modos de ensinar, produzir e receber informações, mas ela não é democrática por si só e exige o desenvolvimento de competências que nem sempre estavam na pauta das aulas de História. Por isso, as experiências aqui apresentadas renovam nossas esperanças no Ensino de História. Eis o convite para a leitura dos artigos, todos desenvolvidos no âmbito das pesquisas no Mestrado Profissional em Ensino de História.

Referências

HUI, Yuk, *Tecnodiversidade*. Trad. Humberto do Amaral. São Paulo: UBU, 2020.

MOROZOV, Evgeny . *Big Tech: A ascensão dos dados e a morte da política*. Trad. Claudio Marcondes. São Paulo: UBU, 2018.

O'NEIL, Cathy. *Algoritmos de Destruição em Massa. Como o Big Data aumenta a desigualdade e ameaça a democracia*. Trad. Rafael Abraham, Editora Rua do sabão, 2020.

ZUBOFF, Shoshana. *A Era do capitalismo de vigilância*. Trad. George Schlesinger. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2021.



SU
MIÁ
Ri
O

- 19 AULAS DE HISTÓRIA NAS NUUVENS:
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O CAMPO
DO ENSINO DE HISTÓRIA**
Claudio S. P. Guimarães
- 39 TRAJETÓRIAS DE PESQUISA NA INTERNET
EM AULAS DE HISTÓRIA**
Maritsa Gonçalves Rieth
- 53 PRODUZINDO HISTÓRIAS A PARTIR DOS
LETRAMENTOS HISTÓRICOS E DIGITAIS**
Marlon Luís Corrêa
- 71 BUENAS LATINO AMÉRICA DIGITAL**
Said Lucas de Oliveira Salomón
- 85 JOGAR COM A HISTÓRIA:
CONCEPÇÕES DE TEMPO E HISTÓRIA EM JOGOS
DIGITAIS BASEADOS NA REVOLUÇÃO FRANCESA**
Artur Duarte Peixoto
- 101 ENSINO DE HISTÓRIA, PROTAGONISMO
E PASSADO PRÁTICO NAS REDES SOCIAIS**
Bruno Belloc Nunes Schlatter
- 119 PERCURSO VIRTUAL DOS TERRITÓRIOS NEGROS
E O ENSINO DE HISTÓRIA**
Guilherme Lauterbach Palermo
- 139 SOBRE OS/AS AUTORES/AS E ORGANIZADORES/AS**

AULAS DE HISTÓRIA NAS NUUVENS: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA

Claudio S. P. Guimarães¹

O intuito deste artigo é apresentar parte da minha dissertação de Mestrado em Ensino de História² intitulada *Aulas de História nas nuvens: os nós de ensinar História com o Google for Education no Ensino Médio*, focando o capítulo 2, nomeado *Inspirações Teóricas*. O propósito dessa pesquisa era investigar como ensinar História com as TDICs potencializando os saberes históricos de forma colaborativa e na interação dos estudantes com o *Google for Education*. Para tanto, o objetivo geral foi refletir sobre as práticas docentes a partir da produção de aulas de História com as TDICs. Para reunir os materiais criados pelos estudantes, dentro das propostas estabelecidas pelo professor, foi realizado um *site*, reunindo as produções dos estudantes e as reflexões sobre as práticas de ensinar História com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Essa pesquisa ocorreu com duas turmas de 3ª série do Ensino Médio em um colégio particular de Porto Alegre, parceiro do *Google for Education* desde 2014, e teve respeitada a sequência de conteúdos traçados pelo currículo da instituição a serem trabalhados e discutidos em sala de aula.

A escolha em trabalhar com o tema das tecnologias digitais apoiou-se em duas frentes: o interesse pessoal e a realidade de trabalhar em uma instituição de ensino que fez uma parceria com o *Google* possibilitando alterar os métodos das aulas, a partir do uso de Chromebooks e da internet. O interesse inicial era perceber como as minhas práticas faziam sentido no Ensino de História,

¹ Professor de História na Educação Básica. E-mail: cspg009@gmail.com

² Dissertação realizada na UFRGS, defendida em maio de 2020, vinculada ao PPG de Ensino de História, sob a orientação da Profª. Drª. Carmem Zeli de Vargas Gil.

colaborando, de alguma forma, para a formação discente. Nestes últimos anos, os colégios particulares de Porto Alegre estão investindo na aquisição de aparelhos (*hardwares*) e programas (*softwares*) ligados às tecnologias digitais. Assim, como docente de História em dois colégios particulares, vivo essa realidade. Presenciei a transição progressiva da sala de aula com variadas tecnologias, que começou a receber projetores, sistemas de som, computadores com acesso à internet e espalhadores de sinais *wi-fi*. Hoje, proponho, em muitas das minhas aulas, usar os recursos digitais iniciando percursos que não poderiam ser realizados sem o uso da tecnologia digital. Assim, o que me instiga no colégio é não somente adaptar os *layouts* de como eram registrados os conteúdos, mas também tentar compreender como eu poderia, de fato, utilizar esses recursos para ensinar História contribuindo com os aprendizados históricos dos meus estudantes. Sei que os estudantes aprendem de diversas formas, em inúmeros lugares (incluindo o virtual), e com variadas pessoas, mas aqui interessa pensar a sala de aula. O que busco é tornar a sala de aula um ambiente onde os estudantes possam contribuir para a discussão sobre o conhecimento. O compartilhamento e as ferramentas que possibilitam esse propósito tornam-se importantes e requerem pensar mais sobre isso.

Em sala de aula, com as diversas turmas e todas as responsabilidades e compromissos advindos da profissão, refletir sobre a própria prática de ensino é algo permanentemente necessário. Essa reflexão acontece, muitas vezes, de forma assistemática, sem os devidos registros e os cuidados teórico-metodológicos. A partir dos estudos e das leituras, para compor esta dissertação, houve a necessidade de assegurar um rigor a tais observações e reflexões sobre minha prática, de forma a compor a pesquisa. Buscou-se a inspiração e o apoio teórico na produção de Ana Zavala, que discute a possibilidade de analisar na prática a *prática de ensino de História*. Portanto, nesta pesquisa, o professor é aquele que planeja as situações de ensino e, ao mesmo tempo, observa, registra e desenvolve a pesquisa. Então, buscou-se elaborar o conhecimento com base nos desafios da prática, com vistas a reafirmar algumas ideias, reformular outras e voltar a olhar a prática.

As aulas foram pensadas para possibilitar aos estudantes que estes aprendessem a partir das ações obtidas através das pesquisas propostas pelo professor, utilizando as ferramentas disponíveis no *Google for Education*. Os discentes realizaram a seleção e a organização de informações sobre um período histórico já determinado. Durante o processo das pesquisas nas aulas, era solicitado que os registros fossem feitos de forma coletiva (em um mesmo arquivo de edição de texto, por exemplo), visando às trocas de materiais produzidos, incluindo as produções de vídeos e as apresentações de *slides*. Os instrumentos da pesquisa foram as produções dos estudantes e do professor, além das observações das aulas, realizadas de forma individual ou em pequenos grupos, denominadas de “memórias das aulas”. Estes registros foram elaborados a partir das experiências dos estudantes com estudos investigativos em sala de aula e das produções geradas ao final das atividades. Neste contexto, busquei compreender as minhas aulas de História com o uso das tecnologias digitais.

As análises sobre as minhas aulas foram importantes para observar possíveis lacunas a serem preenchidas nas próximas aulas. Alguns desses nós foram identificados, e aprendizados surgiram dessas experiências. Estes foram: a minha falta de cobrança e exigência frente à ausência de citações e referências bibliográficas nos trabalhos dos estudantes; a carência de uma discussão mais aprofundada acerca da teoria de História com os meus discentes; aulas de História, mesmo usando as tecnologias digitais, com uma perspectiva mais expositiva; a autonomia estudantil durante os estudos e nas pesquisas. Mesmo com muitos desses nós, os saberes históricos puderam ser potencializados com o uso das tecnologias quando houve o aprofundamento das interações entre os discentes e o compartilhamento de informações na sala de aula.

Para o desenvolvimento desse artigo busquei responder a seguinte problemática: como o tema das *tecnologias* é apresentado nas produções do campo do ensino de História? O objetivo geral abrange perceber a constituição do campo Ensino de História e, em seu interior, fazer um levantamento sobre como o tema das *tecnologias* é abordado nas produções deste campo, observando essa transformação até a utilização da expressão *tecnologias digitais*. O artigo

está dividido em duas partes: a primeira aborda as lutas e enfrentamentos, principalmente dos professores ligados ao ensino de História, seja na academia ou no Ensino Básico, para não só constituir o campo Ensino de História, mas mostrar a possibilidade de constituir e publicar pesquisas acadêmicas. Na segunda parte, analiso algumas obras publicadas em diferentes anos, para a consolidação do campo observando como o tema *tecnologias* é abordado nas pesquisas do campo do Ensino de História. Finalizo o artigo verificando as modificações no debate e na forma de nomear as tecnologias em sala de aula e sugerindo questionamentos para avançar nos debates sobre esses temas.

1. A constituição do campo Ensino de História

A constituição do campo do Ensino de História passou por muitos enfrentamentos. A partir das décadas de 70 e 80, os professores de História participaram de uma série de lutas dentro e fora da academia, e uma delas aconteceu pelo fim dos Estudos Sociais nas escolas e pelo desmembramento entre a História e a Geografia, unidas durante o período ditatorial. As autoritárias decisões governamentais, as implementações das disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica, além da precária formação dos professores das humanidades nas faculdades e dos alunos em sala de aula (interessante para os objetivos governamentais) eram objetos de crítica de diversos profissionais da educação (FENELON, 1985).

Outra luta que se desenrola concomitantemente é a possibilidade da Associação Nacional de História (ANPUH), até então ligada aos pesquisadores de História, centralizar as bandeiras de lutas e críticas ao governo no que se refere ao ensino desta disciplina. Obviamente, para ter responsabilidade em liderar as pautas do ensino de História foi necessário que os professores de História da educação básica estivessem contemplados em suas fileiras. Batalhas internas fizeram-se necessárias, tais como a “popularização” da ANPUH; a busca pelo reconhecimento de igualdade de condições dos professores universitários, ligados às áreas de licenciatura e bacharelado; e a consolidação de um novo campo –

o Ensino de História, ligando às áreas de Educação e de História na formação de professores. Essas disputas por espaços na ANPUH percorreram os anos 80, 90 e adentraram o século XXI. Era comum aos que buscavam a licenciatura e a todos envolvidos unicamente nessa área serem inferiorizados nas Universidades e na Associação. Nos anos 80, a referida Associação foi forçada, pela pressão de muitos profissionais, a se abrir para mais integrantes e a liderar as bandeiras de luta do ensino de História em âmbito nacional (MESQUITA, 2008).

Levando-se em consideração a constituição do campo de Ensino de História, a partir da década de 1980, quando professores e professoras se empenharam não só pelo fim dos Estudos Sociais, como também pela organização das disciplinas de História e Geografia, além da abertura política e da redemocratização, gerou-se uma série de publicações pontuais sobre o Ensino de História (MESQUITA, 2008, p. 03). Nas palavras da autora,

o Ensino de História no Brasil, desde os anos de 1980, vem consolidando-se enquanto campo de investigação, a partir do número cada vez maior de pesquisas realizadas, publicações e fóruns acadêmicos específicos da área. Lembramos que durante os anos de 1980 e 1990 a produção acadêmica da área centrou suas investigações na crítica ao modelo da História ensinada, como também passou a embrenhar por outros percursos com a finalidade de compreender o processo de construção do conhecimento do Ensino de História. Nesse sentido, os pesquisadores do Ensino de História imbricaram em diferentes áreas do conhecimento, além da própria ciência de referência – a História, pela busca de diálogos que pudessem fecundar as reflexões de suas pesquisas (MESQUITA, 2008, p.232).

Se os anos 1980 foram de lutas e críticas, nos anos 1990 ocorreram, intensamente, lançamentos de alguns livros e artigos, cujo objetivo era estabelecer propostas para o Ensino de História³. Além da preocupação com os currículos, com os métodos de ensino e com os livros didáticos, artigos de alguns professores universitários e/ou de estudantes de pós-graduação, envolvidos com a área de ensino de tal disciplina (quase que exclusivamente nas faculdades de Educação), estavam dispostos a provar que sabiam fazer pesquisas históricas e,

3 Exemplos de livros vinculados a esta temática: FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993 e BITTENCOURT, Circe. *Saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998 e o livro, baseado na tese de CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e controvérsias: o Ensino de História no Brasil* (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001.

ao mesmo tempo, oferecer estratégias para a sala de aula. Novas metodologias foram incentivadas, como o uso de determinadas fontes históricas e os cuidados com a sua manipulação.

A partir dos anos 2000, o campo Ensino de História está consolidado. O número de publicações sobre a História do ensino de História, a formação e a prática docente, as fontes e os métodos são consideráveis (CAIMI, 2015 apud ROCHA et al., 2015). Além disso, o que vem contribuindo para essa consolidação é a preocupação do professor em pautar a sua sala de aula como local de pesquisa, apropriando-se de elementos para a elaboração de trabalhos científicos na área. O professor, já envolvido com as suas práticas e métodos, desde o momento de sua formação, poderá ficar mais instigado/estimulado com problematizações e fundamentações metodológicas e teóricas sobre a sua realidade, bem como organizará, talvez, pesquisas mais aprofundadas acerca das ações e dos resultados produzidos em sua própria sala de aula.

Ao longo das publicações ocorridas desde a década de 1980 no campo do Ensino de História, diversas são as tecnologias utilizadas em sala de aula. Mas quais são as tecnologias mencionadas nessas obras? Quais as abordagens feitas à essas tecnologias? Como são os seus usos? E as tecnologias digitais, quando aparecem? Essas questões são aprofundadas no próximo tópico.

2. O campo Ensino de História e as Tecnologias

É importante, no âmbito deste estudo, questionar: a partir da década de 80 do século XX, como o tema *tecnologias* é abordado nas pesquisas do campo do Ensino de História? Para responder de forma provisória a esta pergunta, algumas obras foram escolhidas para fazer um breve levantamento. São elas: *Ensinando e Aprendendo História* (NEVES, 1985), *O Saber Histórico na Sala de Aula* (BITTENCOURT, 1997), *Perspectivas do Ensino de História: Ensino, Cidadania e Consciência Histórica* (FONSECA; GATTI JÚNIOR, 2011), *Memórias, sensibilidades e Saberes* (ZAMBONI et al., 2015) e *O ensino de história em questão: cultura histórica e usos do passado* (ROCHA; MAGALHÃES; CONTIJO, 2015). A intenção foi analisar

os artigos desses livros, publicados em diferentes anos, a fim de entender qual a proposta de uso da tecnologia na sala de aula de História.

A obra de Maria Aparecida Mamede Neves, *Ensinando e Aprendendo História* (1985), faz parte da coleção *Temas Básicos de Educação e Ensino*, cujo objetivo é, segundo Loyde Faustini, que assina o prefácio da coleção, “oferecer subsídios e sugestões para a ação dos educadores em geral” (FAUSTINI, 1985, p. 7), ou seja, tanto professores da Educação Básica quanto da Educação Superior, além de profissionais de diferentes escalões administrativos dos sistemas de ensino e estudantes. Na *Apresentação* do livro, Maria Aparecida Mamade Neves anuncia a sua experiência para a escrita do livro em torno do acompanhamento da equipe do Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), com os alunos de 5ª e 6ª séries do 1.º Grau. As novas metodologias eram o foco de observação da professora, que escreve, principalmente, para os professores de História e de Estudos Sociais. O trabalho foi desenvolvido observando os professores do Colégio de Aplicação, registrando as metodologias usadas, com o intuito de avaliá-las e “fornecer subsídios à sua maior eficiência, o que se tornou um dos objetivos que norteou o planejamento deste estudo” (NEVES, 1985, p. 2).

Este livro dedica o capítulo oito à abordagem dos *Recursos Didáticos Adotados*. Para este artigo, torna-se interessante a análise do subcapítulo 8.10, intitulado *Análise de filmes e slides*, e do subcapítulo 8.11, *Montagem e participação em jogos didáticos*. Esses recursos didáticos são usados pelos professores no CAp, pois existe o suporte tanto de equipamentos quanto de coleções de *slides* na instituição. Cabe, segundo Neves, trabalhar com filmes e slides sempre com uma preparação anterior e seguir com perguntas reflexivas e discussões com o grupo. Dois projetores são sugeridos para que comparações sejam realizadas. Painéis abertos e integrados ou o *Petit Comité* são as técnicas mencionadas nesse subcapítulo. O uso de jogos didáticos é recomendado para a fixação ou revisão do conteúdo. No CAp, os professores e alunos destacam o jogo Autódromo⁴ como o mais interessante. As atividades lúdicas, conforme os professores, são bem

4 Criado pelo professor Celso Antunes, o jogo consiste em organizar os alunos em grupo, para que estes registrem se as frases ditadas pelo professor são falsas ou verdadeiras. Uma competição é estabelecida entre os alunos. Após divulgar as respostas, o(a) professor(a) organiza uma discussão das frases com a turma.

aceitas pelos estudantes do 5º ao 7º ano, porque possibilitam uma alternativa à leitura e à interpretação do texto, algo que acaba tendo pouco dinamismo (NEVES, 1985). Os estudantes demonstraram um interesse considerável pelos recursos que lhes possibilitem um apoio visual, mesmo não os reconhecendo como atividades do processo pedagógico, mas como algo lúdico (NEVES, 1985).

Organizada por Circe Bittencourt, a obra *O Saber Histórico em Sala de Aula* (1997) faz parte da coleção *Repensando o Ensino*. O livro está dividido em duas partes: I - Propostas curriculares, com quatro (4) artigos; e II - Linguagens e ensino, com seis artigos. Na *Apresentação*, a autora cita o desafio do professor de História em ensinar essa disciplina diante de uma geração de jovens cujo presente está “marcado pelos ritmos acelerados das tecnologias” (BITTENCOURT, 2017, p. 7). Circe Bittencourt preocupa-se com as representações do passado, criadas e apropriadas, e como estas interferem na compreensão do que está sendo vivido e presenciado pelos jovens, uma “geração do mundo das imagens” (BITTENCOURT, 2017, p. 7). A autora também assinala o grau de separação entre a produção historiográfica e a escola e se essas instituições estão produzindo possíveis aproximações férteis. Os artigos, no interior deste livro, buscam “contribuir para a necessária reflexão dos professores neste momento de reformulações da disciplina que envolvem a redefinição dos conteúdos e dos métodos de ensino” (BITTENCOURT, 2017, p. 7). Muitos desses textos foram apresentados no 2º Encontro Perspectivas do Ensino de História⁵, ocorrido na Universidade de São Paulo (USP), com o apoio da ANPUH, em 1996. Esse encontro foi organizado a partir de duas divisões: a) Propostas curriculares; e b) Linguagens e ensino de História. Essa separação também foi utilizada por Circe Bittencourt em seu livro. As linguagens estabelecidas neste livro referem-se ao emprego de livros didáticos, filmes, pinturas, imagens, museus, arquivos públicos, memória, programas de TV, jornais e filmes em sala de aula, sendo utilizadas como fontes históricas. Inserir-las no ambiente escolar era inovador e, além disso, começar a integrar esses recursos como parte da aula de História exigia uma grande preparação do docente, além

5 O encontro Perspectivas de Ensino de História iniciou em 1988, pela Profa. Dra. Elza Nadai, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE USP, SP), reunindo professores de História de todos os níveis de Ensino, que buscavam debater sobre o Ensino de História e trocar experiências entre o Ensino Superior e a Educação Básica.

de uma série de cuidados em seu tratamento e em sua análise. É interessante registrar que há uma sensação, ao ler os artigos, da necessidade de demonstrar que os autores, além de professores, também são pesquisadores. Mostrar uma variedade de recursos que podem ser utilizados pelos professores (inclusive o de levar o livro didático para a sala de aula como fonte histórica e questionar as razões da seleção das imagens nos livros) reforça a preocupação dos autores em ampliar reflexões a respeito das abordagens dos conteúdos e das metodologias.

A obra *Memórias, Sensibilidades e Saberes* (2015)⁶, organizada por Ernesta Zamboni, Maria Carolina Bovério Galzerani e Caroline Pacievitch, está dividida em três partes, como refere o título. Na *Apresentação*, as organizadoras apresentam as relações entre as áreas da Educação e da História, as quais estabelecem a dinâmica epistemológica do ensino de História. Esse amplo e diversificado campo é demonstrado a partir dos 29 artigos do livro. Lançar um olhar distinto sobre o passado, a partir das mudanças nas historiografias e nas instituições escolares, é um ponto pretendido pelas organizadoras. Em suas palavras:

Referimo-nos, especificamente, às potencialidades das representações plurais de memória e sensibilidades, as quais, tensionadas com os conceitos de saberes educacionais, possibilitam a compreensão do professor e dos estudantes como pessoas historicamente situadas, portadoras de dimensões não apenas racionais, mas também sensíveis. Professor e estudante que, no ato de produção de seus saberes - na escola, mas também em outros espaços educativos -, não apenas reproduzem os conhecimentos historiográficos ou disciplinares, mas também ousam recriá-los na relação com outros saberes, ou seja, os saberes da experiência, os saberes da memória (ZAMBONI, GALZERANI, PACIEVITCH, 2015, p. 10).

Levar em consideração e ser sensível aos diversos saberes, sejam estes ligados às ciências, às experiências, às memórias, são atitudes importantes para o ensino de História, ampliando as discussões e os aprendizados dos estudantes e dos professores.

Esta pesquisa interessa-se por dois capítulos da obra citada anteriormente, por se referirem às tecnologias digitais. São eles: o capítulo 28 – *Monitoramento*

⁶ Esta obra é fruto do VIII Encontro Perspectivas do Ensino de História, ocorrido entre os dias 02 a 05 de julho em 2012 na Universidade Estadual de Campinas, com o tema escolhido "Ensino de História: Memória, Sensibilidades e produção de Saberes".

e *Avaliação Formativa com o Uso da Tecnologia em Ciências Humanas*, de Samira Muhammad Ismail, Paulo Victor de Oliveira Miguel e Gilmar Barreto; e o capítulo 29 – *Cultura e Ensino de História da Perspectiva das Redes Sociais e do Ciberespaço*, de Eucídio Pimenta Arruda. O primeiro artigo, *Monitoramento e Avaliação Formativa com o Uso da Tecnologia em Ciências Humanas*, tem como foco o processo de ensino-aprendizagem, levando-se em consideração a cultura digital e o apoio que as TDICs e os recursos de comunicação podem oferecer à área educacional, mais especificamente, à interação entre alunos e professores em um ambiente virtual de aprendizagem. Para tanto, esse trabalho

apresenta o SMS2E (*SMS to Educate*), uma metodologia que visa melhorar a qualidade desse processo por meio de procedimentos formativos, possibilitando ao educador e ao aluno aprimorarem o processo educacional ao longo de um determinado curso, efetuando-se as modificações necessárias para se alcançar um resultado satisfatório a todos os envolvidos. A metodologia utiliza dispositivos celulares e o serviço de mensagens curtas SMS (*Short Message Service*) como recursos tecnológicos de apoio e leva em consideração aspectos de interatividade, diferenças na obtenção do aprendizado de cada indivíduo, além das características de inclusão social, abrangência geográfica, simplicidade e baixo custo de implantação (ISMAIL *et al.* 2015, p. 424).

Com a tecnologia e a informatização sendo utilizadas na Educação, o artigo leva em consideração o AVA (ambiente virtual de aprendizagem), que além de possibilitar suporte a diversas atividades de aprendizagem discente, altera o papel dos professores e dos alunos. Dessa forma, nesse modelo de educação em redes, o professor torna-se um coordenador, um mediador, e os alunos têm “a oportunidade de definir seu ritmo de estudo com mais autonomia, o que deixa a aprendizagem mais flexível, e desenvolver trabalhos conjuntos numa relação aluno-aluno, em aprendizado colaborativo” (ISMAIL *et al.* 2015, p. 429). Esse artigo traz dados a respeito do uso das TDICs de acordo com o Comitê Gestor de Internet do Brasil e da utilização de telefones celulares, que cresceu no país. Isso impacta a área da Educação, pois, cada vez mais, aplicativos estão sendo lançados visando à exibição de conteúdos e à interação com os usuários de *smartphones*. A ferramenta, escolhida neste artigo, foi o SMS2E, por usar o SMS,

acessível em todos os celulares (dos mais simples aos mais modernos), e que facilitaria as condições de envio e recebimento de mensagens a baixo custo, para tirar as dúvidas dos estudantes. A interatividade provocou, segundo os autores, maiores aprendizagens aos estudantes e um retorno maior aos professores. Para dar suporte às aulas, os educadores utilizam um computador com o ambiente *on-line* de aprendizagem, e é neste ambiente que são efetuadas as ações para desenvolver as aprendizagens.

O capítulo 29 – *Cultura e Ensino de História da Perspectiva das Redes Sociais e do Ciberespaço*, de Eucídio Pimenta Arruda, inicia com a discussão em torno do conceito de ciberespaço e da ilusão de uma igualdade e liberdade, quando se trata das relações sociais, econômicas e culturais, ao se ocupar as “nuvens”. Esse é um espaço das desigualdades e das relações de poder. Segundo o autor, é necessário questionar quem faz, para quem e para quê a produção da *cibercultura* no ciberespaço, eis que nada foi criado de forma natural (ARRUDA, 2015, p. 442). No tocante à Educação, Eucídio Arruda cita a aprendizagem *hacker*, um sistema dentro das redes sociais mais solidário, com objetivos mais colaborativos de aprendizado em relação a um assunto de interesse comum. As TDICs podem desenvolver a autonomia na busca pela aprendizagem, mas não se restringir somente aos interesses dos estudantes. Teriam eles capacidade para escolherem o que vão estudar dentro das redes sociais? (ARRUDA, 2015) Arruda considera que a escola,

como espaço de formação para o exercício da cidadania, deve, com fundamento em amplas discussões que envolvem os sujeitos que dela fazem parte, construir mecanismo que a tornem mais proativa no reconhecimento e problematização das tecnologias digitais contemporâneas. (ARRUDA, 2015, p. 449).

A escola não pode negligenciar a existência das tecnologias digitais, assim como não deve buscar, apenas nesses recursos, as soluções para os problemas de ensino-aprendizagem. Os jovens, por mais que estejam acostumados com o uso de computadores, *tablets*, *smartphones*, entre outros, devem, na escola, discutir acerca das mudanças culturais que ocorreram e que ainda transformam a sociedade, analisar os ambientes em que navegam e, assim, receber respaldo

para que possam agir, crítica e responsabilmente, utilizando a internet fora da escola. Arruda analisa, ainda, a autoria e a autonomia do jovem no que concerne às tecnologias. O autor preocupa-se com as participações juvenis nas redes, interessando-se, mais diretamente, pelos processos de produção que possibilitam múltiplas visões e registros, bem como pela forma como os alunos recebem as informações. O objetivo final do autor é verificar quais as dificuldades para o aprendizado acontecer. Eucídio Arruda conclui o seu artigo encaminhando uma possibilidade de trabalho em ensino de História, por meio da utilização das redes sociais, salientando alguns cuidados teóricos e técnicos para essa execução.

O livro *O ensino de História em questão: Cultura histórica, usos do passado* (2015), organizado por Helenice Rocha, Marcelo Magalhães e Rebeca Gontijo é fruto das discussões de pesquisadoras(es) de diferentes especialidades, organizados no grupo *Oficinas de História*. Outros livros já foram lançados por esse grupo, estabelecido desde 2004. Para esta pesquisa, dois artigos foram selecionados, retomando importantes cenários de sínteses de pesquisas. O capítulo 1, de Flávia Eloisa Caimi, *Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa*, e o capítulo 5, de Helenice Rocha, *Linguagem e novas linguagens: pesquisa e prática no ensino de História*. No capítulo 1, percebe-se que Flávia Caimi objetiva dar continuidade à sua dissertação de mestrado, obra de grande fôlego que resultou no livro *Conversas e Controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*⁷. Este artigo compreende os anos de 1998 a 2007 e busca “reconhecer os sujeitos, locais e áreas de pesquisas, situar algumas questões prioritárias, temas recorrentes e linhas de força de investigação, entre outros aspectos presentes nessa produção acadêmica” (CAIMI, 2015, p. 17). Usando o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Caimi busca pelas

⁷ De acordo com Flávia Caimi, em seu livro *Conversas e Controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)*, a partir da realização de um levantamento sistemático das publicações ocorridas nas décadas de 80 e 90 do século XX, em seu capítulo 2, na parte das *Tendências temáticas do debate acadêmico e escolar*, no item *Linguagens Alternativas de Ensino* (Tabela 14), encontram-se seis publicações: duas no triênio 1984-86, e quatro entre os anos de 1996-98 (CAIMI, 2001), com a temática “tecnologias em sala de aula”, ou seja, voltada para o Ensino de História. Conforme a autora, os trabalhos, além de trazerem novas linguagens para o ensino, como vídeos, cinema, imagens, fotografias, obras de arte, televisão, música, indicam proposições teóricas e metodológicas para o trabalho com esses recursos. Não constam, nesse levantamento, até 1998, pesquisas sobre o uso de *softwares* no ensino dessa disciplina.

dissertações e teses produzidas no intervalo de tempo 1998-2007, com o descritor *Ensino de História*, analisando os resumos para realizar seus objetivos. Além disso, a autora ampara-se em obras publicadas nos anais de eventos de Ensino de História para também fazer esse tipo de levantamento. Para as análises no Banco de Teses da CAPES, a metodologia de pesquisa foi construída de modo a responder, em um primeiro momento, “a perguntas do tipo *onde e quem* produz pesquisas acerca do tema eleito para, num segundo momento, perscrutar questões que se referem, ao *o quê e como* se desenvolvem os trabalhos consubstanciados na amostra” (CAIMI, 2015, p. 18). A análise encontrou 32 teses e 198 dissertações, mas a autora seguiu sua pesquisa dando ênfase às dissertações. De acordo com as análises, continua-se percebendo uma predominância de mulheres e orientadoras nas publicações de Ensino de História, sendo 81,9% destas últimas vinculadas aos Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Educação. A maioria das publicações ocorrem na região Sudeste (54,5%), acompanhada pela região Sul (26,8%), na sequência. Sobre as temáticas das dissertações, Caimi estabelece, com todos os cuidados e explicações, as recorrências. Cabe destacar que, das dissertações analisadas, 22 trabalhos estão na temática *Fontes e métodos* (o terceiro em número), os quais utilizaram

recepções e usos de determinados objetos de aprendizagem na aula de história ou materiais escolares, especialmente cinema, televisão, música, fotografia, história em quadrinho, documentos oficiais, entre outros. Abordagens sobre o uso de tecnologias digitais (internet, videogames, softwares) estão quase ausentes na amostra, podendo-se classificar apenas dois trabalhos sob tal enfoque (CAIMI, 2015, p. 23-24).

Como demonstrado por Caimi, até o ano de 2007, o número de publicações envolvendo *tecnologias digitais* era pequeno, 2 trabalhos entre os 22, ou seja, somente 9%. Outra preocupação da autora é demonstrar alguns caminhos que os estudos do Ensino de História estão apontando: a relevância e a importância da História no contexto escolar; as discussões sobre uma melhor formação do professor de História, dando-lhe base para resolver problemas e inovar metodologicamente, permitindo processos de aprendizagens profundos nos estudantes; e a introdução de fontes históricas nas aulas de História (CAIMI, 2015).

No capítulo 5, Helenice Rocha investiga o significado e a abrangência do termo “linguagens”, quando soluções ou alternativas didáticas no Ensino de História são aplicadas visando substituir a tradicional explicação oral. Até a década de 70 do século XX, os meios de comunicação de massa já eram introduzidos em sala de aula e tratados como recursos de aula. A autora questiona o que aconteceu para ter surgido o termo *linguagens*, acompanhado muitas vezes do adjetivo *novas*, em uma série de livros e artigos dedicados ao ensino de História, a partir da década de 70. Rocha busca, preferencialmente, em textos de balanço (escritos que fazem um levantamento mais extensivo de obras publicadas, neste caso ligadas ao Ensino de História) as referências e os possíveis significados e finalidades estabelecidas às “novas linguagens”. Sentidos como: recursos didáticos, relatos de experiências, equipamentos e produtos culturais, ou mesmo como o alargamento da noção de História e de fontes históricas (uso de variados documentos) e a busca por conferir aos trabalhos dos professores e alunos outros significados são muitas vezes justificados como uma alternativa para os estudantes se interessarem pelas aulas. São citados trabalhos com imagens, músicas, cinema, literatura, jogos, computador, jornais, teatro, televisão, visitas a arquivos, a museus, a sítios arqueológicos e uso de outras tecnologias para essas *linguagens* ou *novas linguagens*.

A autora utiliza obras de professores/pesquisadores renomados, publicadas a partir da década de 30 do século XX, para perceber como estes referiam-se tanto às preleções quanto aos usos das tecnologias disponíveis e às suas justificativas. Até a década de 70, o uso de alguns recursos didáticos possíveis (rádio, cinema, museus, imagens...) permitiam a alternância com a fala do professor e maiores dinâmicas nas aulas e ações dos estudantes, para estes se interessarem pelo conteúdo e pela matéria. A partir do final dos anos 80, existem questionamentos sobre a relação das experiências e dos usos das linguagens contemporâneas dos meios de comunicação e uma historicização e análises teóricas sobre a *linguagem* envolvida, algo realizado pelas autoras e autores que escreveram seus artigos na obra *O Saber Histórico na Sala de Aula* (1997), organizado por Circe Bittencourt. Muitos autores queriam que os estudantes

percebessem a si como agentes transformadores da História e produtores de conhecimento, mas nem todas as obras posteriores continuaram com esse rigor. A autora ressalta que o termo *linguagens* tem um significado de ampliação do uso de fontes históricas em sala de aula, mas que também há a contribuição “de um diálogo com diferentes áreas do conhecimento, inclusive aquelas que tratavam do discurso e da significação em diferentes formas de expressão. Eram novas formas de enxergar a linguagem nas ciências humanas, inclusive na história e na educação” (ROCHA, 2015, p.115). As *novas linguagens* não determinam o fim da aula expositiva. Assim, alguns cuidados são colocados, como o de não apresentar as linguagens de modo a ilustrar a História ou apresentar uma versão única e acabada. As aulas devem permitir que os estudantes tenham aprendizados que lhes permitam interpretar e compreender as fontes históricas. A autora conclui escrevendo sobre o silenciamento às técnicas e aos métodos de ensino, ou seja, o universo didático, que merece resgate e atenção.

3. Considerações Gerais

Ao traçar um fio condutor por essas obras, compreendemos o desenvolvimento do campo do Ensino de História, como este se organiza, suas lutas e preocupações iniciais. Frente à sua consolidação, as temáticas exploradas foram sendo ampliadas e novas abordagens, métodos e análises transformaram-se em pesquisas. As tecnologias sempre foram temas recorrentes. Imagens, livros didáticos, memória, filmes, documentários de TV e a internet foram explorados como fontes e endereçados às salas de aulas. Ao longo desses anos, a inserção de materiais nas aulas foram sendo legitimadas e recebendo nomenclaturas diferentes. Nos anos 80, eram chamados de *Recursos Didáticos*, nos anos 90 de *Linguagens* ou *Novas Linguagens*. A partir dos anos 2000, a palavra *Tecnologia* começou a ser empregada. A entrada do computador e de *softwares* específicos (ainda sem conexão com a internet) permitiu a identificação de *Tecnologias da Informação e Comunicação*, as *TICs*. A utilização do termo *Novas Tecnologias* envolvia programas que já estabeleciam conexões com a internet. Esse termo

foi sendo substituído por *Tecnologias Digitais*, ampliando para toda a gama de vínculos que envolve a cultura digital e o ciberespaço. Portanto, se as *Linguagens* recebem um significado ampliado do uso de fontes em sala de aula, como menciona Helenice Rocha, podemos aceitar que o termo *Tecnologias Digitais* pode trazer uma ampliação, nesse contexto, daquilo que compreendemos ser as “ferramentas”, os “aplicativos” e os “softwares”. Ferramentas acabam sendo muito mais que um instrumento técnico, mas um modo de acessar e de participar da cultura digital. Através dessas “ferramentas”, busca-se envolver e transformar o ciberespaço. Assim, essas ferramentas passam a dar sentido às transformações culturais ligadas ao modo de entender o mundo digital, às suas formas de leitura, de escrita, de publicação (CHARTIER, 2008), de interação, de compartilhamento, de pesquisa, de consumo... ou seja, engloba saberes que modificam valores antigos, mas sem esquecê-los (DOUEIHI, 2010).

Os primeiros livros analisados, *Ensinando e Aprendendo História* (NEVES, 1985) e *O Saber Histórico na Sala de Aula* (BITTENCOURT, 1997), estão destinados às ações dos professores em sala de aula e como esses profissionais, ou futuros professores, podem e/ou devem se cercar de elementos para usar certos recursos em suas aulas. Os artigos possuem, portanto, uma dupla intenção: a que possibilita os usos e as explorações de certos temas de pesquisas em sala de aula e a que prova que docentes da área do Ensino também sabem produzir uma pesquisa histórica/acadêmica. Os livros analisados a partir da consolidação do campo do Ensino de História, após o ano 2000, continuam, obviamente, promovendo um rigor formal nas pesquisas, mas abrem para novas abordagens, novos saberes e novas experiências, levando em consideração não só o papel desenvolvido pelos professores, mas também o dos estudantes.

As salas de aula, principalmente as dos colégios particulares, estão cada vez mais equipadas com as tecnologias digitais e estas começam a fazer parte de muitas pesquisas. Leva-se em consideração as mudanças relacionadas aos ambientes culturais, sociais, econômicos e políticos, imersos nas comunicações e informações, e as instituições de ensino e seus participantes acabam envolvendo-se em muitas dessas mudanças. As pesquisas cercam as tendências e as ações

concretas. Quais as funções da escola, do professor e do aluno na presença das TDICs? Como uma aula desenrola-se usando a internet como fonte de pesquisa? Como se aprende com o uso das TDICs? São perguntas que, provavelmente, fazem parte da maioria das pesquisas mais recentes que envolvem ensino e tecnologias digitais. Realidades diferentes demandam respostas distintas. Neste caso, convido você a ler, também, minha dissertação, onde poderá, quem sabe, encontrar pistas para estas respostas. Um olhar para um determinado processo pode ajudar a criar ações específicas para a realidade da sala de aula.

Referências

ARRUDA, Eucídio Pimenta. O Ciberprofessor: Relações entre novas tecnologias, ensino e trabalho docente. Autêntica: FUMEC Belo Horizonte, 2004.

_____. Cultura e Ensino da Perspectiva das Redes Sociais e do Ciberespaço. In. ZAMBONI, Ernesta et al. Memórias, sensibilidades e saberes. Campinas: Alínea, 2015.

BARBOSA, Alexandre Fernandes; GARROUX, Camila; SENNE, Fábio. Pesquisa TIC Educação e os desafios para o uso das tecnologias nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil. Revista História Hoje. ANPUH. Brasil, v. 3, nº 5, p.293-297 - 2014. Disponível em <https://rhjh.anpuh.org/RHHJ/article/view/122/96>. Acesso em: 05 jan. 2019.

BITTENCOURT, Circe. O saber histórico em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2017.

CAIMI, Flávia. Conversas e Controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1988). Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

_____. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In. ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca. O ensino de história em questão: cultura histórica e usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador – conversações com Jean Lebrun. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

DOUEIHI, Milad. La gran conversión digital. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

FAUSTINI, Loyde. Prefácio. In. NEVES, Maria Aparecida Mamede. Ensinando e Aprendendo História. São Paulo: EPU, 1985.

FENELON, Déa. A questão do Estudos Sociais. In Cadernos Cedes nº 10, A prática do ensino de História. 1ª ed., Campinas: Papyrus, 1985.

FONSECA, Selva; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs). Perspectivas do Ensino de História: Ensino, Cidadania e Consciência Histórica. Uberlândia: Edufu, 2011.

ISMAIL, Samira M, MIGUEL, Paulo Victor de Oliveira, e BARRETO, Gilmar. Monitoramento e Avaliação Formativa com o Uso da Tecnologia em Ciências Humanas In. ZAMBONI, Ernesta et al. Memórias, sensibilidades e saberes. Campinas: Alínea, 2015.

MESQUITA, Ilka Miglio de. Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais. Tese defendida no PPGEDU UNICAMP, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252062>. Acesso em: 15 mai. 2019.

NEVES, Maria Aparecida Mamede. *Ensinando e Aprendendo História*. São Paulo: EPU, 1985.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca. *O ensino de história em questão: cultura histórica e usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

ROCHA, Helenice. *Linguagem e novas linguagens: pesquisa e prática no ensino de História*. In. ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca. *O ensino de história em questão: cultura histórica e usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

ZAMBONI, Ernesta et al. *Memórias, sensibilidades e saberes*. Campinas: Alínea, 2015.

TRAJETÓRIAS DE PESQUISA NA INTERNET EM AULAS DE HISTÓRIA

Maritsa Gonçalves Rieth¹

Este artigo é parte de uma dissertação realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), cuja pergunta de pesquisa buscou compreender como os estudantes utilizavam a internet para realizar pesquisas nas aulas de História. Ao longo de seis meses, o trabalho envolveu estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental II - Anos Finais, que ao se encontrar em situação de pesquisa na internet, tiveram oportunidades de explorar sua criticidade e desenvolver maior autonomia no decurso de seus percursos investigativos.

Essa inquietação surgiu quando, ao realizar atividades de pesquisa na internet nas aulas de História, me dei conta de que não era possível partir do pressuposto que os jovens sabem **como** e **onde** buscar informações de acordo com determinado propósito. Isso me fez repensar o papel do docente de História na construção de momentos que oportunizem aos estudantes navegar na *web* tendo maior consciência e senso crítico em relação ao que consomem e a sua participação ativa nesse espaço.

Nesse contexto, como dimensão propositiva desenvolvi com os estudantes um website inspirado na lógica de funcionamento da enciclopédia virtual Wikipédia, o qual decidimos chamar de *Historiopédia*, cuja temática central foi a "Década de 20: o Brasil dos 'anos loucos' ". O portal foi construído utilizando os recursos oferecidos pela ferramenta *Sites do Google* e, oportunizou aos envolvidos visualizar, refletir e questionar as próprias práticas de pesquisa na internet nas aulas de História. Nesse sentido, os estudantes também foram provocados a fazer

¹ rieth.maritsa@gmail.com

o uso crítico de uma infinidade de fontes de informação disponíveis no mundo virtual para elaborar os próprios verbetes para a *Historiopédia*.

Este artefato didático foi construído a partir da metodologia de aprendizagem por projetos, tendo por base a realização de investigações pelos próprios estudantes. Segundo José Moran, esta é uma prática que, justamente por estimular a “participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem” (MORAN, 2018, p. 41), torna-o mais significativo, proporcionando maior engajamento por meio de perguntas de pesquisa que despertam o seu interesse, aproximando-os de diferentes contextos a partir de suas realidades. Assim, a opção por diferentes verbetes levou em consideração a curiosidade do estudante em explorar determinado tópico dentro da proposta que será apresentada a seguir.

As reflexões desse processo investigativo foram inspiradas nos estudos da professora uruguaia Ana Zavala e sua sistemática de pesquisa *práctica de la práctica de enseñanza*. A autora provoca professores e professoras de História a pensar a sala de aula a partir do próprio fazer docente, onde nos colocaríamos na condição de “agentes desse processo investigativo ao teorizar sobre nossas práticas e dar significado a nossas ações” (RIETH, 2022, p.61). Segundo Zavala (2015), estaríamos nos colocando, ao mesmo tempo, tanto na posição de sujeitos da ação de investigar quanto na de objeto a ser investigado.

Embora, na dissertação, o objetivo maior foi pensar a minha própria prática docente, no presente artigo o foco será dado ao processo de construção da *Historiopédia* realizado com os estudantes. Para dar conta desta proposta, dividi o artigo em dois momentos, os quais foram pensados tendo como referência os capítulos 4 “A professora, a sala de aula e o digital” e 5 “*Historiopédia*: práticas de pesquisa e reflexão docente” da dissertação. Em um primeiro momento, explico como organizei o projeto da *Historiopédia* e os passos dados com os estudantes. Posteriormente apresento algumas reflexões suscitadas por esse processo em relação às escolhas e movimentos dados pelos estudantes e também no que diz respeito à minha própria prática.

A pesquisa em sala de aula e a construção da *Historiopédia*

A ideia de abordar o tópico *pesquisa* na internet nas aulas de História surgiu de uma inquietação pessoal e recorrente, que se manifestou nos momentos em que propunha atividades que demandavam o uso da internet para busca e obtenção de informações sobre história. Nessas situações, os estudantes constantemente traziam questionamentos como: “Professora, posso usar este site aqui?”, “Sora, Wikipédia não pode, né?!”, “Se tem *.uol* ou *.edu* é porque é confiável?”. A repetição de interpelações como essas começaram a gerar em mim um grande desconforto, pois sabia que eles esperavam uma resposta objetiva como um simples “sim” ou “não”, “pode” ou “não pode”, para darem sequência aos seus movimentos e logo cumprirem com o que estava sendo solicitado sem maiores percalços ou esforço.

Assim, ainda sem o uso de uma metodologia consistente ou pensada legitimamente para este fim, passei a responder aos estudantes com novos questionamentos como: “É possível identificar a autoria desse material?”, “Qual a propriedade e o propósito do autor, instituição, agência de notícia, etc. sobre o assunto?” e “O material faz referência a alguma outra fonte de informação que possa confirmar o que está sendo afirmado?”. Essas perguntas tinham por objetivo reconectar o estudante à fonte de informação em questão, levando-os a retomar a leitura a partir de uma perspectiva que os provocasse a criticar a informação e o portal que estavam diante de si, observando uma série de evidências que lhes permitiria constatar a qualidade do material consultado.

Inicialmente, os pontos destacados pelos diferentes questionamentos que propus seguiram critérios que são considerados essenciais para a efetivação de uma pesquisa séria, bem fundamentada e comprometida, valorizando aspectos como: autoria, autoridade sobre determinado assunto, propósito da escrita, figura ou instituição por detrás da divulgação, reconhecimento por pares, entre outros. Assim, ao dar continuidade ao processo investigativo, entrei em contato com diferentes trabalhos da área de Educação Midiática que me permitiram conhecer formas de abordar a temática *pesquisa na internet* a partir do Ensino de História.

Essa jornada investigativa também me mostrou que o simples fato de os estudantes estarem com a tecnologia, literalmente, ao alcance dos seus dedos, não era pressuposto de que soubessem utilizá-la de acordo com o que eu propunha em sala de aula. Não havia uma preocupação com a qualidade, confiabilidade e/ou origem da informação pesquisada no âmbito da disciplina de História. Nesse sentido, há cerca de dez anos, um estudo encabeçado pela professora Janete Flor de Maio Fonseca, já apontava que

[...] grande parcela dos estudantes brasileiros passou a utilizar os sites como fonte para suas pesquisas escolares assim como complementação de seus estudos. Se de um lado avaliamos como positiva a autonomia destes alunos em investigar seus conteúdos escolares, e a maioria dos professores incentiva isso, o certo é que não existe ainda por parte dos alunos uma experiência capaz de diferenciar o que é uma informação importante e bem fundamentada, do que é uma informação frágil e muitas vezes incorreta (FONSECA; ALVES, 2012, p.3).

Em relação aos principais portais que se apresentam como produtores de conteúdos de história consultados pelos estudantes, o estudo constatou que são aqueles que trazem noções de uma História absoluta, e “em sua maioria remetem a uma História desprovida de cotidiano, mentalidades, cultura material, gênero, raça, diversidade cultural, etc. E o pior, a nosso ver, não problematiza, questiona, induz a dúvida ou incentiva a uma nova investigação” (FONSECA; ALVES, 2012, p.11-12). Essas são evidências da necessidade que temos, como professores e professoras da disciplina História, de repensar práticas que demandam pesquisas na internet, pois isso “concerne a uma reflexão sobre como o conhecimento histórico é percebido e consumido por esses jovens através do digital” (RIETH, 2022, p.17).

Assim, repensando minhas práticas e criando momentos que oportunizassem aos estudantes explorar habilidades relacionadas a realização de pesquisas mais críticas e conscientes no espaço virtual, elaborei uma sequência de atividades, cujo conjunto nomeei de Processo Formativo. O principal objetivo era provocar os estudantes a refletir sobre como se dava o seu processo de pesquisa na internet. Foi por meio desta etapa que “pude identificar algumas lógicas nos caminhos traçados por esses jovens na internet até compreenderem

as informações como úteis ou confiáveis para o entendimento de tópicos específicos" (RIETH, 2022, p.70) e, assim, observá-los em situação de pesquisa na web para, posteriormente, encaminhar a construção da *Historiopédia*.

Importante destacar que foi justamente nesta fase que produzi dados que me permitiram analisar e refletir não apenas sobre a prática de sala de aula, mas principalmente a respeito de como os estudantes exploravam a internet e quais critérios levavam em consideração na hora de selecionar suas fontes de informação. As diferentes atividades traziam tarefas curtas e objetivas que eram gradualmente complexificadas. Também foram pensadas a partir do uso de algum recurso digital que permitisse a organização e produção de conhecimentos com base na realização de pesquisas na internet para efetivar o que era proposto.

Nesse percurso, percebi que, embora tentassem não utilizar como referência o primeiro site que aparecia em suas buscas, realizadas majoritariamente no *Google*, o faziam apenas para que fosse possível argumentar que exploraram a informação em mais de um site. Este movimento já é positivo, pois por mais direcionada que possa ter sido essa escolha, ela levou os estudantes a explorarem a informação em outros contextos. Além disso, outro aspecto que ficou evidente a partir desta etapa foi que quase não houve um questionamento sobre a confiabilidade da informação ou portal acessado, principalmente quando os estudantes julgavam ter encontrado a resposta que procuravam. Poucos foram os que avaliaram a autoria do material ou em quais referências se baseava.

Outro critério destacado pelos estudantes levou em consideração a lógica estética empregada pelo portal. À época, compreendi como menos importante para a realização de uma boa pesquisa a avaliação sobre *como* as informações eram apresentadas. Contudo, em diálogo com os membros da banca da defesa de minha Dissertação, concluímos que, em tempos de redes sociais, *youtubers* e consumo de informações rápidas, cada vez mais tem ganhado relevância a *forma* como essas são apresentadas e como são pensadas para chamar a atenção do seu público. Aqui caberia então, uma provocação para também discutirmos com os estudantes a pertinência de uma análise do projeto gráfico dos diferentes portais e suas propostas quando realizando pesquisas na internet. Para assim, instigá-

los a ter esta não como referência, mas como uma provocação para o exercício de um olhar mais crítico e atento.

Após a realização das atividades do Processo Formativo, os estudantes demonstraram estar mais cientes que para a efetivação de uma pesquisa de qualidade realizada na internet era necessário observar uma série de critérios que os auxiliaria na seleção de suas fontes de informação. Assim, demos início a construção do artefato de ensino, onde expliquei aos estudantes que trabalharíamos com a Wikipédia de modo a aprimorar suas práticas de pesquisa na web. Neste momento, as reações foram variadas, onde parte dos estudantes mostrou interesse em explorar as possibilidades oferecidas pela plataforma, outros levantaram questionamentos como “A gente vai poder usar a Wikipédia nas pesquisas?”, e ainda, tinham aqueles que estavam ansiosos para dar início ao projeto e indagavam “Mas nós vamos fazer a nossa própria Wikipédia? Como vai ser isso?”, “Hoje é o dia que vamos falar sobre o projeto da enciclopédia, sora?”, “A gente vai poder fazer ela virtual?”.

A ideia de trabalhar com a Wikipédia surgiu após entrar em contato com diferentes projetos desenvolvidos pelos professores da Universidade Federal de Santa Catarina, Flávia Varela e Rodrigo Bonaldo. Desde 2018, os professores lecionaram disciplinas do curso de História onde propuseram aos estudantes tornarem-se eles próprios editores da Wikipédia, lideraram projetos de extensão que provocavam os envolvidos a pensar, pesquisar e divulgar conteúdos relacionados à Teoria da História na Wikipédia e, ainda, recentemente, oportunizaram a realização de um das chamadas *editatonas*, maratonas de edição, onde os *wikipedistas* se reúnem para trabalhar em cima da edição, do melhoramento e da escrita de artigos de um campo em específico. Esta última, é uma prática que se consolidou nos Estados Unidos, e esteve ligada ao trabalho dos professores e seus bolsistas, principalmente dentro da sua iniciativa mais recente, o *Wikiconcurso Teoria da História*, que chama editores para a edição de verbetes divididos em diferentes eixos temáticos relacionados à Teoria da História.

Para trabalharmos com a Wikipédia foi necessário um momento onde apresentei aos estudantes os Cinco Pilares que orientam o funcionamento

da enciclopédia e uma síntese da hierarquia existente entre os seus editores. Também discutimos que, “para além das contestações relativas a autoridade que seus editores/autores possuem sobre cada assunto, a plataforma possui uma lógica de produção de conteúdo que promove o fazer coletivo” (RIETH, 2022, p.98), este efetivado por meio da possibilidade de edição e moderação de conteúdo.

Na sequência, discutimos quais seriam os possíveis verbetes para a *Historiopédia*. Nesse momento, a partir das ideias e interesse da turma, definimos quatro eixos temáticos que concentraram verbetes propostos pelos próprios estudantes, os quais foram construídos com base em pesquisas realizadas na internet. Os eixos eram: 1) Resistência e participação feminina – a emergência da luta pelo direito à participação política; 2) A arte engajada – as influências, os desdobramentos da Semana de 22 e as elites; 3) Processo de urbanização – a explosão demográfica e a luta pelo direito a condições básicas de saúde e moradia; e 4) A população “toma as rédeas” – os Movimentos Sociais que sacudiram os espaços rural e urbano do país.

Após a definição dos verbetes, os estudantes deram início ao seu processo de investigação com base em cinco perguntas de pesquisa, as quais foram por eles geradas de acordo com o que estavam mais curiosos para explorar dentro do seu tópico e que, posteriormente, originaram aos subtópicos do seu verbete. Nesse sentido, “gerar perguntas de pesquisa engajadoras era parte fundamental não só para a qualidade dessa pesquisa, mas também para a organização do verbete de acordo com a lógica da Wikipédia que eu lhes propunha” (RIETH, 2022, p.100).

Dando seguimento ao projeto, durante quase um mês, os estudantes pesquisaram na internet informações para a composição dos verbetes. Neste processo, acompanhei suas produções demandando o cumprimento de pequenas tarefas diárias e deixando comentários no formato de questionamento em seus documentos de pesquisa. Essas iniciativas tinham como propósito provocá-los a pensar mais criticamente as informações apresentadas, além de auxiliar na formatação do documento que seguiu um formato específico. Pensado pela turma dentro do próprio website e inspirado pela Wikipédia, o *layout* seguiu a mesma estrutura de introdução ao tópico, índice e apresentação da pesquisa por meio de subtópicos.

Ao término das pesquisas, os verbetes foram adicionados a *Historiopédia* e os estudantes tiveram a oportunidade de agir como *historiopedistas*, ou seja, passaram a sugerir edições para os verbetes dos colegas. Nesta última etapa do projeto, a turma foi convidada a explorar o *website* e a contribuir com o enriquecimento das pesquisas uns dos outros. Assim, puderam sugerir melhorias para os colegas através de um formulário que também foi preenchido com base em pesquisa, uma vez que, necessitava apresentar as fontes das informações propostas. Desta forma, busquei reforçar as práticas de pesquisa que há meses vínhamos nos dedicando a melhor desenvolvê-las.

Reflexões provocadas na criação da *Historiopédia*

O percurso investigativo que percorri no intuito de compreender como os estudantes estavam realizando pesquisas na internet nas aulas de História me permitiu refletir principalmente sobre minha prática docente. Entretanto, optei por destacar aqui algumas considerações que me auxiliaram a compreender as lógicas empregadas pelos estudantes para explorar espaços virtuais, principalmente ao analisar o seu envolvimento e as suas produções para a *Historiopédia*. A seguir destaco os aspectos que identifiquei nestas reflexões e explico como entendi que estes podem contribuir para a consolidação de uma educação para as mídias nas aulas de História.

No percurso, orientar os estudantes a elaborar questionamentos mais específicos e direcionados pela própria curiosidade por determinado assunto teve um papel fundamental para o engajamento no projeto, facilitando os processos de pesquisa. Neste momento, precisávamos desenvolver perguntas de pesquisa que fossem engajadoras e permitissem a realização de uma pesquisa mais profunda e que buscasse informações que, de certa forma, extrapolassem a ideia de apresentarmos um verbete meramente enciclopédico. Entretanto, somente ao discutir possibilidades de formulação de perguntas com alguns estudantes, tornou-se evidente a necessidade de uma abordagem que também refletisse sobre a importância do papel da curiosidade no processo investigativo. Pois, a

pesquisa é muito mais do que encontrar uma ou mais respostas, tem relação com saber fazer boas perguntas para, então, ir em busca de possíveis respostas, as quais terão sentido apenas se desencadearem ações ou reflexões sobre essas ações (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p.24-26).

Outro aspecto evidenciado pela *Historiopédia* repetiu um padrão apresentado no Processo Formativo: os estudantes seguiram destacando o formato da informação, ou seja, como ela era escrita e organizada, se apresentava anúncios na página, se o domínio do site era um dos que anteriormente aprenderam como confiável (ex: .edu, .gov, .net, etc) como relevante para a identificação da credibilidade ou confiabilidade de determinado portal. Isso foi constatado, porque parte significativa das sugestões enviadas para os verbetes dos colegas na etapa final destacou a necessidade de edições de caráter de correção gramatical, do formato estipulado para o verbete e indicações de conteúdos e exigências não alcançadas conforme o que havia sido solicitado pela professora.

Posteriormente, durante minhas reflexões sobre este processo, identifiquei então uma oportunidade para trabalhar com os estudantes diferentes formatos que são utilizados para chamar a atenção dos jovens para determinado tipo de conteúdo virtual hoje em dia. Pois, se este foi um fator de observação destacado pelos envolvidos no projeto, deve ser porque representa um aspecto que tem significado para eles e a forma como a comunicação da informação é pensada também deve ser considerada.

Além disso, com a *Historiopédia* comecei a perceber que, naquele grupo de estudantes, havia uma confusão sobre os significados de *fonte*, de *referência* e da *responsabilidade pela produção* do material (autoria). Nos momentos em que solicitei que registrassem as *fontes* ou *referências* utilizadas em suas pesquisas, eles compreenderam que eu desejava saber apenas qual era o *local* de onde retiravam a informação, e não necessariamente quem publicou ou escreveu a informação em si. Assim, identifiquei uma relação direta com o que entendiam por *referência bibliográfica* ou *bibliografia*. Entretanto, esta era tida apenas como um *espaço* onde encontravam e retiravam a informação e, não necessariamente, enxergavam uma relação entre o responsável por *produzir* e o responsável por *divulgar* essa informação.

Essa constatação me levou a outra consideração relacionada à prática conhecida como *leitura lateral*, neste caso, mais especificamente à falta dela. *Leitura lateral* é quando abrimos outras janelas/abas no navegador da internet para buscar mais detalhes sobre um tópico ou para confirmar informações em outros veículos de informação (WINEBURG; MCGREW, 2018). Esta prática permite que, por meio da consulta a outros espaços virtuais mais consolidados que apresentem determinada instituição, grupo ou rede de notícias, é possível cortar caminho para compreender se devemos ou não nos demorar em determinado portal, informação ou leitura, assim identificando se a mesma atenderá ou não ao que foi proposto.

Embora, não tivéssemos utilizado o termo *leitura lateral* especificamente em nossas aulas, as habilidades relacionadas à prática vinham sendo exploradas diretamente nas diferentes tarefas propostas. Uma evidência que me permitiu concluir que a maioria dos estudantes não utilizavam essa prática foi justamente quando determinado portal/site foi identificado como confiável por trazer “referências bibliográficas” no formato de *hiperlinks*. No entanto, quando verifiquei os tais *links*, não raras vezes, levavam a sites que estavam fora do ar, ou ainda, abriam portais de igual ou menor credibilidade em termos de conteúdos históricos.

Ao propor uma experiência de construção de uma enciclopédia virtual, meu foco maior estava direcionado para como os estudantes percebiam a produção e rigor do conhecimento histórico em si. Eu esperava que atentassem muito mais para os envolvidos na produção da informação, isto é, para quem produziu a informação e, além disso, conferissem a existência de referências utilizadas para embasar o conteúdo apresentado.

Dessa forma, ao trabalhar com a elaboração de verbetes para a *Historiopédia*, exploramos diferentes critérios no intuito de selecionar as informações encontradas online. Consequentemente, após a realização das diferentes tarefas do Processo Formativo, da escolha de um eixo temático, da concepção de perguntas de suas pesquisas e da revisão dos comentários provocativos em formato de questionamento que eu deixava em seus registros, suas pesquisas mostraram-se mais detalhadas e historicamente melhor

embasadas. Houve um cuidado por parte dos estudantes ao escolher suas fontes de informação, aplicando as reflexões provocadas nesse percurso, fato que também se tornou evidente nas análises e questionamentos direcionados, através do formulário de colaboração, às escolhas de certas fontes de informação por outros colegas, bem como ao conteúdo apresentado nos verbetes.

Sendo assim, seis meses de observação desses jovens em situação de pesquisa e a própria *Historiopédia* me mostraram alguns padrões em suas escolhas e movimentos que se mantiveram mesmo após as diversas oportunidades que tivemos de rever e repensar práticas. Contudo, para modificar essas práticas que já estavam enraizadas em suas noções de pesquisa seria necessário mais que um único projeto, ou seja, a desconstrução de um modo de operar, e isto é algo que leva tempo, até mesmo porque não deixa de ser da cultura escolar que foi construída, ensinada e aprendida.

Considerações finais

Ao realizar uma reflexão a respeito desta minha caminhada com os estudantes, acredito ser importante destacar que, para que pudesse realizar minhas análises e reflexões, não bastava simplesmente levar os estudantes a elaborar verbetes de caráter enciclopédico como proposto pela Wikipédia. Foram justamente outros mecanismos de funcionamento desta plataforma que me instigaram a utilizá-la como possibilidade de prática de ensino nas aulas de História. A partir da compreensão das lógicas de movimentação e engajamento da Wikipédia, pude provocar esses jovens a pensar sobre a importância da concretização de pesquisas de qualidade quando a proposta é divulgar informação enquanto conhecimento. E, além disso, por proporcionar a construção de conhecimento coletivo, a plataforma também provocou os estudantes a refletir sobre a dimensão do saber quando construído em conjunto.

Nesse sentido, tive a oportunidade de repensar algumas práticas de sala de aula, bem como de estruturação do projeto e aplicá-lo novamente no ano seguinte com a nova turma de nono ano. E, como percebi que no ano anterior havia ficado

muito tomada por uma tentativa de levar os estudantes a identificar e explorar a autoria do conteúdo, mais do que desenvolver habilidades que lhes permitisse selecionar informações e a navegar compreendendo os funcionamentos da internet, por exemplo, como os algoritmos influenciam em suas pesquisas, busquei operar com os alunos mais focada na lógica de funcionamento da nossa própria plataforma. Assim, iniciamos explorando os verbetes produzidos pelos colegas do ano anterior, sugerindo alterações e editando seus conteúdos e formatações. Esta escolha por um novo percurso, permitiu ao novo grupo melhor compreender o real propósito da Wikipédia e do nosso projeto que era a partir da realização de pesquisa aprimorar o saber construído coletivamente.

Entretanto, não posso deixar de destacar que a escola precisa ser o local onde os jovens entrarão em contato com saberes que lhes permitam desenvolver habilidades de como selecionar informações advindas dos meios virtuais. Hoje em dia, muito poucos são aqueles que compreendem o funcionamento de algoritmos e como podem impactar nos resultados de suas pesquisas na internet. Isto evidencia a necessidade de problematização de seus impactos em questões que dizem respeito também à disseminação de preconceitos, desinformações e *fake news*, à sua privacidade no mundo virtual e, talvez, ainda mais significativo, à sua autonomia e independência de investigar e exercitar a própria curiosidade.

Na continuidade deste estudo abre-se a possibilidade de estudar sobre a leitura e a escrita a partir do que a internet possibilita. Falamos de um tipo de texto - o eletrônico - que instaurou novos modos de leitura e escrita. Chartier (2006) fala desta nova relação que a internet estabelece entre essas duas práticas, pois ler e, ao mesmo tempo, escrever no texto indica que a figura do autor pode dissipar-se aos nossos olhos. E eu estava tão preocupada com a autoria. Mas, parece que tem mais coisas para pensar sobre as novas possibilidades de ser autor e autora com a internet hoje. Eis os rumos que esta pesquisa pode tomar!

Referências

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). Práticas da Leitura. São Paulo: Editora 34, 2006.

FERRARI, Ana Claudia; OCHS, Mariana; MACHADO, Daniela. Guia da Educação Midiática. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020. Disponível em: <https://educamidia.org.br/guia>. Acesso em: 02 maio 2021.

FONSECA, Janete Flor de Maio; ALVES, Maria Fernanda Silva. A História online: analisando sites de ensino de História no Brasil. In: VIII ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2012, Campinas. Anais do VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, Campinas, 2012, p. 1-14.

FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MORAN, José. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda, In BACICH & MORAN (Orgs). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

RIETH, Maritsa Gonçalves. Historiopédia: ensino de História e pesquisa na internet. 2022. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de ProfHistória, UFRGS, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/239036>. Acesso em: 31 maio 2022.

VARELLA, Flávia Florentino; BONALDO, Rodrigo Bragio. Negociando autoridades, construindo saberes: a historiografia digital e colaborativa no projeto teoria da história na Wikipédia. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 40, n. 85, p. 147-170, 2020.

WINEBURG, Sam; MCGREW, Sarah. Lateral Reading and the Nature of Expertise: reading less and learning more when evaluating digital information. Teachers College Record, Stanford, p. 1-69, 28 jul. 2018.

ZAVALA, Ana. Pensar 'teóricamente' la práctica de la enseñanza de la Historia. Revista História Hoje. ANPUH, v. 4,

PRODUZINDO HISTÓRIAS A PARTIR DOS LETRAMENTOS HISTÓRICOS E DIGITAIS

Marlon Luís Corrêa¹

Este artigo apresenta parte da minha dissertação intitulada “Ensino de História e Letramentos Históricos-Digitais: a voz dos estudantes nas culturas digitais”, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Este trabalho teve como tema principal o Ensino de História no contexto das Culturas Digitais. Mais precisamente, a pesquisa buscou refletir e desenvolver, junto aos estudantes, conceitos e habilidades que se relacionam diretamente com as culturas e o mundo atual, chamados por nós aqui de “culturas digitais”².

A pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2019 e 2021 em uma escola municipal de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Sapucaia do Sul, que faz parte da região metropolitana de Porto Alegre. As turmas escolhidas eram de estudantes do 9º ano, portanto, que estavam concluindo o Ensino Fundamental.

O recorte escolhido para este artigo envolve, então, em um primeiro momento, a reflexão sobre dois conceitos-chaves para nosso trabalho: o conceito de letramentos digitais e letramentos históricos-digitais. Como esses conceitos podem contribuir para compreendermos melhor o ensino de História nas culturas digitais? Na segunda parte do texto, apresenta-se as práticas realizadas com os estudantes, envolvendo a abordagem dos conceitos de letramento digital

1 Mestre em Ensino de História pelo PROFHISTÓRIA do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da UFRGS. E-mail: marlonmedia@hotmail.com

2 É comum também a expressão culturas digitais ser utilizada como sinônimo de cibercultura, termo esse mais conhecido em pesquisas nas áreas da educação e linguagens. Empregamos a expressão culturas digitais por ser um termo mais adequado à diversidade, à pluralidade de culturas que habitam a esfera digital e, por isso, mais próximo das realidades heterogêneas vividas pelos nossos estudantes. Percebemos um certo “otimismo” ingênuo e exagerado no conceito de cibercultura empregado, por exemplo, por LÉVY. Para uma compreensão mais aprofundada sobre a cibercultura, suas implicações na sociedade contemporânea, ver LÉVY (1999) e LEMOS (2003).

e letramento histórico-digital. Para isso utilizou-se a produção de vídeos curtos (para desenvolver os letramentos digitais) e a confecção de narrativas históricas digitais por meio de aplicativos virtuais disponíveis em plataformas digitais. Os registros no caderno de campo permitiram construir as reflexões propostas na dissertação e sintetizadas nesse artigo.

Uma das primeiras pesquisadoras que abordou o conceito de letramento digital no Brasil foi Magda Soares. Em seu trabalho “Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura” (2002), a autora define letramento digital como “[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (SOARES, 2002, p. 151). Portanto, letrar-se digitalmente, nessa acepção, é um processo, sempre inacabado, é um “estado”, uma “condição”. Essa característica fluída e dinâmica desse conceito vai ao encontro das culturas digitais da nossa época, que é uma cultura em permanente apropriação e transformação pelos sujeitos, uma cultura aberta e dinâmica, não estática e verticalizada. Outro ponto importante verificado na definição acima é o fato de o letramento digital ocorrer, primordialmente, diante de “telas” (hoje as mais variadas possíveis, do celular ao tablet, passando pelos games e as Smart TVs), ao contrário do letramento tradicional, que ocorria principalmente por meio da leitura no papel. Além disso, implícito nessa concepção está o entendimento de que os letramentos digitais não se efetivam com a simples transposição da leitura e escrita dos suportes impressos para os suportes digitais. Os letramentos digitais conectam e apresentam os sujeitos a realidades diversas, em contextos heterogêneos, com a presença fundamental da linguagem hipertextual.

Eshet-Alkalai (2004) categorizou 5 tipos de letramentos digitais. Esses foram compilados por Souza (Souza, 2007, p. 60) e são: letramento fotovisual, letramento de reprodução, letramento de encadeamento (hipertextual), letramento informacional e letramento socioemocional.

O letramento informacional é aquele que pode auxiliar o aluno a suspender a sua crença, a manter-se cético em relação aquilo que está sendo

divulgado no hipertexto; o letramento foto-visual possibilita que o leitor possa decodificar os significados atribuídos a uma imagem no contexto onde ela está inserida, estabelecendo associações entre o texto base e as imagens; o letramento de reprodução é responsável por mostrar aos alunos as possibilidades que o ciberespaço oferece para criar um texto criativo por meio de outros materiais que já existem, de modo coerente; e o letramento por encadeamento, que preferimos chamar de letramento hipertextual, tem como função principal fazer com que o leitor não se perca e não perca o estímulo no “labirinto” dos hipertextos. Destacamos, ainda, a abordagem trazida por Xavier (2005). Segundo ele, letramento digital seria a capacidade de:

[...] assimilação e a avaliação crítica das informações, para transformá-las em conhecimento útil. Está na esfera do letramento alfabético (...) e na esfera da internet (entender como funciona os sistemas de navegação, saber buscar uma informação na rede digital, utilizar mecanismos de buscas em sites, etc.) Contribui para a capacidade analítica e crítica do cidadão (XAVIER, 2005, p. 09).

É fundamental destacar essa característica do letramento digital trazido por Xavier, qual seja, tornar capaz de adquirir cidadania os estudantes que vivem imersos na cibercultura. Num mundo repleto de artefatos eletrônicos, com códigos e linguagens que se misturam e fazem surgir linguagens híbridas (SANTAELLA, 2005), o letramento digital seria umas das chaves de leitura na formação dos jovens para aquisição da cidadania. Em outras palavras, ser letrado digitalmente não significa ser um *expert* em computadores, em *softwares* ou *hardwares*, mas, ao contrário, partimos da premissa de que significa ser capaz de alcançar certo grau de cidadania na cibercultura por meio da leitura crítica *nas e das* mídias digitais.

Compreendemos, também, os letramentos digitais como fruto de uma nova *mentalidade*, mais precisamente um novo *ethos*, conforme preconizado por Lankshear e Knobel (2007). Essa *mentalidade* afirma valores como o colaboracionismo; interatividade; aprendizado coletivo; protagonismo autoral; horizontalidade da fala; experimentação; hibridismo da linguagem. Essa nova

mentalidade leva, também, os usuários das mídias digitais a estarem num estado de abertura e de adaptação em relação às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Alguém pode questionar: mas essas características da cultura digital não estavam presentes na cultura do impresso? Sem dúvida que estavam. Por exemplo, Carla Viana Coscarelli (2008) demonstrou que o hipertexto não é um tipo textual exclusivo dos ambientes virtuais. Utilizando a leitura em jornais como exemplo, Coscarelli argumenta que a leitura não linear já estava presente nesse tipo de artefato cultural. Além disso, em muitos momentos em sala de aula, professores adotam, a partir de metodologias descentralizadas, alguns dos valores mencionados acima. A diferença é que na cultura do impresso esses valores ocupam um espaço periférico, sendo mobilizados em momentos específicos e depois abandonados. Em outras palavras: eles não são *mediadores* na construção do conhecimento.

Já na cultura digital eles ocupam, por assim dizer, outro *status*, formando uma nova *mentalidade* que preconiza o compartilhar, o interagir e participar como ações/attitudes fundamentais. Eles são *mediadores* na produção do conhecimento. No entanto, não defendemos que esse novo *ethos*, por si só, tenha rompido com a cultura que o precedeu. Pelo contrário, como já mencionado anteriormente, novas práticas de leitura e escrita digitais convivem com as práticas de leitura no papel e vice-versa. Não há que se falar em rupturas, mas descontinuidades e coexistência entre as culturas digitais e as culturas do impresso.

Marco Antônio Silva (2011) mobilizou o conceito de letramento no artigo *Letramento no Ensino de História*. A questão problema que levou Silva a abordar o letramento foi a constatação dos baixos índices de rendimento dos estudantes brasileiros em avaliações realizadas em âmbito nacional e internacional. Além disso, segundo o autor, o ensino da leitura e da escrita deve ser compartilhado por todas as áreas do conhecimento. Para aproximar o conceito de letramento do ensino de história, Silva ainda busca referencial no conceito de consciência histórica e, nesse sentido, postula que o:

conhecimento histórico não se limita à aquisição de uma série de fatos objetivos, e sim à construção de uma regra nos arranjos mentais – denominada por Lee de estrutura histórica utilizável – que se torna parte integrante da vida do sujeito, permitindo-lhe estabelecer relações historicamente alicerçadas entre passado, presente e futuro. (SILVA, 2011, p. 123).

Essa estrutura histórica funcionaria como uma regra interna aos sujeitos, ajudando-os a se orientarem historicamente no mundo em que vivem. Para o letramento histórico, portanto, não bastaria apenas estabelecer relações entre diferentes tipos de informação, mas, indo além disso, seria necessário desenvolver práticas de leitura e escrita que possibilitam aos sujeitos a criação de *novos significados históricos* a partir da relação entre presente-passado-futuro.

Danilo Alves da Silva (2018) desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo era “construir um caminho investigativo para o ensino de História utilizando tecnologias digitais no desenvolvimento do conhecimento histórico”. Para alcançar tal objetivo, Silva operacionalizou o conceito de “letramento histórico digital”. A partir dele, a finalidade seria desenvolver nos estudantes conhecimentos sobre os procedimentos de pesquisa da História, bem como saberes e habilidades sobre as tecnologias digitais. Portanto, para o autor, o letramento histórico-digital é concebido, ao mesmo tempo, como uma metodologia, um caminho investigativo e uma meta que os estudantes podem desenvolver.

Daniela Martins de Menezes Moraes (2018) desenvolveu o conceito de Aprendizagem Histórica Digital. Segundo a autora, este conceito seria formado por três elementos: a cibercultura (contexto), os sujeitos infoexcluídos e *homo zappiense* e a demanda da aprendizagem histórica do nosso tempo. O objetivo geral da pesquisa “é a análise das potencialidades pedagógicas que as redes sociais online podem desempenhar no processo de aprendizagem histórica” (Moraes, 2018, p. 17). Já o conceito Aprendizagem Histórica Digital seria:

Em linha gerais podemos dizer que o conceito de Aprendizagem Histórica Digital pretende promover aos estudantes nativos digitais (pensadores digitais ou não) uma abordagem metodológica embasada na concepção da Educação Histórica, de maneira que eles possam se apropriar das ferramentas de pesquisa e produção da História Digital de forma colaborativa

em equipe na resolução de problemas históricos apresentados pelo docente (MORAES, 2018, p. 58).

Esta conceituação da Aprendizagem Histórica Digital se aproxima muito do conceito que estamos tentando operacionalizar em nossa pesquisa, o letramento histórico-digital. Isso ocorre, principalmente, porque ele considera, também, o contexto de produção do conhecimento histórico (cibercultura), os sujeitos que estão envolvidos (nativos digitais) e as necessidades da aprendizagem histórica do nosso tempo (ensino de história).

Todavia, a apresentação do conhecimento histórico nas culturas digitais não se limita aos artefatos tradicionais da cultura do impresso, como o livro, as revistas, jornais, televisão; ele se apresenta de modos diversos, nas mais variadas mídias digitais: em sites, vídeos (*Youtube*), em redes sociais (*Instagram*, *Twitter*, *Facebook*), em blogs, em plataformas de *streaming* etc. O conhecimento nas culturas digitais se relaciona com novos modos de pensar, sentir e agir, próprios da geração que nasceu envolta nas mídias digitais. Conforme Santaella (2005), a característica marcante dessas culturas é que elas são dialógicas e interativas, produzindo linguagens e discursos híbridos. Logo, a textualidade no mundo digital é híbrida porque não está contida tão somente nos moldes da linearidade da cultura do impresso. O hipertexto é uma forma de organização das linguagens digitais em que o princípio da descontinuidade permeia o ciberespaço. Nessa perspectiva, a linguagem híbrida e o discurso híbrido rompem com a exclusividade da linguagem verbal, cedendo espaço para linguagens descontínuas, fluídas, sonoras, imagéticas.

Além disso, o acesso à informação, a possibilidade de produzir, compartilhar e consumir conhecimento (textos, vídeos, imagens, narrativas), nas mais variadas mídias digitais é um aspecto central nas culturas digitais. Assim, ao ampliar os espaços de divulgação e circulação do conhecimento, as culturas digitais criam diferentes possibilidades de acesso e de interação entre os sujeitos e o conhecimento e, como decorrência desse fenômeno, novas habilidades precisam ser desenvolvidas para decodificar e compreender as diferentes

mídias digitais e os seus conteúdos. Os letramentos digitais respondem a essa necessidade histórica da cultura do nosso tempo: saber decodificar os diferentes conteúdos que são apresentados em diversas mídias digitais, cada uma com sua linguagem, tempo e ritmo próprio. Por isso, na perspectiva adotada nesta pesquisa, o conceito de letramentos históricos-digitais, diferente de outras conceituações, está associado intrinsecamente com os letramentos digitais. Desse modo, para desenvolver o letramento histórico-digital é preciso, antes, pensarmos e refletirmos sobre os letramentos digitais, pois são eles que abordam e refletem sobre as habilidades digitais necessárias para compreendermos o conhecimento na cibercultura.

Desse modo, a partir do exposto acima, chegou-se a uma definição, mesmo que provisória e precária, do conceito de letramentos históricos-digitais: é um estado ou condição daqueles que, por meio da interação com as culturas digitais, desenvolvem habilidades híbridas – técnicas/culturais, históricas/digitais, cognitivas/emocionais –, com a finalidade de produzirem novos sentidos históricos sobre o presente, estabelecendo relações entre o que foi, o que é e o que poderá vir a ser.

Após o diálogo com esses conceitos, passamos a apresentação, resumida, das práticas realizadas com os estudantes.

Aprender fazendo: as práticas realizadas com os estudantes.

O trabalho com os estudantes consistiu na produção de vídeos curtos, que posteriormente foram organizados e postados numa pasta no drive. Assim, orientou-se os estudantes a se apropriarem dos letramentos digitais, assistindo vídeos que foram produzidos e postados nas Salas Virtuais no Classroom e nos grupos de *WhatsApp*. Dessa forma, foi possível aos alunos assistirem a qualquer momento à explicação sobre os conceitos e irem tomando conhecimento do trabalho.

O objetivo desses vídeos foi apresentar e fazer uma reflexão ampla sobre os letramentos digitais, suas características e, também, os demais letramentos

separadamente: o foto-visual, o hipertextual, o de reprodução e o informacional. Possíveis dúvidas eram encaminhadas no grupo das turmas via *WhatsApp*.

Após assistirem aos vídeos sobre os letramentos digitais e de pesquisarem na internet, os grupos deviam começar a se apropriar dessas informações, fazendo registros no caderno de campo do seu entendimento sobre os letramentos digitais. Algumas perguntas serviram como orientação: o que você entendeu por letramento digital? Para que serve? O que seria letramento foto-visual? E o letramento de reprodução? Embora a atividade fosse relativamente simples, os grupos tiveram bastante dificuldade de compreender como registrar a sua compreensão no em seus cadernos de campo. A dúvida mais inquietante era se a atividade realizada por eles “estava certa ou errada”. Foi explicado, por meio de áudio nos grupos, que o objetivo da atividade não era “dar certo ou errado”, mas saber como eles entendiam os letramentos digitais.

Na primeira atividade que consistiu em pesquisar e registrar no caderno de campo os entendimentos dos alunos sobre os letramentos digitais, ficou claro que não sofreu alteração o lugar que os estudantes ocupam: eles continuaram na posição “passiva” de receptores de informações e conteúdos e reprodutores destes. Aqui, claramente havia uma hierarquia com apenas um sentido, a verticalidade, típica da cultura impressa: o professor transmite uma informação, um enunciado, um questionamento e os alunos respondem a esse chamamento. Por isso não houve espaço para as dinâmicas interativas, para o protagonismo, para o aprendizado colaborativo, por exemplo, que são elementos fundamentais da cultura digital. Nessa atividade, a proposta não era desenvolver os letramentos digitais, mas fazê-los se aproximar dos conceitos, pois os letramentos digitais não se caracterizam pela simples transposição de um formato analógico para outro digital. Eles são letramentos complexos, que mobilizam redes diversificadas (digitais, conhecimentos prévios, valores, mentalidades), contextos e situações específicas que, cada qual a seu modo, modifica e é modificado a partir da apropriação que os sujeitos fazem deles.

Então, sugeriu-se que os alunos se apropriassem dos letramentos digitais por meio da produção de pequenos vídeos. Importante salientarmos que, nessa

atividade, os grupos não tiveram nenhum tipo de auxílio técnico do professor. A ajuda aos grupos limitou-se a fornecer orientações gerais (“produza pequenos vídeos mostrando como usar os letramentos digitais na prática”), sugerir aplicativos e motivá-los. Toda a produção, formatação, edição e escolha dos assuntos a serem mobilizados nos vídeos foi fruto da iniciativa dos estudantes.

Para facilitar a leitura e a compreensão da totalidade dos vídeos, fizemos uma compilação dos tópicos mais importantes no quadro abaixo. Nele identificamos os grupos por números, a definição dos letramentos e os procedimentos adotados para mobilizá-los. Para acessar a compilação, acesse o QR code abaixo:



Fonte: produção da pesquisa.

Em seguida, passou-se a abordar com os estudantes os letramentos históricos-digitais. O objetivo principal era que eles refletissem e se apropriassem desse conceito, para, em seguida, produzirem narrativas históricas digitais.

Partimos de dois problemas que serviram para motivar os grupos: “Qual o sentido desse assunto para mim?”, “O que esse tema tem a ver com o mundo de hoje?”. Ao apresentarmos tais questões, orientamos os grupos no sentido de refletirem sobre algumas características dos letramentos digitais que eles pesquisaram e como seria possível incluí-los nas suas narrativas. Ressaltamos, especificamente, o letramento informacional (arte do ceticismo em relação às informações que circulam nas redes), o foto-visual (arte de relacionar imagens com textos/contextos) e o de reprodução (produzir com criatividade a partir de materiais já existentes). Enviamos áudios nos grupos de *WhatsApp* explicando em linhas gerais o que seria o letramento histórico-digital. O aspecto central destacado foi a capacidade de criar uma narrativa com sentido histórico, isto é, uma narrativa relacionando o passado-presente-futuro.

Explicamos que o trabalho deveria partir de uma escolha, um recorte temático e temporal. Tema escolhido, agora seria o momento de fazer uma reflexão e tentar responder à questão inicialmente proposta como motivação: “qual o sentido desse assunto para mim?”. Aqui as escolhas dos grupos serviram para identificar os interesses dos estudantes.

Após a definição do recorte temático e temporal, era o momento de estabelecer objetivos para a história, utilizando de preferência de verbos que indicavam uma ação a ser realizada. Por fim, a orientação foi para que os estudantes se colocassem na posição de autores das suas histórias. Isso foi ressaltado ao longo de todo o processo: os estudantes deveriam criar as suas narrativas como protagonistas/produtores de conhecimento e não meramente como espectadores consumidores de informações.

Passamos, então, às narrativas históricas-digitais. Como fizemos com a produção dos vídeos sobre os letramentos digitais, para facilitar a leitura e a compreensão das narrativas, tendo uma visão do todo, apresentamos, em forma de quadro, um resumo com os aspectos centrais das histórias de acordo com os objetivos da pesquisa.

O quadro apresenta os seguintes tópicos: grupo, temática escolhida, problema apresentado, objetivos da história, uso de fontes, relação passado-presente-futuro. Escaneie o QR code abaixo para ter acesso aos trabalhos.



Fonte: produção da pesquisa.

Enquanto nas produções³ sobre os letramentos digitais as temáticas escolhidas versavam sobre o universo dos estudantes, apontando para a

3 A maior parte dos trabalhos foram produzidos no aplicativo *Wattpad*. Aplicativo gratuito bastante conhecido dos jovens que produzem e compartilham histórias online. Muito simples de usar, podendo ser utilizado pelo celular, site ou PC. Pelo *Wattpad* é possível aos usuários seguirem seus escritores prediletos, ler e escrever histórias, poemas, artigos. Também é possível ter acesso a livros que são disponibilizados pelos usuários com cadastro no site. Na prática, esse aplicativo funciona como uma rede social que aglutina jovens que gostam de leitura.

predominância de assuntos relacionados ao tempo presente, no letramento histórico-digital os estudantes mobilizaram temas históricos. Contudo, ficou evidente, na escolha dos assuntos, as preocupações com problemas sociais e políticos da sua época: das oito narrativas, três abordaram o racismo e outras três o nazismo direta ou indiretamente. Com exceção de uma narrativa histórica (grupo 2), todos os demais identificaram explicitamente uma relação entre passado-presente, mostrando que o passado não é um tempo morto e acabado e que ele mantém uma relação tensa com o presente.

Os estudantes perceberam a história como: uma forma de não esquecer das lutas e conquistas do passado; um modo de refletirmos sobre os dramas e angústias do presente, diante de um futuro incerto e sombrio; como denúncia das injustiças sociais e políticas da nossa época; como esperança e abertura para o novo, o inesperado e o diferente; como expectativa de um futuro diferente do presente, melhor e mais justo.

E como os letramentos digitais estavam presentes nas narrativas dos estudantes? Eles apareceram de formas e intensidades distintas, mas ficou nítido que foram mobilizados. O letramento de reprodução, que versa sobre a capacidade de criar histórias a partir de outros materiais dispersos na internet, foi o letramento mais acentuado em todas as narrativas. Esse letramento está associado de modo íntimo com o protagonismo autoral nos trabalhos apresentados, com o desejo de “recriar” e “recontar” a história.

Outra característica das narrativas foi a forma como se apropriaram do letramento informacional no ciberespaço. Esse letramento relacionado à narrativa histórica parece que foi utilizado no sentido de “provar que o fato realmente existiu”. Uma série de fontes e materiais foram utilizados para enriquecer, complementar ou fundamentar melhor as histórias: gráficos, imagens históricas, charges, fotos de personagens fictícios ou não, vídeos, filmes, livros, relatórios. Como mencionado anteriormente, teríamos que dispor de mais tempo para aprofundar com os estudantes outras noções importantes sobre o letramento informacional, como “real”, “verdadeiro”, “representação”, “falso”, “ficção” e relacioná-las com o conhecimento histórico.

Ao mesmo tempo, consideramos que o letramento informacional (arte de duvidar das informações que circulam na internet, saber localizar e contextualizar) associado a produção do conhecimento histórico precisa levar em consideração características específicas desse saber: identificar quando e em quais contextos históricos foram produzidos os documentos, qual foi a finalidade da sua produção, entre outros questionamentos que fazem parte da crítica histórica.

O estudo sobre o letramento informacional e de reprodução permitiu aos estudantes aprofundar o estudo, ou seja, o letramento informacional (arte de duvidar das informações da web) e o de reprodução (criar uma história criativa a partir de outros materiais existentes) fizeram com que os estudantes tivessem que ir “além” de simplesmente transcrever em suas palavras as informações que já estavam dispersas pelo ciberespaço.

Eles tiveram que pesquisar, organizar, fazer escolhas e transformar informações em conhecimento. Esse aspecto é fundamental, pois, como defende Ferreira (1999),

Para construirmos mudanças deveremos produzir um ensino que procure desenvolver a produção do conhecimento vinculando o ensino e a pesquisa, oportunizando aos sujeitos do processo uma postura que leve sempre ao questionamento, à coleta de dados bem como à permanente reflexão (FERREIRA, 1999, p. 145).

Outro elemento marcante de todas as narrativas históricas foi a utilização, em maior ou menor grau, dos recursos da linguagem hipertextual da web. No meio digital as possibilidades de exploração do conteúdo são intensificadas, uma vez que é possível a combinação de inúmeras linguagens, lineares ou descontínuas, como imagens, vídeos, tabelas, gráficos, músicas e textos. Isso provoca mudanças na “estética da narrativa histórica”. Como afirma RODRIGUES (2018),

A tela permite a construção de uma escrita que combina simultaneamente os recursos textuais alfabéticos, a imagem, o vídeo e o áudio. Na narrativa digital, o lugar do sujeito leitor é reposicionado, pois a dinâmica da leitura está mais centrada na sua iniciativa, na medida em que é menos linear e mais interativa (RODRIGUES, 2018, p. 158).

Com essas possibilidades oferecidas pelas mídias digitais, a leitura se torna mais interativa, pois o foco da leitura pode ser deslocado para outros elementos textuais/hipertextuais, como um vídeo, um áudio, uma música, um link que leva a um filme. Essa foi uma estratégia bastante utilizada nas narrativas históricas digitais dos alunos, revelando, talvez, que eles preferem uma “história interativa”, mais próxima da “ação” do que da “representação”.

A forma como os elementos hipertextuais (links, imagens, referências a sites, livros, filmes) foram mobilizados também indica a intenção de estabelecer um “efeito de verdade” nas narrativas. Como se a quantidade de referências apresentadas fosse capaz de produzir esse “efeito de verdade”⁴. Mas, além disso, o essencial é que os estudantes souberam associar a narrativa histórica como um tipo de conhecimento que precisa ser comprovado, verificado, portanto, não é um conhecimento auto evidente por si só.

Relacionado com o letramento hipertextual, encontramos o letramento de reprodução. Esse letramento remete àquelas habilidades necessárias para a criação de conhecimento com criatividade, utilizando-se de materiais que já existem nas culturas digitais.

Por outro lado, percebemos a dificuldade dos estudantes em articular esses materiais numa narrativa mais “orgânica”, encadeadas entre si. Essa dificuldade, acreditamos, decorre da linguagem hipertextual, que é a forma como o conhecimento está disposto no ciberespaço, de modo descontínuo, não linear e que, por vezes, para os alunos, pode parecer “caótico”. Assim, pensamos que o letramento de reprodução, para solucionar esses e outros desafios da produção de conhecimento nas culturas digitais, precisaria levar em consideração uma reflexão mais demorada em relação aos suportes que conduzem a informação e o conhecimento. Dito de outro modo: a diversidade de suportes nas culturas digitais cria a necessidade de pensarmos em novos métodos e novas formas de compreendermos a produção de sentido por esses meios, pois cada um deles apresenta modos e formas distintas de tratar a informação e não são neutros. Como afirma Burdick, “transformações na materialidade da informação e nas

4 Ver, por exemplo, a narrativa sobre o Holocausto.

tecnologias de mídias comunicacionais nos permitem perceber que os meios não são neutros, mas parte do processo de criação de significados" (Burdick 2012 apud Rodrigues 2018, p. 146).

Outros procedimentos foram utilizados, em menor número, para produzir o que podemos chamar de "efeito de sentido" histórico. Na narrativa histórica digital do grupo 5, com o título *Livres para Amar*, observamos um efeito estético na narrativa histórica: a utilização de um formato de papel envelhecido em que o texto é escrito, como querendo levar o leitor para o tempo em que ocorreram os fatos. Esse efeito estético sobre a escrita histórica é uma das possibilidades oferecidas pela linguagem hipertextual das mídias digitais.

Considerações finais

De que forma os letramentos digitais e os letramentos históricos-digitais podem contribuir para o Ensino de História no contexto das Culturas Digitais? Como podemos, a partir da apropriação transformadora desses conceitos, tornar o Ensino de História mais crítico, autônomo e menos dependente de uma única visão da História? Com essas questões em mente, propomos aos estudantes sujeitos da pesquisa atividades em que eles pudessem exercer o seu protagonismo, sendo autores e produtores de conhecimento histórico digital. Para isso, refletimos sobre as culturas digitais, por meio do conceito de letramentos digitais, com a finalidade de fundamentar o debate e subsidiar os sujeitos na produção dos vídeos sobre os letramentos. A partir disso, nosso entendimento foi no sentido de que a apropriação que os estudantes fizeram dos letramentos digitais por meio da produção de vídeos foi uma *apropriação transformadora* (BUZATO, 2010), que mobilizou um repertório significativo de habilidades e conhecimentos que extrapolam o mero uso da tecnologia como, apenas, entretenimento. O sentido dessa apropriação está na relação entre os sujeitos e a tecnologia, uma vez que ambos são transformados no processo de interação, criando sentidos novos que no início não existiam.

Ao olharmos com acuidade para as produções dos alunos observamos não “nativos digitais”, mas sujeitos em constante processo de interação e aprendizado com a cultura digital. No lugar de “nativos digitais”, encontramos habilidades e competências distribuídas entre os discentes, umas mais sólidas, outras sendo gestadas.

Na produção das narrativas históricas digitais, identificamos com mais nitidez que não existe uma maneira apenas dos estudantes mobilizarem as tecnologias e que cada um as mobiliza de acordo com as suas necessidades e bagagens sociais, culturais, educacionais e, assim, falar em “nativos digitais” é mais uma forma de esconder ou mascarar outras desigualdades da nossa cultura: as desigualdades digitais.

Não basta ter nascido na Era Digital para, naturalmente, dominar as tecnologias digitais da informação e comunicação de modo crítico e autônomo. Isso porque, de acordo com o grupo social, a faixa etária, o gênero, cada indivíduo se apropria das tecnologias de um modo específico, de acordo com a sua realidade. Assim, só como exemplos, podemos citar um estudante que sabe editar imagens em aplicativos, mas, ao mesmo tempo, não sabe enviar um e-mail; alguém que saiba criar e enviar um e-mail talvez não domine as técnicas de produção e edição de vídeos; alguém que saiba editar um vídeo e produzi-lo do início ao fim talvez não domine a linguagem formal para enviar um e-mail e assim por diante.

Expressões como “nativos digitais” ou “*homo zappiens*”, ao nosso ver, denotam uma certa homogeneização cultural, que desconsidera as diversas formas de desigualdade que afetam nossas sociedades (desigualdades de acesso, produção e distribuição de conhecimento, desigualdade socioeconômica, desigualdade de gênero) bem como parece não levar em consideração as diferentes formas de apropriações que esses jovens fazem das TDIC. Ter nascido na “Era Google” e ter acesso às tecnologias digitais não garante que nossos jovens dominem as diversas linguagens agregadas nas mídias digitais e, além disso, que consigam superar os limites impostos pela cultura digital que, como qualquer cultura, possui espaços de liberdade como de constrangimentos. Como bem afirma Scolari (2018) “Obviamente há jovens que possuem diversas capacidades

transmediáticas e outros, muito poucas. Ou seja, não existem nativos digitais, o que realmente existe é uma topografia bem variada e distribuída de forma bastante irregular na qual essas competências estão dispostas” (SCOLARI, p. 131). Essa topografia variada e irregular está diretamente relacionada com as condições materiais de existência dos indivíduos.

Por isso, conforme Schmidt (2002), já citada em outro momento da pesquisa, compreender as tecnologias digitais e os seus modos de apropriação como *processo* é uma forma de manter o senso crítico e evitarmos expressões homogeneizadoras que não levam em consideração os contextos socioculturais e a sua heterogeneidade.

A utilização das linguagens hipertextuais que são interativas e dinâmicas, ofertadas por meio dos letramentos digitais, possibilitou que os estudantes aprendessem de modo mais prazeroso, pois essas linguagens, ao contrário do texto escrito, estão presentes com mais intensidade na realidade cotidiana dos alunos. Isso vai ao encontro do que Arruda (2013) apresentou como sendo central para escola: aproximar as estratégias de ensinar dos professores das estratégias de aprender dos alunos, utilizando as hipermídias e as tecnologias digitais que fazem parte da “estética de aprendizagem dos estudantes” (ARRUDA, p. 238).

A análise das narrativas e dos vídeos dos estudantes também indicou a necessidade de revermos práticas pedagógicas centralizadoras e baseadas na memorização de conteúdo. Conforme Fonseca (2003), métodos centrados na aprendizagem por meio da memorização se tornaram obsoletos e não atendem as necessidades da cultura digital do nosso tempo. Se queremos um Ensino de História democrático, emancipatório e inclusivo, precisamos abrir espaços para que os estudantes ocupem o seu lugar de protagonistas e sujeitos históricos, produzindo conhecimento com criticidade com as mídias digitais.

Ao se apropriarem dos letramentos históricos-digitais, os alunos se aproximaram, mesmo que superficialmente, dos modos pelos quais os historiadores constroem o conhecimento histórico. Eles tiveram contato com procedimentos que orientam a escrita histórica: seleção de um tema, recorte temporal, escolha das fontes, construção dos personagens e escrita da narrativa.

Passaram pelas fases da pesquisa histórica, do recorte temático até a confecção da escrita. Consideramos esse procedimento fundamental para que eles possam compreender que a escrita da história não é um dado natural, mas produzida por mulheres e homens que fazem escolhas, assim como puderam perceber que toda história é uma construção.

Referências

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. Anais do III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006.

_____. Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. III Encontro Nacional sobre hipertexto. Belo Horizonte, MG, 2009b, p. 1-12.

_____. BUZATO, M. E. K. Cultura digital, Educação e Letramento: conflitos, desafios, perspectivas In: HÖFLING, Camila (org) Jornada de Letras. São Carlos: Editora da UFSCar, 2010. p. 69 – 88.

LEMOS, A.; CUNHA, P. (orgs). (2003). Olhares sobre a Cibercultura. Porto Alegre: Sulina.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Gercina Ângela Borém. A navegação em sistemas de hipertexto e seus aspectos cognitivos. CADERNOS B A D I, 2004.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam? Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 603-622, set./dez. 2018.

RIBEIRO, Mariana Henrichs; FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Letramento digital: um desafio contemporâneo para a educação. Educ. Tecnol. | Belo Horizonte | Vol. 16 | No 3 | p.59-73 | set./dez. 2011.

RODRIGUES, Aldair. O ensino de História na era digital: potencialidades e desafios. In: DURAO, Susana; FRANCA, Isadora (Orgs.). Pensar com método. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018. pp. 145-175.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 54-66.

SILVA, Danilo Alves da. Letramento Histórico-Digital: ensino de História e tecnologias digitais / Danilo Alves da Silva. - Natal, 2018.103f.: il. color.

SILVA, Marco Antônio. Letramento no Ensino de História. Belo Horizonte: Cadernos de História. v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Letramento digital e formação de professores. In: Língua Escrita. Universidade Federal de Minas Gerais - Ceale - Faculdade de Educação. n.1 (2007). Belo Horizonte: FaE/UFMG, n.2, dezembro 2007.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento Digital e Ensino. Universidade Federal do Pernambuco, 2005. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>

BUENAS LATINO AMÉRICA DIGITAL

Said Lucas de Oliveira Salomón¹

*Antes del fax del modem y el e-mail
la vergüenza era sólo artesanal
la mecha se encendía con un fósforo
y uno escribía cartas como bulas*

*antes los besos iban a tu boca
hoy obedecen a una tecla send
mi corazón se acurruca en su software
y el mouse sale a buscar el disparate*

Windows 98 – Mario Benedetti

Mudaram – e seguem mudando – os meios e as formas como nos comunicamos com familiares, com o chefe no trabalho, com colegas na universidade e, também, como realizamos nossas confissões amorosas. As longas cartas como *bulas* se metamorfosearam em mensagens curtas, onde a palavra beijo é abreviada (para bjo ou simplesmente bj) junto a signos de pontuação (;-*) – que após serem digitados se convertem na face amarelada de um *emoji* piscando –, e então pressionamos o “enviar”. Adaptando os versos do poeta uruguaio Mario Benedetti aos dias de WhatsApp: a timidez *artesanal* se converte em *digital* enquanto aguardamos a/o correspondente concluir o que percebemos que está “digitando...”. O lirismo dessa estrofe nos remete para transformações que são sentidas também nas escolas, onde a presença marcante de celulares e *smartphones* na mochila, nos bolsos, mas predominantemente nas classes escolares e nas mãos dos educandos durante as aulas, e que tem levado os docentes a pensar, de modo geral, ou em formas de coibi-los ou em estratégias para envolvê-los em suas práticas.

¹ Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Email:said.los@hotmail.com

Tenho me situado no grupo que se dispõe a incorporar esses artefatos nas atividades escolares, uma vez que acredito que a escola não deve ignorar a presença desses objetos nas salas de aula e as transformações decorrentes dos mesmos. Gilberto Gil, durante o período em que foi Ministro da Cultura do governo Lula da Silva (2003-2008), em aula Magna na Universidade de São Paulo (2004) defendeu a essência cultural das transformações nas tecnologias. Segundo Gil, a *cultura digital* é um conceito novo que reforça as mudanças de comportamentos ocorridas em função das transformações tecnológicas.

O uso pleno da Internet e do software livre cria fantásticas possibilidades de democratizar os acessos à informação e ao conhecimento, maximizar os potenciais dos bens e serviços culturais, amplificar os valores que formam o nosso repertório comum e, portanto, a nossa cultura, e potencializar também a produção cultural, criando inclusive novas formas de arte. (GIL, 2004, online).

Nas linhas que seguem, apresento algumas reflexões sobre a cultura digital em sala de aula, reforçando o potencial pedagógico desta para o Ensino de História. Como recorte para esse capítulo, destaco uma característica da linguagem digital e seus usos como instrumento para encorajar o pensamento crítico: o hipertexto. Tomo por base as análises oriundas da dissertação “BUENAS AMÉRICA LATINA DIGITAL: O Ensino de História da América Latina e os atravessamentos da cultura digital na sala de aula”, que teve como objetivo principal *desenvolver um artefato pedagógico que, incorporasse elementos das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), para apresentar a América Latina como um espaço histórico, geográfico e cultural*, que possibilitasse questionar a colonialidade dos nossos saberes sobre a América Latina. Na referida dissertação me propus a seguinte interrogação: *quais eram as representações de América Latina que estudantes do ensino médio construía a partir de mosaicos de informações veiculados por ferramentas da cultura digital?* Esse questionamento teve origem em inquietações surgidas nas minhas vivências e práticas na Educação Básica, como professor da rede pública estadual gaúcha.

Do ponto de vista metodológico, entendi a pergunta formulada acima, como um “problema práctico”, ou seja, uma percepção pessoal sobre a própria

prática de ensinar e que comove, perturba, instiga o empreendimento de um projeto de investigação pelo próprio sujeito (ZAVALA, 2008). A pesquisadora uruguaia discorre mais sobre as formas como se levam adiante uma “investigación práctica de la práctica de la enseñanza”.

En principio, todo depende del problema, en el cual está naturalmente implicado el sujeto de la acción que es el mismo que el sujeto de la investigación, así que todo depende, en fin de cuentas, del sujeto de la acción (de enseñanza y de investigación, que no son entonces dos acciones separadas sino una misma). Primer dato, entonces, la investigación práctica de la práctica de la enseñanza se hace enseñando, y no sentado en un escritorio durante una licencia por año sabático. No se puede hacer – como ya hemos mencionado – si se abandona la enseñanza. (ZAVALA, 2008, p. 253).

Para além do que pode parecer mero jogo de palavras, o que se pretende ressaltar na chamada “investigación práctica de la práctica de enseñanza” é a condição de sujeito dos professores, o que supõe assumir que o sujeito da prática é também seu teórico. Se aceitarmos que não existe prática pedagógica sem teoria, também é verdade que o oposto, uma teoria pedagógica sem prática, torna-se pouco profícuo e vazio de sentido

Nessa condição, estive duplamente envolvido por esse problema: tanto enquanto sujeito da prática de ensino, mas também, enquanto indivíduo que levou a cabo a pesquisa. O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), ao qual estive vinculado, foi um espaço privilegiado de interlocuções e conformação desse sujeito professor-pesquisador, uma vez que permitiu “aprofundar o entendimento sobre problemáticas de pesquisa no ensino de História, bem como sobre o papel da epistemologia da História na construção de narrativas que são, ao final, teorizações” (GIL; PERREIRA; PACIEVITCH; SEFFNER, 2017, p.14). Essa aproximação de escola com universidade, atreladas a concepções que desfazem qualquer hierarquia que se possa estabelecer entre ambas, foram e são fundamentais, pois proporcionam “uma pesquisa qualificada pela experiência da sala de aula e um ensino renovado pela vivência com a pesquisa” (GIL; PERREIRA; PACIEVITCH; SEFFNER, 2017, p.11).

Hipertextualidade na perspectiva do Ensino de História

Na referida dissertação, defendi a necessidade de problematizar os usos da tecnologia seja para a pesquisa como para o ensino de história, de modo a favorecer um processo de desnaturalização da história (COSTA, 2015), no sentido de romper com a lógica da memorização e da linearidade. Para a autora, as imagens, vídeos, os acervos virtuais e as distintas plataformas históricas online permitem operar, por exemplo, com a noção de simultaneidade, uma vez que “[...] possibilitam ao aluno trabalhar e experienciar didaticamente outros sentidos e percepções históricas que não pautados pela noção de evolução e progressão linear” (COSTA, 2015, p. 161). A História, enquanto componente curricular da Educação Básica, deve contribuir com o amplo processo de alfabetização vivenciado pelos estudantes, devendo, dessa forma, desenvolver as competências necessárias para navegar criticamente e efetivamente avaliar, criar, filtrar as informações hoje disponíveis nas redes (COSTA; LUCCHESI, 2017). Para essas autoras, o desejável letramento crítico digital “[...] não se limita à habilidade técnica de manusear dispositivos e programas informático-digitais, mas se define pela busca da compreensão da experiência social inscrita na cultura digital” (COSTA; LUCCHESI, 2017, p. 235).

Concordo com a compreensão de Marcos Silva de que o professor precisa ser um “sistematizador de experiências”, aquele que constrói uma rede – não uma “rota” – no sentido de oferecer possibilidades de múltiplas experimentações e expressões. Ou seja, significa antes de tudo que o professor não mais se posiciona como detentor do monopólio do saber, mas como o que *disponibiliza* a experiência do conhecimento (SILVA, 2011). O autor utiliza o termo *disponibilizar*, também usado pelos designers gráficos de websites, numa acepção mais ampla que apenas *permitir*. Segundo Silva, *disponibilizar* em sala de aula, se refere a três aspectos:

- **Oferecer** múltiplas informações (em imagens, sons, textos etc.), utilizando ou não tecnologias digitais, mas sabendo que estas, utilizadas de modo **interativo**, potencializam consideravelmente ações que resultam em **conhecimento**.

- **Ensejar** (oferecer ocasião de...) e urdir (dispor entrelaçados os fios da teia, enredar) múltiplos percursos para conexões e expressões com o que os alunos possam contar no ato de manipular as informações e percorrer percursos arquitetados.
- **Estimular** os alunos a contribuir com novas informações e a criar e oferecer mais e melhores percursos, participando como coautores do processo. (SILVA, 2011, p.95, grifos do autor)

Há uma ressalva importante, feita pelo autor, que não deve passar despercebida: a aula interativa não é exclusivamente aquela que usa tecnologias digitais. É, antes de tudo, aquela que ocorre mediante participação, multiplicidade de conexões, bidirecionalidade e experimentações (SILVA, 2011), com ou sem recursos de mídias (computadores, tablets, acesso a internet) nas salas de aula, o que está em questão são as novas modalidades de aprendizagem que se apresentam a partir das TDIC. Em vista dessas considerações,

[...]o professor seria então aquele que oferece possibilidades de aprendizagens, disponibilizando conexões para recorrências e experimentações que ele tece com os alunos. Ele mobiliza articulações entre os diversos campos de conhecimento tomados como rede inter/transdisciplinar e, ao mesmo tempo, estimula a participação criativa dos alunos, considerando suas disposições sensoriais, motoras, afetivas, cognitivas, culturais, intuitivas etc. (SILVA, 2011, p. 96).

Tais novidades, devem ser pensadas “de modo específico en la historia como disciplina escolar, superando la promoción de ‘habilidades tecnológicas’ descontextualizadas” (MASSONE, 2014, p.49). Como bem destaca Marisa Massone em outro artigo, “enseñar a leer y escribir en las clases de historia hoy implica comprender el diálogo entre la escuela y los cambios culturales contemporáneos, producto del avanzado proceso de massmediatización” (2012, p.155). Conforme Massone (2014), a influência da internet e dos meios digitais tem “metamorfosado” os textos escolares e os próprios livros didáticos, e, por consequência, redefinindo as práticas de leitura. A disposição gráfica das páginas

tem incorporado nas últimas décadas fotografias, imagens com cenas de filmes, “caixas” de textos laterais com notícias, gráficos, trechos de fontes primárias, entre outros, se assemelhando as páginas da web (MASSONE, 2014). A autora observa nos textos escolares elementos da hipertextualidade, na medida em que possibilitam “múltiplas direções de leituras”. Roger Chartier (1994), ao investigar as transformações nos suportes e nas práticas de leitura, destaca também essa característica do texto eletrônico em relação ao livro (texto escrito), no que se refere ao papel do leitor:

Não somente o leitor pode submeter o texto a múltiplas operações (pode indexá-lo, colocar observações, copiá-lo, desmembrá-lo, recompô-lo, deslocá-lo etc.), mas pode ainda tornar-se seu co-autor. A distinção, fortemente visível no livro impresso, entre a escrita e a leitura, entre o autor do texto e o leitor do livro, desaparece diante de uma realidade diferente: a em que o leitor transforma-se em um dos atores de uma escrita a várias vozes ou, pelo menos, acha-se em condições de constituir um texto novo, partindo de fragmentos livremente recortados e ajuntados. (CHARTIER, 1994, p. 192).

Uma das especificidades dos meios digitais que tem contribuído para formulação de estratégias que rompam com esse “modelo tradicional” é justamente a *hipertextualidade*, ou seja, possibilidade de mesclar vídeos, música, fotos, mapas e textos em um mesmo ambiente, de forma “que um texto qualquer seja escrito em diversas camadas, fazendo uso de um, dois ou mais tipos de mídias no mesmo documento” (LUCCHETTI, 2012, p.6). Em seu livro “Hipertexto no cotidiano escolar”, Gomes se propõe a discutir questões teóricas mais amplas, referentes à leitura e produção de hipertextos, apresentando, inclusive, sugestões para o desenvolvimento de atividades em sala de aula. O hipertexto é definido, por Luiz Fernando Gomes (2011), como um texto exclusivamente virtual que por intermédio de *links* direcionam o leitor a outros conteúdos. É um texto que permite “percursos diferentes de leituras e de construção de sentidos a partir do que for acessado e, conseqüentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos links” (GOMES, 2011, p.15). Dessa forma, é um texto que o leitor constrói enquanto lê, acessando ou não os links disponíveis, criando e recriando as suas rotas de leitura. Como argumenta o autor,

o fato de o leitor ter visto os links na página e não os ter escolhido, ou a própria existência dos links, já constituem uma forma de leitura, uma forma de produção de sentidos. Em outras palavras, as não escolhas também fazem parte dos sentidos, tanto subentendidos e os pressupostos, até porque é na liberdade de “navegação” que se justifica a existência das opções representadas pelos links. (GOMES, 2011, p.57-58)

A pesquisadora Andrea Francisco Amat (2010) tem defendido um maior incentivo à inclusão das TDIC no espaço escolar, como forma de conter a “brecha digital” entre as pessoas e países que estão conectados e os que estão apartados das redes. Em uma sociedade onde dados, notícias e informação circulam em abundância e de forma cada vez mais rápida, garantir o acesso às TDIC, e ensinar a ler e a escrever por meio destas, são fundamentais para garantir, por exemplo, a liberdade de expressão e o direito à informação, valores tão caros a sociedades democráticas (AMAT, 2010).

Los esfuerzos deben dirigirse tanto a garantizar el acceso a las TIC's como a aumentar la capacidad para procesar todo este torrente de información y poderlo transformar en conocimiento. Es decir, una Educación en Medios que permita a todos los ciudadanos “leer” y “escribir” los medios de comunicación de masas, viejos o nuevos. Es la manera de garantizar, en esta sociedad, la igualdad de oportunidades en el aspecto laboral, en la ámbito de participación ciudadana y en el desarrollo social y personal (AMAT, 2010, p. 5).

A autora aposta em uma “Educación en Medios” para conter essa “globalização midiática”, que tem como centro difusor de ideias e projetos políticos o norte global, “[...] con tendencia cada vez más pronunciada a crear un mundo en el que las referencias culturales sean la mismas, y casi siempre con el mismo origen:

Estamos, portanto, diante dos caminhos e descaminhos de uma “nova historiografia”, uma *nova* prática na forma de escrever e produzir a história, “[...] nova porque, ora, se contrastada com as anteriores apresentará inovações ou desvios (que nem se positive o termo ‘inovação’, nem se negativize ‘desvio’, ambos servem para falar de diferenças)” (LUCCHESI, 2013, p. 9). E essas *diferenças* têm possibilitado, além de uma série de interrogações, a abertura de percursos distintos para a pesquisa, a escrita e o ensino de História. Como sugere Maynard

(2016, p. 114), os historiadores – e acrescento, professores – não precisam ser hackers ou experts em informática, “[...] mais vale permanecer inspirado pelo ogo e buscar carne humana. Afinal de contas, é disto que trata a história, qualquer história, digital ou analógica, que mereça assim ser chamada”. E esse buscar da “carne humana”, significa atentar também, nas salas de aula da Educação Básica, para os jovens seres humanos que desviam o olhar do quadro “branco” para se dispersarem em mensagens enviadas para as telas coloridas dos seus celulares. O fascínio, evidente e compreensível, que as TDIC despertam nos estudantes – e em nós mesmos – deve ser uma das chaves para pensarmos em formas de incorporá-las ao ensino, ao invés de proibir e coibir seu uso no ambiente escolar.

Qr-codes como ferramenta digital

A presença de celulares e smartphones é uma das questões que têm emergido nas salas de aula e, ao mesmo tempo, são partes importantes das invenções e novos vocabulários levados ao ambiente escolar por influência dos estudantes e que, portanto, merecem nossa atenção. Flávia Caimi (2014), ao discorrer sobre esse novo contexto educativo, e recorda que a imersão dos jovens nesse mundo repleto de informação e facilidades “[...] torna inoperante, em definitivo, a prática de memorização e reprodução que tem dominado o ensino de história por décadas” (CAIMI, 2014, p. 169).

Diversas teorias da aprendizagem têm afirmado, ao longo de décadas, que os jovens aprendem ativamente, não são recipientes vazios à espera de serem preenchidos com os saberes dos professores. Ainda que essa ideia seja praticamente consensual entre os educadores atualmente, a implicação disso se coloca de maneira muito contundente e impactante nessa era digital em que nos encontramos, obrigando que todos os principais interessados na educação das novas gerações – pais, professores, gestores de políticas públicas e outros – olhem com muita atenção para os seus valores, reflitam sistematicamente sobre esse cenário e busquem o melhor caminho para conduzir os processos educativos. (CAIMI, 2014, p. 167).

Com base nessas reflexões, acredito no potencial pedagógico do hipertexto, enquanto instrumento para encorajar o pensamento crítico, em oposição a métodos de instrução passivos, e combater a descontextualização de fontes expostas nas redes (COSTA; LUCCHESI, 2016).. Em vista dessas características da linguagem hipertextual, é que a sequência didática intitulada Buenas América Latina Digital foi desenvolvida, buscando incorporar elementos das chamadas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC's). Para tanto, fiz uso de um artefato digital que são os Qr-codes – códigos que podem ser decodificados por celulares com câmera, direcionando o usuário a um texto ou link de site, vídeo, imagem ou áudio – , para apresentar um *mosaico de informações* referentes a sujeitos, movimentos e processos do século XX latino-americano. As atividades foram organizadas em três grandes etapas, a saber: uma primeira destinada a introduzir o conceito de América Latina e realizar um questionário de sondagem acerca de conhecimentos prévios e curiosidades dos estudantes; uma segunda etapa com atividades em torno dos Qr-codes; e, por fim, uma Roda de Conversa, para refletir em conjunto com os estudantes sobre os temas tratados na atividade.

Os textos de cada código foram produzidos por mim e, através do site <https://br.qr-code-generator.com/>, convertidos em Qr-codes. Estes textos continham um máximo de 300 caracteres, limite para que o código funcione em modo *offline* (sem a necessidade de acesso a internet). Cada cartela possuía 10 cm de largura por 22 cm de altura e, além do Qr-code, apresentavam uma identidade visual (com título da atividade e o nome do professor) e uma imagem, conforme a ilustração anterior. Em aula, a dinâmica funcionou da seguinte forma: os estudantes, divididos em grupos com 4 ou 5 integrantes, e fazendo uso de seus celulares, tinham que decifrar os códigos e responder um questionário a partir das informações obtidas. O primeiro código decifrado definia a temática e os grupos deveriam buscar mais informações sobre sua temática. *Exemplo: se o primeiro código decifrado fosse sobre Paisagens Naturais e Urbanas, o objetivo do grupo seria juntar os demais códigos com dados desse assunto.* Todos os códigos circulavam pelos grupos aleatoriamente, e deveriam ser decifrados para a realização da atividade.

Eram 42 cartelas que compunham o que chamei de mosaico sobre a América Latina, uma vez que esses “fragmentos” de informações combinados entre si apresentam uma imagem do continente. Esses códigos estavam divididos em 6 temáticas diferentes: *Paisagens Naturais e Urbanas, Esportes, Arte e Cultura, Festividades, Movimentos Sociais e Processos Históricos*. Na seleção das informações que formavam o mosaico, busquei que cada temática cumprisse três requisitos: primeiro, tivessem ao menos duas referências a América Central; segundo, ao menos uma informação relativa aos povos originários latino-americanos; e, por fim, que o Brasil estivesse representado em algum código.



No questionário, os estudantes eram orientados a registrar as informações dos códigos e a formular questões a partir desses registros. As perguntas formuladas, expressaram o interesse dos educandos por entender a diversidade da região, bem como as relações e influências entre o Brasil com o restante do continente. Destaco ainda, um segundo grupo de perguntas, que através das noções de riqueza e pobreza, questionaram sobre o desenvolvimento econômico na América Latina.

Por fim, foi solicitado que os grupos criassem seus próprios códigos, explorando outros assuntos acerca do continente latino-americano. Concluída a atividade com os Qr-codes em aula, foi solicitado que os grupos pensassem uma nova temática e criassem no mínimo 5 novos códigos com informações, vídeos, sites, imagens, perguntas sobre a temática escolhida. Os estudantes foram orientados a serem criativos na apresentação dos mesmos, e tiveram 2 semanas para a conclusão dessa proposta.



Figura 2 Registro da atividade
Fonte: acervo pessoal do autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luz das reflexões feitas no início desse artigo, destaco que essa sequência didática possibilitou um *modalidade comunicacional interativa* (SILVA, 2011), na medida em que *disponibilizou* para os estudantes uma *rede* de informações sobre a América Latina, permitindo abordar distintas temáticas dentro desse conteúdo. A *mensagem* oferecida em aula valeu-se de uma linguagem *hipertextual*, não estando fechada em si, e dessa forma, exigiu a participação e interferência dos estudantes, que construíram seu próprio roteiro de leitura, à medida que recebiam e decodificavam os QR-Codes, podendo, inclusive, escolherem por não decifrar determinados códigos, e em um segundo momento, propuseram temáticas e tiveram autonomia para criação de novos códigos.

Segundo os próprios estudantes, o uso do celular fez aumentar o interesse na aula e no conteúdo que estava sendo estudado. Afirmaram, ainda, que a aula diferente foi divertida, o que não comprometeu o fato dela apresentar muitas informações. Realmente, esta atividade exigia movimentos e ações várias –

buscar os códigos com os outros grupos, usar do celular, decodificar os QR-Codes, ler, interpretar e escrever –, tornando a aula mais acelerada – animada – que as demais, em oposição à lentidão – monotonia – das aulas baseadas apenas no uso do quadro e do caderno.

A escola não pode ignorar as TDIC e as mudanças promovidas pela inserção dessas no ambiente escolar, bem como as linguagens que passam a compor o vocabulário das gerações contemporâneas. Reitero, por fim, que conectar-se a essa realidade não significa, apenas, levar para sala de aula alguns suportes de mídias como data show para a projeção de power point com textos que seriam copiados no quadro, ou selecionar vídeos para a reprodução. É, antes disso, um movimento de reconhecimento dessas transformações e de busca por estratégias que, levando em conta potencialidade e limitações das tecnologias, favoreçam sua integração e os usos pedagógicos das mesmas. O uso das TDIC tende a contribuir, segundo os próprios estudantes, para tornar as aulas mais atrativas e menos monótonas, e ademais, estimulam a motivação dos educandos dentro e fora da sala de aula, favorecendo a “alfabetização no século XXI”, na medida em que colaboram para uma leitura crítica das informações que chegam até eles.

Referências

- AMAT, Andrea Francisco. ¿Por qué educar en medios? Revista Cuadernos Digitales, [Espanha], n. 63, 2010. Disponível em: <http://www.cuadernosdigitales.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>. Descarga Articulo oIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=10936. Acesso em: 5 dez. 2017.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Geração Homo Zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; RIBEIRO, Jaime; CIAMBARELLA, Alessandra (org.). Ensino de História: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV, 2014. p. 165- 183.
- CHARTIER, Roger. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. Estud. av., São Paulo, v. 8, n. 21, p. 185-199, ago. 1994.
- COSTA, Marcella Albaine Farias da. Tecnologia, temporalidade e história digital: interpelações ao historiador e ao professor de história. Revista Mosaico, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.
- COSTA, Marcella Albaine Farias da; LUCCHESI, Anita. Historiografia escolar digital: dúvidas, possibilidades e experimentação. In: MAYNARD, Dilton Cândido Santos; SOUZA, Josefa Eliana (org.). História, Sociedade, Pensamento Educacional: experiências e perspectivas. Rio de Janeiro: Autografia Edição e Comunicação, 2016. v. 1, p. 336-366.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas et al. Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais. Revista PerCursos, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 8-32, set./dez. 2017.
- GIL, Gilberto. Cultura digital e o desenvolvimento. Aula Magna proferida pelo ministro Gilberto Gil na USP. 21 ago. 2004. Disponível em: https://www.lainsignia.org/2004/agosto/cyt_001.htm . Acesso em: 18 jun. 2018.
- GOMES, Luiz Fernando. Hipertexto no cotidiano escolar. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCCHESI, Anita. A história sem fio: questões para o historiador da Era Google. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RJ, 15., 2012, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012. p. 1-9.
- MASSONE, Marisa. Enseñar a leer y escribir en historia: los cambios en un contexto de transición cultural. Clío & Asociados, Argentina, n. 16, p. 152-167, 2012.
- MASSONE, Marisa. Transformaciones em las fuentes de creación del conocimiento histórico: entre los nuevos libros de texto y los materiales digitales. In: DIAS, Mária de Fátima Sabino. Peabiru, um caminho,
- SILVA, Marco. Os professores e o desafio da comunicacional da Cibercultura. In: FREIRE, Wendel (org.). Tecnologia e Educação: as mídias na prática docente. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011. p. 79-105.
- ZAVALA, Ana. La investigación práctica de la práctica de la enseñanza. Clío & Asociados: La Historia Enseñada, Argentina, n. 12, p. 241-271, 2008.

JOGAR COM A HISTÓRIA: CONCEPÇÕES DE TEMPO E HISTÓRIA EM JOGOS DIGITAIS BASEADOS NA REVOLUÇÃO FRANCESA

Artur Duarte Peixoto¹

MAPA DO JOGO

Os jogos digitais são os principais produtos de entretenimento da atualidade. A produção desses artefatos obtêm faturamentos elevados, superando setores econômicos importantes como da música e do cinema. Com o significativo sucesso comercial desse segmento da indústria, jovens em processo de escolarização têm amplo acesso a esses produtos e, por conseguinte, entram em contato com diversas concepções veiculadas pela narrativa dos jogos: históricas, temporais, ideológicas e políticas.

O presente artigo apresenta parte das reflexões desenvolvidas em dissertação de mestrado², na qual a problemática de pesquisa foca as concepções de tempo e história veiculadas em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa: *Tríade: liberdade, igualdade e fraternidade* e *Assassin's Creed Unity*. O primeiro, produzido por uma universidade brasileira e com fins educativos; o segundo por uma das maiores empresas do setor e com propósitos comerciais. Para realizar a análise, foi necessária uma imersão nos jogos selecionados, ou seja, jogá-los.

O artigo está dividido em três seções. Na *Fase 1: os jogos digitais*, apresento informações sobre a dimensão atual da indústria do setor, definições conceituais

1 Professor de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Doutorando em História/UFRGS. peixoto.clio@gmail.com

2 PEIXOTO, Artur Duarte. Jogar com a História: Concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa. Dissertação (Mestrado Profissional). UFRGS, IFCH, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, 2016.

básicas e comentários sobre os jogos examinados. Na *Fase 2: concepções de tempo e história*, abordo os conceitos de tempo e história veiculados na narrativa de *Tríade: liberdade, igualdade e fraternidade* e *Assassin's Creed Unity*. Na *Fase 3: indicações metodológicas para o uso dos jogos no ensino*, forneço algumas orientações metodológicas para os jogos digitais serem utilizados em contexto escolar. Em *Game over*, teço as considerações finais do trabalho. Os títulos que denominam cada seção do artigo – Mapa do jogo, Fases e Game Over – aludem a conceitos utilizados com frequência nos jogos.

FASE 1: OS JOGOS DIGITAIS

O universo dos jogos digitais

Os jogos digitais são softwares que permitem ao usuário jogar com a mediação de computadores pessoais, consoles de videogame, como Xbox, da Microsoft, ou Playstation, da Sony, tablets, celulares, entre outros (ARRUDA; SIMAN 2009, p. 272 – 273). São os produtos de entretenimento mais consumidos no século XXI. *Minecraft*, o mais vendido, alcançou mais de 230 milhões de cópias (MINECRAFT, 2021). *Grand Theft Auto 5*, um dos mais famosos, faturou US\$ 800 milhões nas primeiras 24 horas de lançamento (FLEURY; NAKANO; CORDEIRO, 2014, p. 6). Os jogadores de *League of legends*, popularmente conhecido como LOL, acumularam mais de 1 bilhão de horas de jogo, cuja transmissão do campeonato mundial de 2015 foi assistida por cerca de 334 milhões de pessoas, superando a NBA. Audiência que no ano seguinte logrou a impressionante marca de 396 milhões de espectadores (UOL, 2015, 2016). É a maior indústria do setor e a terceira em lucratividade no mundo, atrás apenas da bélica e da automobilística. Em 2021, a receita do mercado mundial de jogos digitais alcançou a cifra de US\$ 155 bilhões, e a expectativa é chegar à US\$ 240 bilhões em 2026 (STATISTA, 2021).

Os jogos digitais são excelentes recursos para serem utilizados no ensino. Apresentam importante potencial pedagógico, pois facilitam o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades, como a criatividade para solucionar problemas

complexos. Para o pesquisador americano James Paul Gee, bons jogos são construídos a partir de bons princípios de aprendizagem, sendo capazes de ensinar o que os jogadores precisam aprender para atingir um desempenho satisfatório. Isso ensinou o autor a propor às escolas adotarem esse modelo de ensino (2009).

Além do expressivo potencial pedagógico, são poderosos meios de comunicação. Sobre isso, Verónica Marín Días comenta que eles podem ser concebidos como tal porque nos transmitem informação e “consequentemente, podemos apontar que eles revelam comportamentos, valores, ideias, estereótipos, etc. tanto de tempos atuais como de épocas pretéritas” (2012, p. 19). Ademais, não existem jogos produzidos sem ter como base “concepções filosóficas, econômicas, com simbologias acerca do que seja civilização, evolução, transformação” (ARRUDA, 2011, p. 143).

Os principais produtos de entretenimento dos nativos digitais são os jogos. A geração que cresceu cercada por dispositivos como computadores, smartphones, tablets, internet, tem nos jogos digitais seu principal artefato cultural, e por conta dessa imersão não conhece outro contexto, desenvolve outras formas de aprender. Não mais de forma linear, com a atenção única. Mas com múltiplos focos simultâneos (PRENSKY, 2012). Porém, são necessárias pesquisas mais conclusivas sobre se há ou não perda de qualidade no aprendizado dessa geração.

Os jogos digitais com base em temáticas históricas também são característicos dessa geração por conta de um outro aspecto. Há recentemente uma demanda por memória e por história para um público cada vez maior, que não se resume à comunidade de historiadores profissionais (HUYSSSEN, 2000). Nesse sentido, Beatriz Sarlo fala na existência de três “visões do passado”, a da disciplina histórica, a de difusão escolar e as narrações históricas de grande circulação. A última é a que me interessa nesse trabalho, Sarlo salienta que nas últimas décadas, ao contrário do que se poderia presumir, houve um crescimento do interesse pelo passado, manifestando-se na literatura, no cinema, entre outros meios (2007, p. 11).

Com a crescente demanda por passado é possível compreender o sucesso comercial e a quantidade considerável de lançamentos de jogos digitais

com base em temáticas históricas. Sobre o sucesso da história de grande circulação, Sarlo aponta que

Essa história de massas de impacto público recorre a uma mesma fórmula explicativa, a um princípio teleológico que garante origem e causalidade, aplicável a todos os fragmentos de passado, independente da pertinência que demonstre com cada um deles em concreto. Um princípio organizador simples exerce sua soberania sobre acontecimentos que a história acadêmica considera influenciados por princípios múltiplos. Essa redução do campo das hipóteses sustenta o interesse público e produz uma nitidez argumentativa e narrativa que falta à história acadêmica. (2007, p. 13/14).

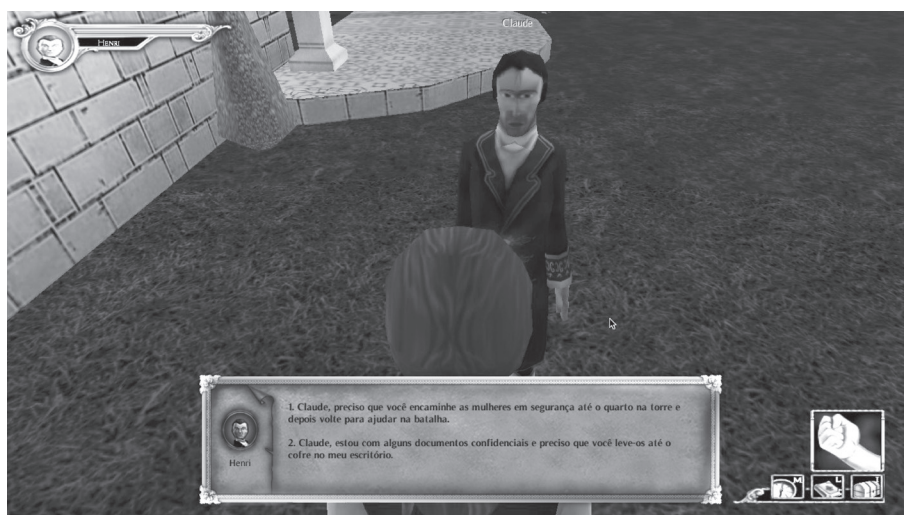
Ainda que a autora não tenha se referido especificamente aos jogos digitais, considero pertinentes suas colocações sobre a história de grande circulação, pois os jogos baseados em temáticas históricas fazem parte dessa demanda por passado que nas últimas décadas demonstrou haver um crescimento.

Os jogos abordados:

Triade: liberdade, igualdade e fraternidade e Assassin's Creed Unity

Foram selecionados dois jogos para analisar as concepções de tempo e história que veiculam na narrativa, provenientes de lugares de produção completamente distintos. *Triade: liberdade, igualdade e fraternidade* foi desenvolvido pelo Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Comunidades Virtuais, vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Os recursos foram destinados pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), no contexto de uma chamada pública para selecionar e financiar projetos que envolvessem a produção e disseminação de jogos eletrônicos educativos que facilitassem o aprendizado e aumentasse a retenção de conteúdos. (MCT/FINEP/MEC, 2006). *Assassin's Creed Unity* foi produzido pela Ubisoft Montreal, uma das maiores empresas da bilionária indústria dos jogos digitais, desenvolvedores de outras obras de sucesso comercial, como *Tom Clancy's e Far Cry*.

Antes da análise propriamente dita, é importante para o leitor ter melhor compreensão, fazer comentários breves sobre a estrutura e a narrativa dos jogos abordados. *Tríade* é composto por nove fases, divididas em duas etapas, dispostas em uma ordem de sequências lineares e arbitrarias que devem ser jogadas obrigatoriamente para se chegar ao final do jogo. Ele mescla os tipos aventura e RPG (*Role Playing Game*). Essa combinação permite ao jogador mudar o final da história de forma interativa, assumindo o papel de um personagem, que poderá ser Henry, Jeanne ou Claude. Durante a partida são feitas algumas *quests* (questões), nas quais o jogador deve escolher entre duas opções para dar seguimento à história. Algumas delas terão tempo máximo para sua execução. Ou seja, o jogador interage na história, alterando o andamento da narrativa. Uma das *quests* possibilita ao jogador fazer uma escolha que interferirá ao final da história: Jeanne entra para o movimento revolucionário? Se a resposta for positiva, no fim ela sobreviverá, se negativa, morrerá.



Tríade: liberdade, igualdade e fraternidade - Quest

Filha de um revolucionário condenado à morte por Luís XVI, Jeanne de Vallois, filha de Henry de Vallois, busca vingança e recuperar os títulos nobiliários perdidos com a condenação do falecido pai. Jeanne deverá escolher entre se aliar aos Girondinos, e ter de volta o que lhe pertence, ou aos Jacobinos, e derrubar o Absolutismo. Ao interagir com nobres e membros do Terceiro Estado, o jogador deverá identificar as razões que motivaram a eclosão da Revolução Francesa.



Triade: liberdade, igualdade e fraternidade - casa de Jeanne

O *Assassin's Creed Unity* é estruturado da seguinte maneira: o jogador para finalizar a partida deve percorrer doze unidades em uma disposição obrigatória disponibilizada pelo jogo. Tais unidades são denominadas *Sequências*. Cada uma tem ainda duas ou três subunidades, as *Memórias*. Tanto as *Sequências* quanto as *Memórias* são numeradas e recebem um título que faz referência à missão que deve ser executada. Em diversas partes do jogo, sobretudo quando será oferecido um novo objetivo ao jogador, apresenta-se uma pequena animação, cujos personagens não são jogáveis. De um modo geral, essas animações cumprem um papel informativo sobre os objetivos da *Memória*.



Assassin's Creed Unity - violência em Paris

No interior das *Memórias* existem as missões, que são pequenos desafios em paralelo à narrativa principal. À medida que vão sendo cumpridas, o jogador vai sendo encaminhado ao final do jogo. Há ainda missões extras que podem ser incorporadas, que não necessariamente contribuem ao andamento da partida, chamadas de *sidequests*. Como é o caso das *Memórias de Paris*, conjunto suplementar de missões sobre a temática parisiense, que não aproximam o jogador do final. É uma forma de diversão extra e de mais aprendizado sobre a jogabilidade.



Assassin's Creed Unity - Catedral de Notre-Dame de Paris

Essa estrutura sob a qual é disposta o jogo, em *Sequências e Memórias*, tenta simular a existência de um arquivo digital de grande porte. Já na Introdução é apresentada a personagem Bispo, jovem hacker oriunda do século XXI, que nos relata a história de Abstergo, espécie de ditador cujo objetivo, além de controlar o mundo, é controlar a própria História, modificando deliberadamente o passado por meio de sua reescrita. Após relatar as pretensões de dominação mundial, Bispo acessa o banco de dados de Abstergo e convida o jogador a fazer o mesmo. A partir desse momento inicia a *Sequência 1 Memória 1*. Ou seja, há uma metanarrativa para além da narrativa do jogo, que se refere explicitamente à escrita da história.

Em meio à Revolução Francesa, Arno Dorian, filho de um membro da nobreza frequentador do Palácio de Versalhes, passa a integrar uma Irmandade de Assassinos, que paradoxalmente prega o bem. Dorian realiza uma jornada em busca de vingança pessoal, perseguindo membros da Ordem dos Templários, caracterizados como um grupo do mal, protegendo Napoleão, assaltando, arrombando portas e baús, tentando descobrir o autor da morte do pai de sua amiga de infância Élise de La Serre e correndo atrás de ladrões.

FASE 2: CONCEPÇÕES DE TEMPO E HISTÓRIA

Fenômeno típico dos jogos digitais, as partidas costumam se estender por um longo tempo, sobretudo nos jogos comerciais. No caso de *Assassin's Creed Unity* pode chegar aproximadamente cem horas. Essa longa duração, que pode ser ampliada com a opção de salvamento, faz com que a partida esteja sempre no mesmo tempo. Enquanto o jogador não encerrá-la estará no presente, não se tornando passado. É um presente que não passa, se avoluma e engole o passado e o futuro no tempo do jogo.

Pode-se estabelecer uma analogia com a proposição do regime de historicidade presentista desenvolvida por François Hartog. Para ele o presentismo é a onipotência de um presente que se impõe com evidência.

[...] Daí talvez essa experiência contemporânea de um presente perpétuo, inacessível e quase imóvel que busca, apesar de tudo, produzir para si mesmo o seu próprio tempo histórico. Tudo se passa como se não houvesse nada mais do que o presente, espécie de vasta extensão de água agitada por um incessante marulho. É conveniente então falar de fim ou de saída dos tempos modernos, isto é, dessa estrutura temporal particular ou do regime moderno de historicidade? Ainda não sabemos. De crise, certamente. É esse momento e essa experiência contemporânea do tempo que designo presentismo. (2014, p. 39/40)

É possível relacionar a emergência e consumo dos jogos digitais com o modo da sociedade atual se articular com o tempo. Eles estão incluídos em uma lógica de constante atualização: com o aumento da definição das imagens e a da velocidade dos processadores, com o acréscimo da capacidade de memória, com a criação de um adendo à história do jogo ou de um novo lançamento de uma franquia de jogos. Ou seja, o transitório é permanente no que se refere aos jogos digitais.

Triade apresenta uma concepção de História causal. Sua narrativa aponta para determinados acontecimentos específicos, as causas, enfatizando-as, de modo que o jogador compreenda o que motivou os acontecimentos, numa perspectiva histórica de causalidade. Assim, Jeanne, no início do jogo, interage com três personagens, cada um em momentos diferentes, que lhe falam sobre a crise econômica e as injustiças sociais provenientes do Absolutismo. Diálogos semelhantes, seu pai, Henry de Vallois, havia travado com Rousseau, Voltaire, Guillotin e a Duquesa. A ênfase em mencionar esse fato mostra a preocupação do roteirista do jogo em transmitir a ideia de que a crise econômica e a injustiça social proporcionada pela monarquia absolutista francesa foram as causas da Revolução.

Isso denota uma concepção segundo a qual existem causas para os acontecimentos e que a causalidade tem potencial explicativo para o processo histórico. Além disso, demonstra a concepção de ensino e aprendizagem em História, limitada a conhecer experiências do passado. Noção comum e

associada a uma perspectiva quantitativa, ou seja, quanto maior a quantidade de informações memorizadas sobre fatos recuados no tempo, maior o aprendizado sobre História. Remete a um sintoma de um regime de história mestra da vida, no qual o passado é visto como chave de leitura para os acontecimentos vindouros.

No tempo da partida, há uma concepção predominantemente linear. Não se percebe diferentes camadas de tempo. Primeiro, o jogo é estruturado em nove fases em sequência obrigatória para concluí-lo. Apenas nas *quests* o jogador precisa escolher qual dos caminhos seguir, na maior parte do jogo não. Como a que Jeanne faz, se entra para o movimento revolucionário ou não. Porém, consumada a seleção, não há possibilidade de agir simultâneo, ou voltar e retomar a outra alternativa. O jogador vai fazendo suas escolhas diante das possibilidades impostas pelas *quests*, mas passadas cada uma delas, é como se não houvesse opção diferente da escolhida.

Não existe uma relação simétrica entre tempo e espaço no jogo. Por um lado, o avatar, o personagem com o qual o jogador interage, se move sempre na mesma velocidade independentemente da situação, não há possibilidade de escolher entre corrida ou caminhada. Por outro, diversas missões ocorrem durante o mesmo dia. Jeanne executa diversas tarefas em seu bairro, em regiões próximas ou mais distantes, conversa com pessoas, faz compras, vai a Versalhes e está sempre em vinte e nove de abril de 1789.

Em *Assassin's Creed Unity*, ao contrário de *Tríade*, há diversas temporalidades que estão dispostas de modo simultâneo e se sobrepõem umas às outras, dependendo das opções do jogador. A temporalidade da partida, que se refere aos objetivos gerais do jogo, e outras das missões, divididas em obrigatórias para a finalização da partida e outras opcionais que não interferem no andamento geral da narrativa. Estas apresentam objetivos intermediários que se sobrepõem e podem ou não estar relacionadas com o andamento geral do jogo. Em missões desse tipo, os jogadores podem usá-las para treinar e aprimorar suas habilidades, ou ainda, como um modo de alongar a partida para não encerrar a diversão (BRANCO, 2011, p. 252).

As Histórias de Paris integram um conjunto de missões extras ambientadas na cidade e podem ser acessadas a qualquer momento, mas não fazem com que o jogador avance na partida. Elas são opcionais, portanto, ao aceitá-las, o objetivo principal da Memória em questão pode ser interrompido temporariamente. Porém, existe a possibilidade de sair e voltar à Memória anterior e seguir a progressão normal do jogo. Ou seja, ao participar desse tipo de missão alternativa, entra-se nessa temporalidade, saindo da anterior. Nos outros tipos de missões opcionais, como nas investigações sobre Leonardo da Vinci e sobre o assassinato de Jean-Paul Marat, e que são a maior parte das missões optativas, a meta principal da Memória não se desfaz, mas permanece ao lado do novo objetivo, cabendo ao jogador escolher qual e quando priorizar uma ou outra.

Ainda que haja uma temporalidade que atravessasse todo o jogo, o que poderia levar a um entendimento precipitado da ocorrência de um tempo linear durante sua execução, as missões opcionais levam para outros caminhos. O jogador é colocado diante de missões opcionais durante a partida inteira, da mesma forma que é confrontado com as coletas de artefatos, insígnias, sincronização, eventos de multidão, arrombamentos. Durante toda a partida o jogador deve fazer escolhas diante de um campo de possibilidades, cujos objetos têm sua própria temporalidade.

Além das diversas temporalidades das missões e das tarefas existe ainda uma outra, inserida em uma espécie de metanarrativa para além da narrativa do jogo. A narrativa oficial do *Assassin's Creed Unity*, divulgada em campanhas publicitárias, é uma temática que se passa em meio aos acontecimentos relacionados à Revolução Francesa. Uma história baseada em um contexto histórico, como todas as demais da franquia. No entanto, essa outra temporalidade está situada no século XXI. Essa metanarrativa conta a história de um vilão, já mencionado, chamado Abstergo, que teria a intenção de não apenas controlar o mundo, mas também o passado, a partir de sua reescrita, cujas memórias estão no banco de dados de sua empresa. A jovem Bispo, espécie de ativista, é quem conta as intenções de Abstergo e convida o jogador a entrar nas Memórias. Após isso, inicia-se a Sequência 1 Memória 1. A estrutura do jogo simula esse banco de

dados e a interação do jogador nele, na escrita da história, daí as nomenclaturas para as diferentes fases do jogo: sequência e, principalmente, memória.

Ou seja, ao longo do jogo existem diversas temporalidades simultâneas. Há uma temporalidade da partida e outra das missões e demais tarefas, dispostas simultaneamente. Acredito que o pensamento de Koselleck a respeito do tempo histórico ajude a refletir sobre isso. As missões, tarefas e a metanarrativa, com suas respectivas temporalidades, estão colocadas de maneira simultânea em camadas temporais de profundidades diferentes. A metanarrativa estaria em um estrato mais profundo, pois apesar de se situar no tempo presente, no jogo ela é mais longa que a partida, já que está dentro daquela. A partida poderia se localizar na temporalidade das conjunturas, uma vez que ela atravessa a Revolução Francesa. As missões e tarefas estariam em um estrato mais superficial porque se referem a acontecimentos (KOSELLECK, 2014).

FASE 3: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA O USO DOS JOGOS NO ENSINO.

Como procurei demonstrar neste artigo, os jogos digitais analisados, sob o ponto de vista de um historiador e professor de História, apresentam inúmeras qualidades, porém não são isentos de problemas. Eles podem ser recursos didáticos positivos. Mas para isso é preciso alguns procedimentos metodológicos, os quais carecem estar diretamente relacionados à proposta do professor. Apresento algumas sugestões que não devem, portanto, ser vistas como fechadas e/ou normativas, mas como um conjunto de proposições abertas à interlocução e que devem, portanto, ser modificadas por quem planeja utilizar jogos digitais como recursos didático-pedagógicos no ensino de História.

Em primeiro lugar, o ideal é ter familiaridade com jogos digitais. Dominar minimamente os tipos mais consumidos pelos estudantes com os quais trabalha, como usar os controles do console ou do computador, saber os requisitos mínimos exigidos de hardware, conhecer a estrutura física da escola, estar informado se os estudantes possuem console pessoal ou computador em casa. Além disso,

antes de propor alguma atividade com jogos digitais, é preciso conhecer os que deseja trabalhar, ou seja, jogá-los. É fundamental o professor jogar algumas vezes uma partida inteira, observando com atenção o que há de positivo e de negativo, analisando o roteiro, as imagens, a paisagem sonora, a narrativa, à luz de conceitos trabalhados na historiografia que tenham potencial de serem abordados com estudantes. Sobre a importância de jogar, Victor de Abreu Azevedo assevera que

[...] Através deste procedimento conheceriam suas características, bem como as dinâmicas envolvidas nos JEs [jogos eletrônicos], como seus desafios e as decisões tomadas pelo jogador para os transpor. Assim compreenderiam os títulos analisados e as ações neles tomadas por outros jogadores. A segunda contribuição é a de propor outras fontes de dados para que se compreenda o JE analisado, tais como críticas de especialistas, relatos e/ou observações de outros jogadores com o mesmo título, dicas sobre o jogo, etc., o que traria auxílio ao pesquisador para solucionar os desafios propostos pelo título e também para obter outros pontos de vista que auxiliassem em sua compreensão. (AZEVEDO, 2012, p. 2/3)

É importante conhecer, também, a natureza do jogo em análise, se é comercial ou educativo, o lugar de produção dele, pois isso interfere no desenvolvimento da narrativa, do roteiro e do jogo como um todo. Jogos comerciais, como *Assassin's Creed Unity*, não são desenvolvidos para serem aulas de História, mas gerar diversão ainda que em detrimento de uma verossimilhança histórica.

É preciso levar igualmente em consideração os requisitos mínimos exigidos de hardware para o jogo rodar de maneira fluída e sem travamentos. Jogos comerciais costumam exigir alto poder de processamento dos computadores pessoais. A presença de um laboratório de informática não é algo incomum nas escolas brasileiras, mas possuir equipamentos com capacidade suficiente para rodar jogos mais pesados não são encontrados com frequência.

Se a proposta for utilizar consoles, mas não na escola, e sim diretamente na casa dos estudantes, é preciso saber se todos têm o mesmo console ou a mesma versão, ou ainda, produtos diferentes de mesma geração, pois há jogos desenvolvidos para todas as plataformas, mas alguns não. Outros são desenvolvidos para gerações mais recentes e não funcionam nos mais antigos.

O professor necessita ainda ter claro o propósito da utilização do jogo no ensino. Se é apenas memorizar saberes curriculares, trabalhar conceitos históricos, motivar os estudantes para uma determinada temática, utilizá-lo como fonte histórica, explorar questões ligadas à escrita da história, desenvolver habilidades e competências de um modo geral, que jogos podem proporcionar, ou ainda, produzir jogos com os estudantes.

A partir dos objetivos do professor é que o jogo será escolhido e a sequência didática construída. Deve-se levar em conta a censura, jogos para maiores de dezoito anos podem ser problemáticos de serem utilizados na escola e causar um estranhamento por parte da coordenação pedagógica, ou por um pai, ou mãe descontentes, pois na Educação Básica a maior parte dos estudantes são menores de idade e nessa condição tais jogos são proibidos por lei.

GAME OVER

Ao longo destas páginas procurei demonstrar as concepções de tempo e de História veiculadas nos jogos *Tríade: liberdade, igualdade e fraternidade* e *Assassin's Creed Unity*, ambos baseados na Revolução Francesa. Os jogos digitais são os artefatos de entretenimento mais vendidos na atualidade, o que coloca a indústria do setor entre as mais rentáveis do planeta, cujos produtos são consumidos indiscriminadamente pelos jovens em idade escolar.

Embora possuam características diferentes, uma vez que foram desenvolvidos em lugares de produção distintos, *Tríade* com finalidades educativas e *Assassin's Creed Unity* com propósitos comerciais, apresentam significativo potencial pedagógico. O primeiro com maior capacidade explicativa sobre o processo revolucionário francês, apesar de uma concepção de História causal e linear. O segundo pela simultaneidade temporal presente na narrativa do jogo, a despeito das limitações ao narrar os eventos ligados à revolução. Ou seja, ambos possuem problemas e potenciais, o que exige do professor um trabalho prévio de modo a explorar o que há de melhor em cada um dos jogos.

Referências

- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Na tessitura das tramas virtuais: entre histórias, tecnologias e aprendizagens. In: FONSECA, Selva Guimarães e GATTI JÚNIOR, Décio. (Org.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. 1ed. Uberlândia: Edufu, 2011, v. 1, p. 131-153.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta; SIMAN, Lana Mara de Castro. Os jogos digitais podem ensinar História?. In: Selva Guimarães Fonseca. (Org.). *Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. 1ed. Campinas: Alínea Editora, 2009, v. 1, p. 267-291.
- AZEVEDO, Victor de Abreu. Jogos Eletrônicos e Educação: Construindo um Roteiro Para Sua Análise Pedagógica. *Novas Tecnologias na Educação, CINTED-UFRGS, V. 10 N° 3, dezembro, 2012*.
- BRANCO, Marsal. Os games como linguagem. Conceitos para contar coisas nos jogos. In: STEFFEN, César; PONS, Mônica (orgs.). *Tecnologia, pra quê? Os dispositivos tecnológicos de comunicação e seu impacto no cotidiano*. Porto Alegre: Armazém Digital, 2011.
- DÍAZ, Verónica Marín. El ayer hoy de los videojuegos e juegos digitales. In: *Los videojuegos y los juegos digitales como materiales educacionais*. Madri: Editorial Sintesis, 2012.
- FLEURY, Afonso; NAKANO, Davi; CORDEIRO, José Henrique Dell’Osso. *Mapeamento da Indústria Brasileira e Global de Jogos Digitais*. São Paulo: USP, 2014.
- GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. *Perspectiva, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 167-178, 2009*.
- HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.
- PEIXOTO, Artur Duarte. *Jogar com a História: Concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa*. Dissertação (Mestrado Profissional). UFRGS, IFCH, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, 2016.
- PRENSKY, Marc. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: SENAC, 2012.
- SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

Sites

Audiência da final mundial de "LoL" supera números da decisão da NBA 2016. <https://www.uol.com.br/start/ultimas-noticias/2016/12/07/audiencia-da-final-mundial-de-lol-supera-numeros-da-decisao-da-nba-2016.htm> Acesso em 07/01/22.

Com 334 milhões de espectadores, audiência do Mundial de "LoL" superou NBA. Disponível em <https://www.uol.com.br/start/ultimas-noticias/2015/12/10/final-de-mundial-de-league-of-legends-teve-mais-espectadores-do-que-nba.htm> Acesso em 07/01/22.

Digital Media Report - Video Games. Disponível em <https://www.statista.com/study/39310/video-games/>. Acesso em 07/01/22.

MCT/FINEP/MEC – Chamada Pública. Edital. Jogos Eletrônicos Educacionais. Rio de Janeiro, 23 de fevereiro de 2006. Disponível em http://www.finep.gov.br/arquivos_legados/fundos_setoriais/outras_chamadas/editais/Chamada_Publica_MCT_FINEP_MEC_Jogos%20Eletronicos.PDF Acesso em 17/06/16.

MCT/FINEP/MEC – Chamada Pública. Projetos Aprovados. Jogos Eletrônicos Educacionais. Rio de Janeiro, 17/06/2006. Disponível em http://www.finep.gov.br/arquivos_legados/fundos_setoriais/outras_chamadas/resultados/Resultado_Jogos_Eletronicos_02_2006.pdf. Acesso em 17/06/16.

Minecraft Franchise Fact Sheet. Disponível em https://news.xbox.com/en-us/wp-content/uploads/sites/2/2021/04/Minecraft-Franchise-Fact-Sheet_April-2021.pdf. Acesso em 07/01/22.

ENSINO DE HISTÓRIA, PROTAGONISMO E PASSADO PRÁTICO NAS REDES SOCIAIS

Bruno Belloc Nunes Schlatter¹

Este texto resulta de um estudo desenvolvido no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória-UFRGS), concluído em maio de 2020 (SCHLATTER, 2020). A pesquisa foi construída a partir de uma inquietação antiga da minha experiência docente a respeito da distância entre as realidades dos estudantes e o conteúdo estudado em aula, resultando na falta de engajamento dos estudantes que eu julgava ser decorrente disso. Com essa preocupação, formulei as seguintes perguntas para a pesquisa: o que o ensino de História na escola pode significar para os estudantes? Haveria uma forma de criar engajamento que os ajudasse a ver um sentido, considerando sua realidade social, para o que estudavam?

Encontrei nas redes sociais uma possibilidade para realizar o estudo, acreditando que seria uma forma de engajar os estudantes com o uso de plataformas conhecidas por eles, onde poderiam articular os conhecimentos estudados para além dos muros da escola, em uma forma de ação ou, ao menos, interação com suas experiências pessoais. O trabalho propriamente dito se desenvolveu utilizando o espaço virtual do Facebook, rede social criada por Mark Zuckerberg em 2004. Na proposta de trabalho, os estudantes deveriam realizar postagens em uma página criada para o trabalho, em que discutiriam e articulariam o conteúdo das aulas com temas que julgassem relevantes do seu próprio cotidiano.

Em 2017, a plataforma chegou aos 2 bilhões de usuários, tornando-se a maior rede social do mundo (G1, 2017); estima-se que o seu número atual

¹ Professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória/UFRGS. bruno.schlatter@gmail.com

de membros cadastrados esteja em torno de 2,3 bilhões (G1, 2019). Além da sua rede mais conhecida, a empresa de Zuckerberg, Facebook, Inc. (atualmente Meta Platforms, Inc.), também é proprietária de outras plataformas de grande alcance no meio digital, como o Instagram e o WhatsApp. Tamanho alcance se traduz também em uma quantidade imensa de dados e informações recolhidas sobre seus usuários, que por sua vez são a forma principal a partir da qual a rede gera valor e lucro para seu proprietário e acionistas. Idealmente, tais dados seriam utilizados apenas para fins de direcionamento de publicidade, através de complexos algoritmos que processariam as informações para exibir anúncios alinhados com os gostos e personalidade de cada um. Na realidade, grupos com interesses políticos logo perceberam o valor bruto que tais dados possuíam, e passaram a usá-los para influenciar a opinião pública e mesmo o resultado de eleições (VALENTE, 2018). Na ocasião acabei não debatendo com os estudantes a respeito do poder que essas empresas privadas de tecnologias acabaram construindo. Evgeny Morozov, em entrevista a Bruno Ferrari (2015), diz que Google e Facebook estão se preparando para, dentro de dez anos, oferecer serviços que hoje são responsabilidade do Estado em troca de nossos dados que voluntariamente oferecemos a eles.

Dois conceitos foram centrais neste estudo: passado prático e cultura digital. Sobre o primeiro, me aproprio do conceito de Michael Oakeshott, conforme a elaboração de Hayden White (2018). Para eles, o passado prático seria uma forma de se relacionar com o passado essencialmente *voltada* para o presente, não necessariamente subordinada ou justificada por ele, mas ainda assim com um significado prático para resolver questionamentos e problemas presentes.

Já a cultura digital é utilizada no âmbito das redes sociais, o espaço em que o trabalho da pesquisa foi realizado pelos estudantes. Em que pese as preocupações apontadas por Morozov (2018) a respeito do poder político crescente das grandes empresas de tecnologia, ainda há um certo potencial de mobilização nessas redes, capaz de conectar e agregar pessoas com interesses políticos semelhantes. Castells (2013) nos lembra desse papel na Primavera Árabe na década passada, mas talvez sejam as ocupações estudantis nas escolas públicas

brasileiras em 2015 e 2016 as que melhor expressam esse potencial, conforme nos lembram Jonas Medeiros et al (2019) e Antônia Campos et al (2016).

Voltando-me para o artigo em si, escolhi escrever sobre a oficina realizada com os estudantes, fundamentando-me em uma pedagogia freireana no ambiente digital; depois, discutirei os marcos teóricos fundamentais para a reflexão realizada, a saber, o protagonismo estudantil e o passado prático; e, por fim, apresentarei algumas reflexões sobre o trabalho desenvolvido com os estudantes.

No que isso vai ajudar na minha vida?

A pesquisa teve como inspiração um trabalho que já era realizado desde 2017. Na época, além das aulas de História, também ministrava a disciplina de Filosofia. Embora a graduação em História me habilitasse para tanto, a falta de uma formação específica na área me tornava, paradoxalmente, mais confortável para fugir do currículo e testar estratégias didáticas mais abertas, diferentes e arrojadas nas aulas de Filosofia. Foi com esse pensamento que, no último trimestre daquele ano, formulei a ideia inicial que viria a se tornar o trabalho usado como base na pesquisa, usando o conteúdo de Filosofia Política em uma proposta de uso das redes sociais.

O trabalho envolveu a criação de duas páginas no Facebook, uma para cada turma de oitavo ano para as quais eu lecionava. As páginas se chamariam *A Cidade Que Queremos*, e serviriam para que os estudantes refletissem sobre a realidade que viam fora dos muros da escola; poderiam fazer fotos ou vídeos a esse respeito e, então, criar postagens para publicar na página². Em particular, lembro que chamavam o projeto, com um pouco de bom humor, de “oficina de textão no Facebook.”

2 Curiosamente, alguns meses após a realização da atividade com os alunos, um telejornal de uma grande rede de televisão de alcance nacional deu início a um quadro regular na programação em que os telespectadores deveriam enviar vídeos gravados em celular expondo sua visão a respeito dos problemas do país, e no que desejavam que ele fosse diferente. A proximidade temporal, bem como quase tudo no projeto – desde a proposta inicial, o formato dos vídeos, até o nome escolhido para o quadro, O Brasil Que Eu Quero – me deixaram com algumas suspeitas, mas no fim, como o trabalho escolar teve um alcance bem limitado ao redor dos alunos e seus círculos familiares e sociais próximos, julguei que provavelmente não fosse mais do que uma coincidência.

Meu objetivo era que as páginas fossem espaços para os estudantes expressarem o que gostariam de mudar no mundo e denunciar problemas que percebiam na cidade. Não fiz ingerências sobre o conteúdo, exceto pela formatação e algumas orientações de segurança, necessárias por estarem em uma comunidade de risco social elevado, marcada pela violência.

Houve um bom engajamento dos estudantes, e decidi que queria repeti-lo nos anos seguintes. Em 2019, quando na organização dos docentes da escola fiquei sem turmas de Filosofia, busquei uma forma de transpô-lo para as aulas de História, associando as postagens a conteúdos estudados em aula, mas ainda com um foco no presente e na percepção de realidade dos alunos.

É esse trabalho que deu origem à pesquisa realizada na dissertação, em busca das respostas que me inquietavam durante a realização do mestrado profissional. Como professor de uma escola de periferia, em que os estudantes são, em sua grande maioria, moradores locais, me incomodava a distância que havia entre as realidades dos estudantes e os conteúdos das aulas. Especificamente na aula de História, me parecia existir uma distância maior, uma vez que nem sempre era evidente para os estudantes o porquê daqueles conteúdos serem estudados. A pergunta “no que estudar isso vai ajudar a minha vida?” sempre me foi uma incomodação, da qual tentava me esquivar com frases feitas e lugares comuns, mas que, em última instância, me incomodava tanto quanto a eles.

A verdade é que, para mim, graduado em História, o sentido e a necessidade do ensino de História podem ser evidentes – mas é difícil criar engajamento em sala de aula quando o valor dos conteúdos não é tão evidente para os estudantes. O trabalho nasceu deste inquietamento, ajudando-os a relacionar os conhecimentos históricos à realidade que encontram fora da escola.

Uma prática pedagógica que leve em conta a realidade dos alunos, é claro, não é uma ideia nova; ela existe desde, pelo menos, Paulo Freire e os teóricos da educação popular. Freire indagava: “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2016, p. 32). Transparece na sua obra essa visão do conhecimento vindo dos alunos não como algo subalterno, mas

com potência para também ensinar o professor. A sua obra encontrou eco em educadores não apenas do Brasil, como no mundo todo; bell hooks³, professora norte-americana fortemente influenciada por Freire, destacava como

(...) na obra de Paulo havia um reconhecimento da subjetividade dos menos privilegiados, dos que têm que carregar a maior parte do peso das forças opressoras. (...) Esse ponto de vista confirmava meu desejo de trabalhar a partir de uma compreensão vivida das vidas de mulheres negras pobres (HOOKS, 2018, p. 75).

bell hooks admirava em Freire essa valorização da subjetividade, em oposição ao que ambos chamam de “educação bancária” (HOOKS, p. 14), aquela educação conservadora, hierarquizada, em que os alunos são meros objetos da educação e não possuem agência para interferir no saber e na prática do professor. Debatendo o uso da experiência de grupos marginalizados como balizador da sua prática docente, destaca a necessidade de uma estratégia pedagógica que “se baseia no pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado” (HOOKS, p. 114).

Um conceito que guiou a pesquisa foi o de *protagonismo*. Trata-se de um conceito cercado de alguma polêmica. Ferreti, Zibas & Tartuce (2004, p. 418), assim como Souza (2009, p. 2), criticam a sua origem no ambiente das ONGs e do terceiro setor, associado às políticas de educação para a juventude. Com definições vagas, ora como a promoção de uma pedagogia ativa, centrada na proatividade do aluno e relacionada ao ensino por projetos integradores, ora como uma promoção do trabalho voluntário e gratuito visando a transformação social no âmbito da comunidade, ele converte-se com frequência em um conceito despolitizante, que busca valorizar o papel de uma ação individualista em contraposição à atuação do Estado e à mobilização coletiva na luta por direitos políticos e sociais.

A apropriação que faço deste conceito, no entanto, possui algumas diferenças, buscando um viés mais positivo. Dialogo com o trabalho de

3 O nome da autora bell hooks é escrito com iniciais minúsculas no corpo do texto por determinação da própria a respeito de referências ao seu trabalho, mas quando a referência é por citação direta mantive as maiúsculas conforme regra formal da ABNT.

Conceição (2018, p. 37-40), que, também através das tecnologias da informação, busca desenvolver uma didática da História centrada na ação do aluno, na sua curiosidade e iniciativa para a pesquisa e construção do conhecimento. A sua *prática didática protagonizada pelo aluno* também se fundamenta em grande medida na obra de Freire, e a sua busca por uma pedagogia libertadora e emancipadora, que valorize os saberes prévios dos alunos e dialogue com eles na construção do conhecimento (CONCEIÇÃO, 2018, p. 39).

O que entendo por protagonismo, portanto, é algo mais próximo do seu sentido original, vindo do teatro grego: o personagem principal, aquele que age primeiro (FERRETI, ZIBAS & TARTUCE, 2004, p. 413). Busco uma pedagogia centrada na autonomia e na iniciativa dos alunos, que não se fie por uma didática burocrática e fechada nos muros da escola, mas que permita ao educando intervir e enxergar uma possibilidade de atuação no mundo que o cerca.

A meu ver, o estudo da História poderia ser uma forma de combater o caráter despolitizante do conceito. A crítica recorrente nos autores citados é que, nos contextos em que é utilizada, a noção de protagonismo quase sempre assume um caráter individualista, que valoriza o *fazer* individual do “protagonista”, e desqualifica a mobilização coletiva e a luta por direitos políticos e sociais. Mas a ideia de uma pedagogia ativa, centrada na *ação* dos alunos e no desenvolvimento da sua autonomia, não pressupõe, necessariamente, essa característica.

Me aproprio nessa formulação de outro conceito, proposto por Michael Oakeshott, na forma como foi posteriormente apropriado por Hayden White. O que ele chama de *passado prático* é caracterizado como um modo de ver o passado que

é estabelecido a serviço do “presente”, é relacionado com este presente de um modo prático e do qual, então, podemos retirar lições e aplicá-las ao presente, para antecipar o futuro (ou, pelo menos, o futuro próximo) e fornecer razões, se não justificação, para as ações nele tomadas em nome de um futuro melhor do que a atual dispensação (WHITE, 2018, p. 17).

Entendo, da formulação de White, que a ideia de *praticidade* não pode ser confundida com *utilitarismo* – não é um passado útil, no sentido de que deve servir apenas para justificar o presente, como se apenas o recurso ao contemporâneo

justificasse o estudo do que já passou. Ainda assim, trata-se de um passado que possui um significado prático e algo a dizer sobre a realidade presente de quem o estuda; é uma forma de ver o estudo do passado como essencialmente *voltado* para o presente, e para o que ele pode nos dizer e ajudar a entender e agir no tempo em que vivemos.

Na atividade com a rede social, essa praticidade se encontrou, principalmente, na forma como os temas e conceitos desenvolvidos no estudo do passado auxiliaram na leitura da realidade dos alunos, historicizando e dando significado a ela. Assim, orienta-se o estudo do passado para o presente: a realidade atual não como ponto de partida, mas de chegada, em que os conceitos apropriados do estudo do passado histórico são articulados e operados ao lidar com o presente.

O ambiente da rede, ao conectar usuários de diversas origens e localidades com interesses e visões em comum, também se tornou um espaço virtual muito fértil para mobilizações sociais e políticas. Na década de 2010, movimentos ao redor do mundo se iniciaram ou ganharam força com as mobilizações das redes, desde a chamada “Primavera Árabe” nos países da África setentrional e Oriente Médio, até os diversos movimentos *Occupy* na América do Norte, “compartilhando dores e esperanças no livre espaço público da internet” (CASTELLS, 2013, p. 7-8). No Brasil, elas tiveram um papel central durante os movimentos de rua de junho de 2013, mas também na rearticulação das direitas conservadoras que se seguiram a eles (PINTO, 2019, p. 48-49; ROCHA, 2019, p. 156-165). De maneira ainda mais significativa, foram fundamentais na articulação dos movimentos de ocupações estudantis de escolas públicas por estudantes secundaristas que ocorreram em diversos estados do país entre 2015 e 2016, como meio de troca de informações e divulgação de iniciativas (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016, p. 112; MEDEIROS, JANUÁRIO e MELO, 2019, p. 23).

Neste trabalho, a escolha foi abordar as redes sociais como espaço de articulação social e política. Se é fato que os jovens possuem grande parte da sua sociabilidade mediada virtualmente, é também neste ambiente em que eles

se sentem à vontade para se expressar e articular relações entre si e o mundo e, talvez, possamos identificar aí um espaço para seu protagonismo.

É importante frisar que não entendo, no âmbito deste trabalho, o computador e a rede social meramente como uma extensão da sala de aula, uma continuação, em outro contexto, da atividade realizada dentro da escola. Encarosos, sobretudo, como uma porta de saída: é um meio para que o conhecimento dos alunos não fique preso em um trabalho escolar, e chegue, também, à realidade do lado de fora. Por isso é fundamental o caráter público da atividade; não é meu interesse analisar a apropriação de temas e conceitos em um trabalho fechado, feito apenas para os olhos do professor, e sim a forma como os estudantes os articulam e se engajam tendo em vista um ambiente externo, com outro tipo de público. É ali que podem exercer o seu protagonismo – onde estão no centro das atenções, e onde seus posicionamentos se farão ouvir e sentir pelos demais usuários.

Como já foi dito, o trabalho se desenvolveu com a manutenção de uma página no Facebook, cujo conteúdo seria criado pelos alunos a partir dos temas estudados em aula, e da qual eles seriam os responsáveis, também, pela divulgação dentro e fora da escola. O nome da página – *A Cidade que Queremos* – é remanescente do trabalho realizado em anos anteriores. De início, realmente foi mantida a proposta da página como um espaço de expressão mais centralizado na figura da cidade, porém este aspecto foi progressivamente apagado pela apropriação dos alunos sobre o espaço virtual, dando lugar a anseios mais gerais a respeito da sua realidade e visão de mundo.

Para reunir as postagens foram sugeridas, em cada trabalho, *hashtags* que definiam o tema de cada trabalho, sempre discutidas em aula com os alunos. As *hashtags* são um modo de expressão característico das redes sociais, em que o símbolo da cerquilha (#) é seguido por uma palavra ou expressão contínua sem espaços – por exemplo, #CidadeSemRacismo ou #MinhaRevolução –, reunindo conteúdos dentro do mesmo conjunto temático e funcionando como um título ou slogan para eles. É comum que ferramentas de redes sociais, como o próprio Facebook, criem *hyperlinks* nestas *hashtags*, agregando as postagens que as utilizam e permitindo a sua visualização contínua com um único clique.

O conceito de passado prático foi importante para que eu pudesse planejar o trabalho com os estudantes relacionando presente e passado, aproximando de questões que eles identificassem como relevantes para suas realidades pessoais. A utilização da página seguia a seguinte sequência:

1. O conteúdo era desenvolvido em aula, com debates e questionamentos dos alunos.

2. Uma postagem era sugerida pelo professor como trabalho final de cada conteúdo, definindo uma *hashtag* a ser usada e o seu tema geral.

3. Os estudantes realizavam as postagens e as divulgavam na escola e comunidade, buscando ganhar curtidas e compartilhamentos.

4. Após a última postagem, foi pedido também um relatório final em que os estudantes pudessem avaliar a sua participação na atividade ao longo do ano, a repercussão que algumas postagens atingiram, e sugerir formas de melhorá-las nos anos seguintes.

Ao longo do ano de 2019, cinco trabalhos foram realizados pela turma no ambiente da página. Para desenvolver este projeto de ensino, optei por considerar os quatro primeiros como uma avaliação inicial que me permitisse observar que tipo de temas despertavam interesse dos alunos, corrigir problemas de metodologia e ajustar os rumos da pesquisa. No último trabalho, realizei uma sequência didática mais desenvolvida, que abordou, como subtexto, os próprios temas da dissertação, como o protagonismo juvenil e as relações entre passado e presente, e permitiu uma avaliação qualitativa mais aprofundada da apropriação que os estudantes fizeram dos conteúdos de aula e do espaço virtual.

Os temas estudados, e os trabalhos realizados pelos alunos, foram:

- Movimento abolicionista e a trajetória do fim da escravidão no país: reflexão sobre o racismo estrutural ainda existente na sociedade brasileira. A *hashtag* utilizada foi #CidadeSemRacismo.

- Imperialismo e neocolonialismo: as formas de resistência desenvolvidas, reflexões sobre as resistências que ainda realizamos nos dias atuais, com a *hashtag* #EuTambémResisto.

- A Primeira Guerra Mundial: reflexão sobre a presença de violências no mundo contemporâneo, com a hashtag #PelaPaz.

- Revolução Russa: estudo sobre quais mudanças gostariam que houvesse na nossa sociedade, e o que eles próprios fazem para tornar o seu mundo um lugar melhor, usando a hashtag #MinhaRevolução.

- Nazi-fascismo: diferente dos anteriores, no último trabalho deixei os próprios estudantes definirem o tema exato que usariam em suas postagens, a partir do que mobilizasse mais sua atenção no conteúdo sobre os nazi-fascismos do século XX. O tema mais presente nas falas e escolhas dos alunos foi o do preconceito – entendido de forma ampla, partindo da discriminação aos judeus realizados pelos nazistas, mas que poderia ser estendido, de acordo com a escolha dos estudantes, às questões que se aproximavam de suas realidades. Três possibilidades de hashtags foram escolhidas pelos alunos: #Consciência (que poderia ser completada com algum tema de preferência do aluno, como #ConsciênciaNegra ou #ConsciênciaLGBTQIA+), #NazismoÉCrime, e #ContraOPreconceito.

Aprendizagens com as redes sociais

O trabalho foi realizado, dessa forma, a partir de uma sequência de postagens dos estudantes na página na rede social, em que eles expressavam opiniões a respeito de temas correlatos aos que eram estudados nas aulas. Ao longo do ano, foi possível observar o desenvolvimento dos alunos na apropriação da proposta, bem como do próprio espaço onde realizavam o trabalho.

De início, manter o nível de interesse em um trabalho de longa duração mostrou-se um desafio, que necessitou de constante replanejamento das ações. O primeiro trabalho, sobre o racismo, foi o que obteve mais participação, mas ela foi diminuindo ao longo do ano. Em parte isso se deu devido à mobilidade dos alunos, uma vez que a turma, que já era pequena desde o princípio, ainda teve alguns deles transferidos para outras escolas.

Quanto às postagens, elas trouxeram dados bastante interessantes a serem analisados. Levados a observar e se questionar sobre suas realidades, eles demonstraram uma boa capacidade de compreensão dos conceitos de aula, e que eram capazes de operá-los com mais facilidade nas redes sociais do que em um ambiente formal como uma prova ou trabalho escrito. Inicialmente, houve uma grande quantidade de trabalhos plagiados, retirados de outras fontes da internet; a questão da autoria no ambiente virtual é, de fato, um tema complexo, e que requer outros debates que extrapolam o escopo da pesquisa. Nos dois últimos trabalhos, no entanto, todas as postagens foram originais – o que denota um crescimento ao longo da atividade, com uma maior confiança sobre suas próprias ideias e capacidade de expressão que não havia nos primeiros trabalhos.

É possível observar também que há um interesse latente sobre temas considerados “sensíveis”, o que se reflete no conteúdo das postagens. Adoto, aqui, a definição de Benoît Falaize, que, retomando o trabalho de Legardez e Simmeauneux, enxerga os temas sensíveis caracterizados pela sua vivacidade na sociedade, e o fato de que a sua presença nos espaços de mídia o torna controverso na sala de aula (FALAIZE, 2014, p. 228). No trabalho, para além da controvérsia causada por grupos políticos que tentam suprimi-los do cotidiano escolar, o que se percebeu é que, com frequência, são justamente estas temáticas aquelas com as quais os estudantes mais se engajavam, e sobre as quais tinham mais interesse em se expressar.

Assim, além da postagem que tratava especificamente do tema, o racismo também apareceu no trabalho sobre resistências; e outros assuntos escolhidos na ocasião incluem a LGBTQIA+fobia e o machismo. Estes também são os temas que parecem incitar maior engajamento da comunidade, em sua grande maioria positivo: o texto sobre LGBTQIA+fobia foi o que teve mais interações, entre curtidas, comentários e compartilhamentos, e também as postagens sobre racismo obtiveram comentários de pessoas fora da comunidade a quem a página alcançou.

O trabalho final, em que os parâmetros e hashtags foram definidos coletivamente pela turma, foi revelador nesse sentido em especial. Partindo

do estudo do nazi-fascismo, a maioria dos estudantes buscou aproximações tangenciais com o assunto, partindo da discriminação realizada contra os judeus para falar daquelas que eles próprios sofriam em seu cotidiano. A escolha do preconceito como tema norteador das postagens já é um reflexo disso; e, observando as que foram realizadas na página, nota-se que aqueles que mais apareceram foram o preconceito racial e o de gênero. Reproduzo duas das postagens a seguir, que servirão para balizar a análise feita na sequência.

Vocês já pararam pra pensar que NEGROS são excluídos só por sua cor de pele ? Vocês tem noção do quanto è horrível ser excluído , diminuído ou até mesmo morto só por ter a pele escura ? Passa a viatura e eles falam pra correr , correr por quê? se eu não devo nada, mesmo assim eles nos param,uma das piores sensação. [sic]

Outra sensação horrível è entrar em uma loja a procura de produtos para comprar e no meio de tudo isso ser seguido pelos guardas ou pelas vendedoras cara isso è horrível , baita desconforto...

Somos vistos como uma ameaça!!!

Essas frases machucam ...

"A entrada dos funcionarios è pra lá"

"Negro è tudo igual, tudo bandido"

"Tinha que ser negro mesmo"

"Se alisar o cabelo ,vai ficar lindo"

"Além de negra , è pobre"

Não podemos abaixar a cabeça diante de um preconceito,temos que lutar para ter nossos direitos ,somos pessoas do bem ...

Uma cor não define quem somos !

#Nãoaopreconceito⁴

O machismo, é achar que os homens superiores as mulheres! Bom, na verdade todos nós somos um pouco machista, mas acho que nós mulheres devemos saber que somos livres, devemos sempre trabalhar pra não depender de homem nenhum, Pois nenhum homem tem que falar o que devemos, e o que podemos fazer! Mulher NÃO é obrigada a ficar trancada dentro de casa, Mulher NÃO É Obrigada ta esquentando a barriga na boca do fogão, mulher NÃO é obrigada a Ficar com homem machista! Mulherada, trabalhem por vocês, lutem por vocês! E não deixem homem nem um, dizer o que vocês devem fazer ! *Mulher, liberte-se de tudo o que cala tua voz!*

Nós mulheres temos que deixarmos de ser submissas aos homens que acham que são superior a nós, devemos ter o mesmo salário, os mesmos direitos, o mesmo cargo de trabalho. Antigamente as mulheres eram submetidas a usar saias, espartilhos e o comprometimento sempre era abaixo do joelho,

4 <https://www.facebook.com/HistoriaLeocadia/posts/430315904322246> Acesso em 04/05/2022.

e se usassem as roupas que elas queriam, o estilo de cabelo, falavam que a mulher não se dá o valor e que está pedindo pra ser assediada, isso é um absurdo ainda bem que os anos passaram e muitas coisas mudaram mas ainda temos muito para lutar para ter tudo oq é de nosso direito e parar de ser assediada na rua.

#Conciênciaomachismo⁵

É significativo que o tema do racismo tenha sido discutido superficialmente durante as aulas desse conteúdo programático, a partir da história de Jesse Owens. A questão do gênero, por outro lado, foi uma aproximação original feita pelos estudantes – em especial as estudantes do sexo feminino, em cujas postagens ele foi mais proeminente –, mas que não havia sido prevista pelo professor.

Outros resultados percebidos da realização da atividade são mais difíceis de analisar com profundidade, mas eram percebidos de forma empírica, nas próprias aulas ao longo da atividade. Percebeu-se que os estudantes demonstravam um maior engajamento com o trabalho digital, e a referência constante a questões do seu universo social os levou a se interessar mais pelos temas em aula. Eram constantes comentários sobre a repercussão de postagens, e em especial aquelas que despertaram maior engajamento para além da escola. A perspectiva de expor seus pensamentos e visões de mundo – de, enfim, agirem como protagonistas sobre sua realidade – parecia os interessar, e, em especial nos casos em que houve respostas externas da comunidade, os deixava animados e deslumbrados.

Muitas destas questões foram abordadas pelos estudantes em seus relatórios finais, em que avaliaram aquilo que foi feito ao longo do ano e expressaram suas impressões pessoais sobre a atividade. Como destacou uma estudante: “eu achei uma proposta legal pois podemos dizer o que pensamos sobre certos assuntos que normalmente não são muito discutidos na nossa sociedade”; ou nas palavras de outro estudante:

5 <https://www.facebook.com/HistoriaLeocadia/posts/425199704833866> Acesso em 04/05/2022

(...) não só nós refletíamos sobre o assunto, fazíamos também outras pessoas pararem para pensar, foi muito produtivo ter um espaço para expressar sua opinião sobre um assunto dado em aula, usamos temas contemporâneos para desenvolver postagens construtivas e levar adiante uma ideia diferente para quem leu.

Da mesma forma, a questão dos temas controversos foi destacado, como aqueles sobre os quais eles mais se interessaram em se expressar: “Bom, eu gostei de todas [as postagens], mas a que eu gostei mais foi a última, porque fala sobre o meu mês⁶, sobre a consciência, eu amo falar sobre negros e foi por isso que eu gostei”, como disse uma estudante. Ou, nas palavras de outra:

(...) esse trabalho me ajudou muito a refletir sobre esse assunto, me fez mudar meu pensamento para melhor, ver como tem muitas injustiças ainda, que ainda existe o preconceito mesmo depois de anos.

A última e a primeira [postagens] foram as melhores, pois as duas falavam de algum modo sobre preconceito, que ainda é muito forte, as pessoas não pensam que isso faz os outros sofrerem, elas foram as melhores porque pudemos mostrar nossa opinião. Todas as postagens as fizeram refletir e mostrar que ainda temos que lutar por tudo para ainda conquistar as coisas que são do nosso direito.

Como avaliação final, os trabalhos dos estudantes trouxeram dados ricos para reflexão. A rede social mostrou-se como um espaço que pode ser fértil para os estudantes se expressarem, onde se sentem à vontade e demonstram um interesse latente para exercer o seu protagonismo, e se apropriar dos conteúdos estudados em aula e usá-los para refletir sobre questões da sua própria realidade. Assim, respondendo aos meus questionamentos iniciais, elas de fato os ajudaram a ter engajamento nas aulas, e a enxergar um sentido para o estudo da História em sala de aula.

Tal sentido pode ser entendido, em um primeiro momento, com a noção de passado prático de Oakeshott e White, e a forma como conseguiram se apropriar de conceitos estudados em contextos passados para refletir sobre o seu próprio presente. Mais do que isso, a forma como os alunos se apropriaram dos

⁶ “Meu mês”, no caso, faz referência ao Mês da Consciência Negra, uma vez que o trabalho final foi realizado pelos estudantes durante o mês de novembro de 2019.

conteúdos e da oficina parecem encontrar reflexo nas argumentações de Ratier (2019), quando ele defende que

A escola transformadora não suprime a rebeldia nem a condena de antemão. Ao contrário, busca desvelar suas causas, canalizando o rancor destrutivo para o questionamento das injustiças e propondo ações para sua transformação. A raiva e a rebelião são entendidas como parte do processo para a formação de indivíduos autônomos, capazes de crítica e reflexão (RATIER, 2019, p. 156).

Criticando a forma como a educação dos sentimentos é tratada pela Base Nacional Curricular Comum, o que ele propõe é que, no lugar de domar os sentimentos considerados “negativos”, como a raiva e a indignação frente às injustiças da sociedade, uma educação de inspiração freireana poderia buscar canalizá-las de forma positiva na busca da transformação da sociedade.

Ainda que a leitura do texto tenha sido feita apenas no final da redação da dissertação, ele chamou a atenção por parecer sintetizar muitos dos resultados obtidos durante a pesquisa. Ao longo da atividade, conforme a expressão e o protagonismo dos estudantes eram estimulados, foram justamente esses sentimentos que afloraram, tanto nos debates em aula como nas suas postagens nas redes sociais: a indignação com a política, a sociedade e os preconceitos de raça e gênero.

Dessa forma, há um grande potencial a ser explorado nas redes sociais para o ensino de História, como espaço onde criar engajamento e envolver os estudantes nos conteúdos estudados, dentro de uma perspectiva freireana que reconheça os saberes e os questionamentos que eles trazem consigo. A atividade realizada neste estudo traz dados de análise relevantes, mas certamente não esgota todas as possibilidades que elas apresentam.

Referências

A Cidade que Queremos C31. Página do Facebook. <http://fb.com/HistoriaLeocadia>. Acesso em 15/12/2021.

CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. Escolas de luta. São Paulo: Veneta, 2016.

CASTELLS, Manuel. Redes de indignação e esperança. Movimentos sociais na era da internet. São Paulo: Joge Zahar Editora, 2013.

CONCEIÇÃO, Juliana Silva da. Em busca de conexões com as Juventudes no Ensino de História: 2018. 100p. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo.

FALAIZE, Benoît. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? Trad. Fabrício Coelho. In: Revista Tempo e Argumento. Florianópolis, v.6, n.11, jan./abr. 2014.

FERRARI, Bruno. Evgeny Morozov: “Não acredito nos contos de fadas do Vale do Silício. Revista Época, 2015. <https://epoca.oglobo.globo.com/ideias/noticia/2015/05/evgeny-morozov-nao-acredito-nos-contos-de-fadas-do-vale-do-silicio.html>. Acesso em 27/04/2022.

FERRETTI, Celso, ZIBAS, Dagmar M. L. & TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

G1. Facebook atinge os 2 bilhões de usuários. Rio de Janeiro: G1, 2017. <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/facebook-atinge-os-2-bilhoes-de-usuarios.ghtml>. Acesso em 15/12/2021

_____. Facebook completa 15 anos com 2,3 bilhões de usuários. Rio de Janeiro: G1, 2017. <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2019/02/04/facebook-completa-15-anos-com-23-bilhoes-de-usuarios.ghtml>. Acesso em 15/12/2021.

hooks, bell. Ensinando a transgredir. Educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion (orgs.). Ocupar e resistir. Movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019.

MOROZOV, Evgeny. Big Tech: A ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

PINTO, Céli Regina Jardim. A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015). In: SOLANO, Esther, e ROCHA, Camila. As direitas nas redes e nas ruas. A crise política no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

RATIER, Rodrigo. Escola e afetos. Um elogio da raiva e da revolta. In: CÁSSIO, Fernando (org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

ROCHA, Camila. "Imposto é roubo!" A formação de um contrapúblico ultraliberal e os protestos pró-impeachment de Dilma Roussef. In: SOLANO, Esther, e ROCHA, Camila. As direitas nas redes e nas ruas. A crise política no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

SCHLATTER, Bruno Belloc Nunes. A história que queremos: ensino de história, protagonismo e passado prático nas redes sociais: 2020. 98p. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade Federal do Rio de Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. In: RBAC - Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade, 1 (1). São Paulo: 2009.

VALENTE, Jonas. Ministério Público do DF investiga uso ilegal de dados de usuários do Facebook. Brasília: Agência Brasil, 2018. <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-03/ministerio-publico-do-df-investiga-uso-ilegal-de-dados-de-usuarios-do-facebook>. Acesso em 15/12/2021.

WHITE, Hayden. O passado prático. In: ArtCultura Revista de História Cultura e Arte. V. 20 N. 37, Julho-Dezembro. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2018. <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/issue/view/1800>. Acesso em 15/12/2021.

PERCURSO VIRTUAL DOS TERRITÓRIOS NEGROS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Guilherme Lauterbach Palermo¹

Quais as possibilidades de abordar em sala de aula os territórios de pertencimento negro na cidade, problematizar a branquitude e a crítica à história hegemônica, por meio de uma visita virtual aos Territórios Negros de Porto Alegre?

Esses foram os questionamentos que me propus ao refletir sobre as experiências de ensino com o uso dos patrimônios afrobrasileiros em Porto Alegre, em específico o percurso realizado pelo projeto Territórios Negros em Porto Alegre². O estudo foi realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa intitulada Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

O projeto Territórios Negros esteve em atividade desde o ano de 2008 até seu encerramento em 2016. De 2010 até 2016, contava com a utilização de uma linha especial de ônibus da Companhia Carris Porto-Alegrense. Nesse percurso, costumavam ser visitadas e evidenciadas áreas que, historicamente, apresentam marcas de pertencimento social e cultural da população negra na cidade de Porto Alegre.

O ônibus do projeto Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre passava por nove pontos: o Largo da Forca (Praça Brigadeiro Sampaio), onde foi instalada a obra de arte "O Tambor"; o Pelourinho (Igreja Nossa Senhora das

¹ Mestre do ProfHistória/UFRGS. E-mail: guilhermelauterpalermo@gmail.com

² O Territórios Negros foi uma realização da Prefeitura Municipal de Porto Alegre e da empresa de transporte pública Carris, com apoio da Procempa, da Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), do Gabinete de Políticas para o Povo Negro (GPN) e do Grupo de Trabalho Antirracismo (GTA), e teve como objetivo colocar em destaque as regiões da cidade que se constituíram, ao longo da história, como espaços de referência cultural da população afro-brasileira. Infelizmente, no ano de 2016, a prefeitura da cidade encerrou o projeto.

Dores), que ainda não tem marco monumental de referência; o Mercado Público, local em que se encontra a obra “Bará do Mercado”; o Largo Glênio Peres, que hospeda a obra de arte “Painel Afrobrasileiro”; o Campo da Redenção (Parque Farroupilha), onde também não há marco instalado; a Colônia Africana (bairros Bom Fim e Rio Branco), sem obra instalada; a Ilhota, localizada nas proximidades do Centro Municipal de Cultura e da Avenida Érico Veríssimo, sem obra instalada; o Quilombo do Areal da Baronesa (Travessa Luis Garanha); e o Largo Zumbi dos Palmares, que encerra o roteiro. Outros pontos não acessados pelo ônibus, mas que podem ser conferidos, são a Praça da Alfândega, onde está a obra de arte “Pegada Africana”, o Cais do Porto e a Igreja das Dores, locais em que há obras de arte em fase de concepção.

Os Territórios Negros foram objeto de diversos estudos que devem ser levados em consideração por aqueles que pretendem conhecer os amplos significados que ele já produziu. Iosvaldyr Bittencourt, Francieli Ruppenthal, Daniele Vieira, são algumas das pessoas que se debruçaram sobre este tema e produziram trabalhos que constituíram, demarcaram, e potencializaram o percurso através das suas reflexões e críticas.

Com a intenção de manter o projeto Territórios Negros ativo, foi elaborado um mapa virtual do percurso intitulado Memórias do Percurso. O mapa foi inspirado e construído a partir de memórias, experiências e documentos históricos sobre os locais que integram o percurso do projeto Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre, disponibilizado em <https://guilhermelauter.wixsite.com/memoriasdopercurso>.

A pesquisa desenvolvida no mestrado buscou responder o seguinte problema: como os Territórios Negros possibilitam ensinar história na contramão da narrativa hegemônica? Na dissertação, para responder à questão, o primeiro movimento foi o de escutar e perguntar. Escutar para colher as histórias através da realização de entrevistas com protagonistas do projeto, e perguntar com um formulário disponibilizado online para pessoas que tinham participado dos Territórios falarem sobre como se sentiram e como refletem sobre a experiência de realizar o roteiro na cidade. Este artigo reflete a respeito dos resultados

alcançados no âmbito da pesquisa, mais particularmente no que se refere ao ambiente virtual desenvolvido como dimensão propositiva da dissertação, suas etapas e aplicações.

Neste artigo, em um primeiro momento, faço um recorte do que discuti na dissertação sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino de História. Logo depois, apresento a construção do roteiro virtual dos Territórios Negros, para na sequência observar as proposições e os significados destes espaços para a discussão da branquitude e do racismo estrutural. Por fim, somo a este artigo a execução metodológica em sala de aula, os resultados encontrados na interação com turmas de 6º a 9º anos do ensino fundamental II de duas escolas públicas de Porto Alegre.

As TDIC e o ensino de História: potencialidades

As diversas áreas do ensino tem procurado as novas tecnologias para desenvolver didaticamente o conteúdo em sala de aula, isso não é diferente para a disciplina de História, que enxerga nas tecnologias digitais as potencialidades de explorar diversos tipos de fontes e ampliar o seu processo de ensino-aprendizagem construído de maneira aliada ao ambiente virtual.

São inúmeras as possibilidades de desenvolvimento de atividades pedagógicas com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), toda atividade baseada no uso ou aplicação de dispositivos ou plataformas digitais, conectados a internet, está utilizando das TDIC.

O que diferencia as potencialidades de aprendizado de cada proposta de aula é a maneira com que se estabelece a metodologia e seus significados empregados na resolução do problema. Assim, não nos serve aqui generalizar ou construir um roteiro único de aplicação de TDIC no ensino de história. É preciso analisar cada aspecto da atividade dentro do que ela se propõe no uso das TDIC e no que pretende desenvolver no caminho que percorre até o(s) resultado(s).

Na dissertação, a opção por trabalhar com narrativas virtuais teve a intenção de explorar o potencial das TDIC no desenvolvimento de atividades

curriculares que incluam o ensino da História Afro-brasileira e das relações étnico-raciais. Como recurso didático, foi desenvolvido um roteiro virtual do Territórios Negros, que além de contar com os espaços do roteiro físico, somou depoimentos, fotos, arquivos e produções acadêmicas, possibilidade gerada pelo uso das TDIC no ensino de História, criando a possibilidade de expandir a visita virtual de outros locais de pertencimento negro em Porto Alegre e complementar os locais já existentes com as experiências e intenções de quem visitou e de quem elaborou a criação do percurso pela cidade. Sendo assim, o percurso virtual envolve a relação do digital com as aulas de História. Ao utilizar a tecnologia digital de informação e comunicação com acesso à internet, o roteiro de pesquisa selecionado e guiado pelo(a) professor(a) abre caminhos virtuais entre os hiperlinks, referências incorporadas aos vídeos e títulos de artigos, instrumentalizando estudantes para a metodologia de pesquisa em meio virtual. Porém, ter acesso à internet é um recurso presente somente em algumas escolas e, em geral, nos lares de famílias de classe média.

A inspiração para criar o percurso virtual teve como referência o contato que tive ao acessar o material do Museu Afro-Digital da Memória Africana e Afro-Brasileira, da Universidade Federal da Bahia. Com o tema da promoção da cultura e da resistência da população afro-brasileira, o museu tem como missão promover o reconhecimento e a preservação do patrimônio cultural africano e afro-brasileiro em formato digital para reafirmar sua presença na cultura nacional. O Museu registra, preserva, organiza e abre espaço para que histórias de vida de toda e qualquer pessoa da sociedade possam ser compartilhadas e transformadas, promovendo reflexões e mudanças sociais sobre a identidade e a valorização da memória, do indivíduo e das comunidades. As ferramentas de registro e exposição trazidas pelo museu propiciaram pensar novas mecânicas de construção metodológica de percursos ou de análise teórica dos espaços físicos e imateriais dos centros urbanos com base em relatos e memórias de quem realizou o trajeto.

Não poderia deixar de falar sobre o contexto da escrita da dissertação e que ainda vivemos, falar do ensino de história do Brasil neste momento é

experienciar as aulas sobre passado traumático. O Brasil atravessava o período de maior taxa de contaminação pela Sars-Cov-2 (Covid19) e atualmente tem em sua variante Ômicron um grande desafio para a manutenção dos índices de vacinação, pois esses dois vírus, somados, já ceifaram mais de 620 mil vidas. Este dado reforça que a desinformação, a ausência de comprometimento político e os ataques contra a ciência geraram perdas que poderiam ter sido evitadas. Esse contexto entrou conosco na vida profissional, em sala de aula no modelo híbrido ou no retorno presencial, na vida acadêmica durante a produção da dissertação e impactou as aplicações práticas objetivadas em um primeiro momento, e instigou a busca de metodologias possíveis de ação através das TDIC.

Ao longo dos anos de 2020 e 2021, foram necessários diversos esforços coletivos e individuais para que a relação entre estudantes e professores se fizesse presente no âmbito virtual. Escola, professores(as), pais e estudantes foram, de uma hora para a outra, inseridos em um contexto de produção e realização de atividades, impressas ou realizadas de maneira virtual, como metodologia de aprendizagem e frequência de sala de aula.

A pandemia evidenciou o abismo de acesso a direitos básicos de saúde, saneamento, alimentação e de educação. A ausência do direcionamento pedagógico por parte dos governos levou à condição em que cada professor(a) precisasse buscar, por conta própria, uma forma de construir espaços que possibilitassem interações com os estudantes, de modo que não ficasse limitado à gravação de videoaulas e envio de uma folha com atividades impressas. A sala de aula teve que ser levada para a sala de estar, para a casa de professores(as) e estudantes. Dessa maneira, as desigualdades de acesso à internet, os vínculos de ensino e da própria efetivação das relações de aprendizagem foram abaladas. O ambiente virtual de sala de aula, aplicado como uma medida emergencial e não uma oportunidade de construir outras relações de ensino por meio das TDIC, se transformou em uma transposição de um ambiente presencial para um híbrido que, em vez de ser complementar, acabou limitando muitas das experiências.

Construir dados: saber perguntar

Neste momento procuro discutir a metodologia utilizada na produção do material e como ela está articulada com as outras etapas do trabalho.

Nas escolhas metodológicas foram realizadas entrevistas em vídeo por meio da plataforma *googlemeet* com idealizadores e protagonistas do projeto territórios negros para colher as experiências dessas pessoas em fazer parte dessa história e ver a potencialidade que o projeto foi adquirindo ao longo do tempo.

Com essas entrevistas, foi observado o entendimento acerca das dimensões didáticas e metodológicas executadas pelo projeto Territórios Negros, registrando os conhecimentos compartilhados e as lembranças suscitadas. Também foi possível evidenciar o sentido educativo do projeto Territórios Negros e como ele pode ser apropriado para a comunidade escolar, visibilizando o modo como a experiência produz sentimentos de pertencimento e questionamentos sobre o currículo escolar, além de potencializar novas práticas didáticas. Atendendo a escolha metodológica, com as memórias produzidas nas entrevistas, foi possível criar pequenos vídeos para orientar sobre a história dos Territórios Negros de Porto Alegre dentro do percurso virtual.

Outro meio de obter dados para compreender como os Territórios Negros foram experienciados pelos visitantes em seus mais diversos momentos foi produzir um formulário através do *googleforms*. Assim, os relatos trouxeram possibilidades de analisar o sentido dado pelos visitantes ao que se visitou, viu e ouviu sobre e nos Territórios Negros. Devido à variedade de formas que poderia entrelaçar os relatos e as experiências, utilizei como base a pesquisa da professora María Paula González (2018), que aplicou os termos de análise da temporalidade e da historicidade em seus dados através das categorias do tipo Dominante, Emergente/Reemergentes e Latente. Categorizar as experiências escritas no formulário possibilitou entender tanto sobre como a presença é sentida e vista pelos participantes quanto sobre a ausência quando é notada ou suprimida. Foi com esta categorização que pude analisar os privilégios da branquitude, a compreensão de que se os brancos passam a se racializar,

ao entender seu espaço de privilégio, ou se estão iniciando sua abertura para compreender o campo das relações étnico-raciais como tema de estudo em sala de aula por professores(as) e estudantes. Os dados obtidos foram categorizados e separados pelo pertencimento étnico racial autodeclarado de cada participante, sendo possível compreender os impactos do trajeto Territórios Negros nas expressões e relatos das pessoas brancas.

Para utilizar os recursos das TDIC, a escolha de aplicativo destinado para elaboração do roteiro virtual foi o Google Maps. Embora saiba que ele é parte das ações de empresas privadas de tecnologias que armazenam, tratam e vendem nossos dados, fragilizando o nosso direito à privacidade, ele serviu como ferramenta para o projeto. O Google Maps foi desenvolvido no ano de 2004, quando a empresa Google comprou o sistema de geolocalização de uma startup de mapeamento chamada “Where 2”. Na época, a startup desenvolveu um aplicativo chamado “Expedition”. Os desenvolvedores buscavam um conceito de aplicativo que pudesse ser executado em um navegador da web e, desta forma, foi criada a ferramenta de localização conhecida como “Google Maps”. Através dele, é possível construir um roteiro com diversos elementos compondo os caminhos do percurso, e agrupar em camadas diferentes que, por sua vez, podem ser constituídas por anotações que surgem em diferentes formatos, como sob a forma de textos, imagens, símbolos ou hiperlinks, por exemplo.

Na página seguinte, no Quadro 1, exemplifico a construção do percurso virtual dos Territórios Negros dividido por cada camada do Google Maps. Selecionar apenas uma ou outra camada é uma das funcionalidades que pode ser utilizada ao aplicar a atividade em sala de aula, dividindo em grupos e sinalizando quais pontos ou camadas cada grupo deverá percorrer e analisar em sua pesquisa. O quadro 1 tem a finalidade de identificar, em formato textual, as camadas do mapa virtual que podem ser visualizadas na aba esquerda do google maps.

Camada	Título e exemplo	Conteúdo da camada
1 ^a	Início - apresentação da navegação no mapa	Aqui temos um vídeo de orientação sobre como realizar o percurso.
2 ^a	"Trajeto Virtual Territórios Negros".	Nesta camada, temos dez pontos definidos para trazer o contato com o roteiro original dos territórios negros: Praça do Tambor; Pelourinho; Pegada Africana; Bará do Mercado; Paineiro Brasileiro; Colônia Africana; Parque da Redenção; Antiga Ilhota; Quilombo do Areal; Largo Zumbi dos Palmares.
3 ^a	"Territórios de Representatividade"	Aqui podem ser vistos os locais: Cais do Porto Mauá; Igreja do Rosário.
4 ^a	"Marcadores simbólicos e materiais"	Nesta camada temos: 1º Sede de O exemplo (1892 -1897); Esquina do Zaire; Túnel do tempo (dinâmica do ônibus); Quilombo dos Fidelix.
5 ^a	"Memórias suscitadas"	Vídeos contendo trechos da entrevista de: 1 - Professora Adriana: as perspectivas do percurso dos territórios negros 2 - Professora Adriana: quais as potencialidades dos territórios negros? 3 - Professor Manoel: experiência de professor 4 - Professor Mauricio: prática de mediação 5 - Professor Mauricio: espaços simbólicos
6 ^a	"Relatos de participantes do projeto territórios negros"	Foram criados dois vídeos, um para cada local citado nas respostas do formulário: O pelourinho: ausências também marcam; A lenda/maldição de Josino.
7 ^a	Conte o que achou do roteiro Virtual	Espaço final para realizar comentários sobre o percurso virtual, com a possibilidade de trazer contribuições sobre outros locais que gostaria de identificar no mapa.
8 ^a	Participe da Expansão dos Territórios	Marcadores no mapa para acessar o formulário de participação e sugestão de novos locais de territorialidade negra na cidade.
9 ^a	Quiz: pergunta e resposta	Uma dinâmica de quiz como atividade pós-percurso chamada "Você consegue lembrar?".

Fonte: Palermo, Guilherme Lauterbach (2021)

Como pode ser observado na tabela, a implementação do conteúdo de vídeo, imagens, relatos, trechos de artigos e fotos, dentro do roteiro virtual, seguiu a sequência do percurso original do ônibus dos Territórios Negros de Porto Alegre, que por sua vez tem seu itinerário baseado na ordem em que as obras de arte do Museu de Percurso do Negro de Porto Alegre estão dispostas pela cidade. Estes pontos estão descritos na segunda camada do mapa. As demais camadas do roteiro virtual trazem outros locais e histórias da cidade que estão permeados da presença histórica da população negra ou remetem a aspectos imateriais da cultura ou religiosidade dessa população.

Esses locais já foram acrescentados ao trajeto virtual dos Territórios Negros de Porto Alegre durante a criação do roteiro, como o caso do Quilombo dos Fidélis, localizado no bairro Cidade Baixa. Ainda os espaços simbólicos e imateriais, como a Igreja do Rosário, que representa antigo local de expressão da religiosidade Afro-brasileira, e o Cais do Porto, que se constituiu como um espaço de ocupação negra. Ainda foi possível sinalizar a ressignificação da esquina democrática como “A esquina do Zaire”, espaço também ocupado pela tradicional exibição carnavalesca das escolas de samba de Porto Alegre no evento “Descida da Borges”.


Também podemos pensar nos símbolos de alguns espaços não mais existentes, mas que potencializam a presença e a construção dos espaços de territorialidade negra na cidade. Nesse caso, foi inserida a localização de uma das sedes do jornal “O exemplo”, na Rua dos Andradas, nº 247, ativo desde o final do século XIX até a década de 1930. O ponto do jornal “O exemplo” é o único cujo vídeo não é narrado por mim. A pedido meu, a narrativa do vídeo foi elaborada pela Prof.^a Dr.^a Melina Kleinert Perussatto e, posteriormente, acrescentada junto a imagens e referências para inserir no local do mapa virtual.


O mapa virtual: Memórias do Percurso





A dimensão propositiva do trabalho de dissertação se materializou na construção do roteiro virtual, abaixo, busco construir uma possibilidade de

contato com o mapa virtual através desse artigo, buscando que essas ideias sejam aplicadas e expandidas por quem as acesse.

A maneira como o público tem acesso ao mapa foi pensada com a intenção de gerar interesse em buscar mais informações e interagir com elementos que vão além do que é fornecido pelo roteiro. Com o objetivo de fixar a atenção nos pontos do percurso, foi realizada narração em vídeo, com inserção de imagens de alguns elementos históricos e culturais explicativos sobre o local examinado. Desse modo, quem acessa os locais pela primeira vez pode compreender, por meio de vídeo, áudio e de imagens, aspectos do trajeto, sua interligação, temporalidade e reflexões sobre sua presença na cidade.

Para compreender a dimensão propositiva deste trabalho, acesse o link Memórias do Percurso: Ensino de História e Territórios Negros de Porto Alegre, ou digite <https://guilhermelauter.wixsite.com/memoriasdopercurso> e navegue pelo menu até o Percurso Virtual, no mapa do percurso comece pelo Início onde se vê o símbolo de um ônibus azul. 

Realize a visitação do ponto 1 ao 3 e assista a este relato presente no símbolo de vídeo com o número 1 . Esse material foi produzido e arranjado nesta ordem buscando manter a intencionalidade do percurso em provocar as discussões sobre os espaços físicos e simbólicos da cidade de Porto Alegre, trazendo estes espaços para a sala de aula em contato com os estudantes e a mediação virtual.

Realize a visitação do ponto 4 ao 10 e assista os vídeos clicando nos ícones numerados     que podem ser assistidos sendo intercalados a cada ponto. Ao longo do percurso virtual você terá contato com fontes de diversos gêneros, produções literárias e fotográficas, além de relatos de experiências que ampliam as possibilidades de aprender com a cidade. Com o seu trajeto pelo roteiro, será possível perceber a existência de Territórios Negros em diversos bairros - uma conquista através das lutas dos movimentos sociais negros para reconhecimento de marcos físicos e simbólicos ao longo do tempo - ou notar a ausência gerada pelo apagamento histórico.

No que tange às discussões estabelecidas entre o ambiente virtual e o ensino de história, o trabalho teve e tem a intencionalidade de discutir o privilégio branco como aspecto estrutural das relações sociais e basilar da representação histórica da cidade de Porto Alegre.

Produzir dados: saber escutar

Para produzir os dados que foram operados na criação dos vídeos do roteiro virtual foi preciso saber escutar, tanto os silêncios quanto as falas dos e das entrevistados(as), neste momento busco dialogar com as entrevistas, a temática, e minha atuação como professor, homem, branco, em sala de aula.

Analisando o conteúdo das entrevistas com os e as idealizadores(as) e protagonistas, foi possível notar como emergiram memórias relacionadas às experiências vivenciadas no tempo de atuação no Territórios Negros. As pessoas envolvidas expressaram sua passagem pelo projeto, como apenas mais um passo de uma longa caminhada de produções e ações de pessoas negras que vieram antes delas e das que estão por vir, como um trabalho coletivo, promovido e potencializado pelas lutas de diferentes gerações. Essa temporalidade alargada que compreende diversos momentos da história da cidade e do país, também é entendida como uma corrente que liga a ancestralidade das populações negras de Porto Alegre e a constante luta pela representatividade dos seus territórios e de sua presença como agentes dessa cidade.

Como enunciado anteriormente, uma das perspectivas da pesquisa foi compreender o que os patrimônios afro-brasileiros podem contar sobre os privilégios brancos. O contato dos estudantes com a história negra da cidade pode revelar os privilégios que a branquitude exerce sobre todas as esferas da vida. O referencial teórico para a produção e análise dos dados obtidos na pesquisa - que sintetizo para este artigo - partem do lugar que ocupo e do qual percebo o mundo, como um homem branco detentor de privilégios na sociedade estruturada pelo racismo. Portanto, esses locais sociais têm relação com a cor da pele, marcador social que define quem sofre racismo e quem se beneficia dele. Desta maneira, me

posiciono frente às discussões relativas à branquitude e aos meus privilégios nessa estrutura produtora de vantagens às custas de desvantagens de não-brancos(as).

Para compreender o campo de estudos críticos da branquitude, busco salientar os estudos de Ruth Frankenberg (2004) e sua contribuição para conceituar o que é a branquitude desenvolveu o estudo de racialização das pessoas brancas, buscando estabelecer o comportamento do branco, descrever seus privilégios e analisar seus métodos, para, depois, interrogar a branquitude dentro dos processos de relações raciais. Outros autores trouxeram, em seus estudos, reafirmações sobre o papel do branco como identidades forjadas em oposição ao “Outro”, problematizando a identidade racial branca (FANON, 2008). Nesse contexto, recorro a pesquisas sobre a branquitude publicadas após os anos 2000, como são os trabalhos e estudos de Maria Aparecida da Silva Bento (2002), Lourenço Cardoso (2014), Lia Vainer Schucman (2014) e Grada Kilomba (2019). Através das suas análises, puderam introduzir as questões relativas à racialização dentro de um foco dos privilégios brancos, buscando entender como operam os signos de sua reprodução e manutenção. Essas autoras e esse autor tiveram impacto significativo para as discussões relacionadas à branquitude.

Nos estudos de Bento (2002), a branquitude pode ser compreendida como um local de privilégios que o branco detém apenas por ser branco, e a partir disso, recebe vantagens estruturais que o acompanham, querendo ou não, por toda sua trajetória pessoal e coletiva, sendo um dos grandes pilares do racismo estrutural e preconceito étnico contra povos e populações não-brancas. Na escrita da história temos a hegemonia pela visão do protagonista homem-branco, e que em nenhum momento se compreende como ser racializado dentro de uma estrutura que o privilegia, sendo apenas “o outro” detentor de cor racializada. O cantor Emicida traduz na letra Ismália essa questão quando canta: “Junto com a visão sagaz de quem / Tem tudo menos cor onde a cor importa demais” (EMICIDA, 2020). Quando se nasce homem branco no Brasil, infelizmente, é possível chegar à vida adulta sem nunca ter questionado o que é ser um homem branco no Brasil. Os estudos de Edith Piza (2002) se inserem muito bem aqui pela forma como nos fazem visualizar a sua metáfora da “Porta de Vidro”: “bater contra uma porta de vidro

aparentemente inexistente é um impacto fortíssimo e, depois do susto e da dor, a surpresa de não ter percebido o contorno do vidro, a fechadura, [...] que mantinham a porta de vidro” (PIZA, 2002, p. 61). Tal metáfora expressa como é, para o branco, encarar a sua própria branquitude: o que antes, para ele, não se apresentava visível, poderia muito bem ser notado se observada com cuidado a estrutura que mantém a “porta de vidro”. Desde o início da construção da sociedade brasileira se reafirmou a prevalência da população branca sobre as demais, assim que se dá a manutenção do racismo como estrutural e estruturante em todas as esferas que permeiam as relações sociais, econômicas, amorosas, trabalhistas e cotidianas. O racismo não deve ser tratado como questão do negro, mas como problema perpetuador dos privilégios dos brancos.pereira

A escola tem papel importante na construção de uma educação antirracista, Um dos exemplos é o trabalho de Luena Nunes Pereira (2008) que observou as questões que envolviam o chamado Fracasso Escolar. O estudo indica que a ausência de representatividade de figuras públicas em livros didáticos, bem como a deficiência em referências à cultura e a sociedades não-brancas, podiam ser observados pelos indicadores de abandono da escola, mas que na época, era atribuído a fatores extra-escolares, relacionados à classe social do aluno, no entanto, observa Luena, na verdade um dos fatores de repetência e fracasso escolar era a falta de estímulo e identificação da criança negra com os conhecimentos, crenças, histórias de vida, e exemplos de pessoas negras protagonistas nos livros didáticos que em sua maioria “não traziam exemplos e valores ligados à identidade sociocultural dos alunos negros” (Pereira, 2008, p.259).

Segundo Nilma Lino Gomes (2012), a inclusão da história da população africana e afro-brasileira nos currículos escolares por meio da lei nº 10.639/03 foi resultado das demandas por uma educação menos eurocêntrica, na medida em que “não se valorizavam os saberes, as pautas políticas, os valores, a corporeidade, as condições de vida, os sofrimentos e as vitórias da população de origem africana” (2012, p. 99). Foram necessários anos de lutas sociais e de enfrentamentos políticos para que passasse a existir uma base jurídica que contemplasse a diversidade e a pluralidade da formação da cultura e do povo brasileiro. Podemos destacar como

elementos fundamentais que contribuem para o atraso dessa movimentação a branquitude e o processo de branqueamento vivido no Brasil.

Sendo assim, uma das movimentações para mudarmos esse cenário é a experiência proporcionada pelo Territórios Negros. O projeto mostrou-se fundamental para mobilizar os(as) estudantes a perceberem outra cidade e outra história, aquela contada pelo olhar na janela do ônibus, pela fachada do prédio, pela batida do tambor, pela pedra ornada na calçada, pelo silêncio do monumento ausente interrompido pela presença da mediação, o que indica a potência da aula na cidade para ensinar História.

Mesmo com as dificuldades e limites que foram surgindo ao longo do seu processo de execução e de efetivação, a proposta e a execução do Territórios Negros pode contribuir para um conjunto de lutas do movimento negro, atuando nas reivindicações e pautas por garantia de direito aos povos negros, como os direitos de estar também representado na história patrimonial e cultural da cidade, de levar visibilidade a outra história da cidade, questionando a história hegemônica presente em certos livros didáticos e que ainda é ensinada em sala de aula.

Os Territórios Negros ajudam a perceber as ausências e para evidenciar as histórias suprimidas. Junto a isso, é possível compreender como o projeto, através dos referenciais didáticos, desencadeou o processo de pensar sobre os marcos materiais e simbólicos da população negra da cidade e sobre o que isso nos revela em relação ao privilégio branco, estimulando a reflexão sobre a própria ideia de racialização dos sujeitos brancos, que pouco costumam estranhar o contraste entre a sua representação historicamente sempre presente em monumentos e espaços edificados e a ausência de marcos de referência às populações não brancas. Portanto, destacamos, ainda, a compreensão de que o patrimônio pode questionar a história hegemônica branca, quando analisamos a ausência de pluralidade de representações no espaço público.

Na pesquisa da dissertação, foi possível identificar o impacto na racialização causado pelo Territórios Negros, que convida as pessoas brancas a se deslocarem de seu padrão universal de humanidade e a refletirem sobre seus privilégios. Dessa forma, foi possível aferir como o projeto potencializa as

discussões raciais sobre pertencimento, reconhecimento e entendimento dos papéis históricos e acerca das consequências de ações políticas econômicas sociais estruturadas no racismo e voltadas à manutenção do privilégio branco.

O trabalho em sala de aula: transpor o digital

O trabalho em sala de aula com o roteiro proporcionou ampliar as discussões étnico raciais com as turmas de história do Ensino Fundamental II. A aplicação da visita virtual ocorreu em dinâmicas distintas. A atividade 1, ainda ocorreu no modelo de aulas online. Após o retorno de uma atividade em que os e as estudantes utilizaram o livro didático e sites para consulta, os trabalhos continham informações que Quilombos eram refúgios de escravos distantes das cidades e isolados, sem atividades comerciais. Frente a isso, criei um conjunto de perguntas com a intenção de refletir sobre as essas informações pesquisadas e que realizassem o percurso virtual, principalmente a visitação ao quilombo do areal da baronesa, lendo e assistindo aos vídeos presentes no roteiro.

As perguntas da atividade 1

1) Pensando que você realizou uma pesquisa para a atividade, e as respostas dos sites e livros que você usou não estão completamente corretas, o que você entende sobre isso?

2) De acordo com o vídeo: Como foi a retirada das pessoas do local e para onde elas foram levadas?

3) Aos 2min e 35 segundos a Dona Sônia conta como era a vida no início do quilombo.

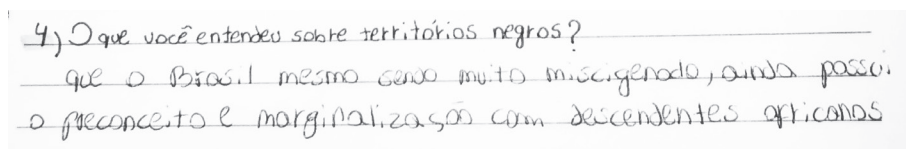
- a) O tamanho do quilombo permaneceu o mesmo até hoje? Por quê?
- b) O que te chamou atenção sobre o quilombo AREAL DA BARONESA?

4) O que você entendeu sobre Territórios Negros?

Retorno de estudante: resposta questão 1 - 9 ano

Pensando que você realizou uma pesquisa para a atividade anterior, e as respostas dos sites e livros que você usou não estão corretas, conforme eu expliquei acima, o que você entende sobre isso? Entendi que os quilombos eram como um conjunto de pequenas cidades que formam uma grande rede que comercializam, trabalhavam e tinham relações com as cidades dos colonizadores portugueses e luso-brasileiros da época colonial.

Retorno de estudante: resposta questão 4 - 9 ano *



4) O que você entendeu sobre territórios negros? _____
que o Brasil mesmo sendo muito miscigenado, ainda possui o preconceito e marginalização com descendentes africanos

*4) O que você entendeu sobre territórios negros?
que o Brasil mesmo sendo muito miscigenado, ainda possui o preconceito e marginalização com descendentes africanos

Foi preciso maior cobrança e insistência por parte do professor para que os e as estudantes realizassem as atividades durante a pandemia, também maior detalhamento de onde buscar as fontes para pesquisas e como ler e entender o que se está pesquisando, mas devido a esses e outros retornos de atividades, vejo que as tentativas de trazer o olhar dos estudantes para perto de onde eles vivem, para facilitar a compreensão do conhecimento histórico e das relações étnico raciais tem se mostrado proveitosas para desenvolver a percepção crítica sobre o meio em que vivem.

Já com o retorno híbrido, em que tínhamos metade da turma presencial e outra metade online, desenvolvi a atividade 2. Utilizando a sala de vídeo da escola, realizamos a visitação coletiva dos locais da cidade, com os e as estudantes escolhendo os pontos que gostariam de ver e na sequência que queriam, pediram para seguir a ordem numérica. Após a execução do trajeto na sala de vídeo, nas outras aulas discutimos sobre os espaços visitados, e foi pedido que eles e elas criassem um novo marco para um local já existente ou ainda a ser demarcado como território negro da cidade. A atividade precisou de 6 períodos de aulas, e foi desenvolvida com turma de 7º ano do ensino fundamental da escola pública.

Na primeira e segunda aula foi realizada uma apresentação da história do roteiro dos Territórios Negros e do mapa virtual e o uso do mapa pelos estudantes. Nas aulas três e quatro foi realizada uma conversa e a escolha de pontos do mapa para aprofundamento posterior. E nas aulas cinco e seis, foi realizado um questionário e a produção de um marco de livre escolha do e da estudante.

As perguntas da atividade 2 foram: “1 - Que local você escolheu?”, “2 - Escreva o que você aprendeu, compreendeu, sentiu ao visitar virtualmente o local.” e “3- Se você fosse criar um marco, monumento, placa, sinalização sobre o local visitado, o que você criaria?” A aula seis, com o resultado das produções dos estudantes do 6º ano e 7º ano, podem ser observadas no link.

Estamos em um tempo de múltiplas telas e de cada vez menos atenção dada para olhar ao nosso redor e perceber que histórias os espaços que circulamos podem nos contar ou ocultar. Com o uso das tecnologias em sala de aula, na aula a distância, nas atividades de sala invertida, temos maneiras de trazer um pouco da conectividade das relações dos jovens para o nosso ambiente de ensino, e com isso, buscar aprimorar o modo como construímos as relações de aprendizagens. O foco temática das relações étnico-raciais é muito pulsante na faixa etária de 6º anos em diante, estão com idade para perceber as diferenças de tratamentos dadas para determinadas pessoas em função de sua cor de pele, e de poder refletir, se for o caso, o privilégio branco que exercem por não sofrer com o racismo. Como escrito por Gomes (2012): “Ressignificar nosso passado escravista é entender como ele orienta a construção social que marca, de forma estrutural e estruturante, a sociedade brasileira” e como podemos agir no campo educacional para a construção desses novos significados. Revindicar o protagonismo negro e afrodescendente em sala de aula, nos livros, e nos currículos escolares é necessário, como também evidenciar os privilégios históricos da população branca em usufruir dos benefícios gerados pela segregação e racismo no Brasil.

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: Carone, I. & Bento, M. A. da S. (orgs.) Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil, Petrópolis: Editora Vozes. 2002. P.25-58

CARDOSO, Lourenço. O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil. Tese (Doutorado) – UNESP, 2014. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

FANON, Frantz. Pele negra máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não-marcada. In: WARE, Vron (org.). Branquitude: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano. 1. ed. - Rio de Janeiro : Cobogó, 2019.

PALERMO, Guilherme Lauterbach. Memórias do Percurso: Ensino de História e Territórios Negros de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado profissional) - Programa de pós graduação - ProfHistória UFRGS, 2021. 120p.

PEREIRA, Luena Nunes. "O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a Lei 10.639". In: VVAA. Los estudios afroamericanos y africanos en la America Latina: herencia, presencia y visiones del otro. Cordoba; Buenos Aires: CLACSO, 2008, pp. 253- 276.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para branquitude. In: Carone, I. & Bento, M. A. da S. (orgs.) Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil, Petrópolis

**SOBRE OS AUTORES/AS
E ORGANIZADORES/AS**

Said Lucas de Oliveira Salomón

Professor da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul e da Rede Municipal de Novo Hamburgo
said.los@hotmail.com

Marlon Luís Corrêa

Professor da rede municipal de ensino de Sapucaia do Sul - RS
marlonmedia@hotmail.com

Artur Duarte Peixoto

Professor de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
E-mail: peixoto.clio@gmail.com

Guilherme Lauterbach Palermo

Professor de história na rede pública do Estado do Rio Grande do sul
guilhermelauterpalermo@gmail.com

Bruno Belloc Nunes Schlatter

Professor da rede pública municipal de Porto Alegre - RS
bruno.schlatter@gmail.com

Maritsa Gonçalves Rieth

Professora da rede privada de ensino de Porto Alegre - RS
rieth.maritsa@gmail.com

Claudio Santos Pinto Guimarães

Professor da rede privada de ensino de Porto Alegre - RS
cspg009@gmail.com

Carmem Zeli de Vargas Gil

Professora da Faculdade de Educação da UFRGS
carmemz.gil@gmail.com

Marcus Vinicius de Freitas Rosa

Professor do Departamento de História da UFRGS
marcuviniuiu@gmail.com

Na década de 1980, as aulas de História eram marcadas pelo debate das multinacionais que estavam dominando a economia brasileira, oprimindo a indústria nacional e excluindo um grande contingente de trabalhadores e trabalhadoras considerados “despreparados” para o perfil produtivo desejado por essas empresas. Hoje, tudo parece mais nebuloso com um capitalismo de dados que, por exemplo, usa nossas curtidas e cliques para produzir lucros. Eis um dos dilemas mais atuais das aulas de História: debater com os estudantes não só o que eles e sua rede de amigos fazem no mundo virtual, mas o que Eles, os gigantes da web, fazem com as informações que vamos deixando pelo caminho. Tudo é guardado, tratado e vendido para, depois, traçar perfis e criar necessidades para que você seja o consumidor da GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft). [...]

Entre redes e paredes, os textos nos convidam a conhecer fragmentos de aulas de História na Educação Básica, evidenciando que a escola não está alheia às mudanças introduzidas pelo digital. Aulas de Histórias nas nuvens, Historiopédia, concepções de tempo em jogos digitais, letramento histórico-digital, percursos de aprendizagens no Facebook, América Latina Digital e Territórios Negros Virtuais, desenham situações de aprendizagens que indicam a complexidade do digital. Portanto, a mera introdução de equipamentos tecnológicos não é suficiente para o salto qualitativo nos processos de formação e na aprendizagem dos estudantes. Também é certo que estar alfabetizado para seguir a escolarização não garante ter as habilidades necessárias para se movimentar no mundo digital, compreendendo criticamente as condições que alimentam o capitalismo de dados.

A internet introduziu mudanças fascinantes, profundas e aceleradas nos modos de ensinar, produzir e receber informações, mas ela não é democrática por si só e exige o desenvolvimento de competências que nem sempre estavam na pauta das aulas de História. Por isso, as experiências aqui apresentadas renovam nossas esperanças no Ensino de História. Eis o convite para a leitura dos artigos, todos desenvolvidos no âmbito das pesquisas no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Carmem Zeli de Vargas Gil
Marcus Vinicius de Freitas Rosa



ISBN 978-65-5974-127-4



9 786559 174127 4