



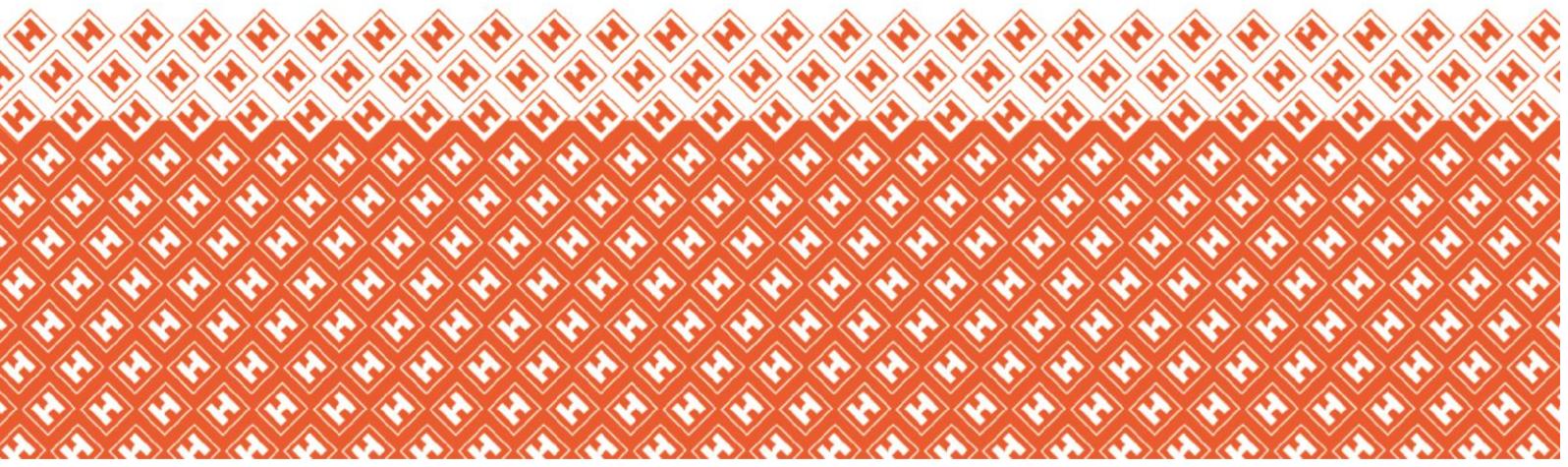
PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

DANIELA MARTINS DE MENEZES MORAES

**ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA NAS REDES SOCIAIS ONLINE:
possibilidades e desafios para o espaço escolar**

Recife

2018



DANIELA MARTINS DE MENEZES MORAES

**ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA NAS REDES SOCIAIS ONLINE:
possibilidades e desafios para o espaço escolar**

Dissertação apresentada à banca examinadora
como exigência parcial para obtenção do título
de mestre em Ensino de História do
(PROFHISTÓRIA) – UFPE.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no
Espaço Escolar

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Juliana Alves de Andrade.

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

M827e Moraes, Daniela Martins de Menezes.
Ensinar e aprender História nas redes sociais online : possibilidades e desafios para o espaço escolar / Daniela Martins de Menezes Moraes. – 2018.
167 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Alves de Andrade.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2018.

Inclui referências e apêndices.

1. História – Estudo e ensino. 2. Aprendizagem. 3. Redes sociais on-line.
4. Computadores e civilização. I. Andrade, Juliana Alves de (Orientadora).
II. Título.

907 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-035)

DANIELA MARTINS DE MENEZES MORAES

**ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA NAS REDES SOCIAIS ONLINE:
possibilidades e desafios para o espaço escolar**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em: 13/12/2018

BANCA EXAMINADORA

Dra. Juliana Alves de Andrade (Orientadora)
Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE

Dra. Lúcia Falcão Barbosa (Examinadora Interna)
Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE

Dra. Aléxia Pádua Franco (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Uberlândia- UFU

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, autor e consumidor da minha fé. A Jesus Cristo seja a honra, a glória e o domínio eternamente!

Agradeço especialmente a meu esposo Thiago que me incentiva cotidianamente com seus conselhos e exemplos. Obrigada por ter me “obrigado” a fazer a prova da seleção do ProfHistória sem ter estudado, você acredita mais em mim do que eu mesma. Obrigada por ser o melhor marido do mundo. Te amo!

Igualmente agradeço a minha família amada que me incentivou e apoiou incondicionalmente em todos os momentos. Meus pais Ismael e Dalma, que são os responsáveis pelo meu amor aos estudos e não somente isto, mas também por meu amor a Deus e ao próximo. Obrigada pelos esforços e recursos empregados em minha formação, sem vocês não seria nada do que sou hoje. A minha irmã Damires que mesmo à distância me ajudou bastante, principalmente com as fontes da pesquisa em língua inglesa. Mili, mesmo estando longe, estamos perto. Também a meus sogros e minha cunhada por estarem sempre perto me cercando de amor e auxílio e aos meus tios, primos e demais parentes pois a família é enorme. Essa pesquisa tem um pouco de cada um de vocês, os amo muito.

Deixo também minha gratidão a todos os professores do ProfHistória pela responsabilidade e disponibilidade. Vocês são de fato o diferencial desse programa e me inspiram na luta por uma educação de qualidade e pela manutenção do compromisso ético e profissional. Quero agradecer em especial à professora Juliana Andrade que com muito carinho e dedicação realizou a orientação dessa pesquisa. Eu não tenho palavras para agradecê-la e tenho certeza que fiz uma excelente escolha na orientação desse trabalho. “Profe Ju”, você é um referencial de prática docente para mim, a você minha gratidão para sempre! Também não poderia deixar de agradecer às professoras Lúcia Falcão e Alexia Pádua pelas valiosas contribuições na defesa do projeto. Tenham certeza que aquelas palavras nortearam os rumos desta dissertação. A vocês duas, meu muito obrigada!

Um agradecimento especial aos amigos que ganhei nesse mestrado, todos os colegas de sala sem exceção. Foi uma jornada de pouco mais de dois anos de muita ajuda e colaborações mútuas, vocês não sabem a importância que cada um tem na minha vida. Obrigada companheiros e companheiras, a vocês minha gratidão e admiração! Levarei vocês no meu coração para onde eu for. Igualmente agradeço aos amigos da graduação, em especial o “clã

jaboatonense” Natália, Priscila e Rebeca que encontrei na federal e levei para vida. Meninas obrigada pela escuta e apoio, nossa amizade é para vida toda. Amo vocês!

Agradeço às amigas de trabalho, antigas e atuais, que com muito respeito e carinho me ampararam antes e durante o curso desse mestrado. Agradeço especialmente a Gisele, que enviou o link da inscrição da seleção via Whatsapp e a Karla, Ana Lúcia e Deyse por acreditarem em mim e em momentos diferentes me ajudarem viabilizando minha participação nas aulas. Minha gratidão a vocês sempre! Às demais companheiras pelo grande incentivo, em especial as “meninas superpoderosas” do Integral, companheiras de luta por uma educação de qualidade e as amigas Conceição e Maria do Carmo pela amizade que transbordou do círculo profissional.

Aos amigos da igreja, minha família na fé, que com amor e cuidado me auxiliaram como puderam, me cobrindo de oração e compreendendo minhas ausências. Vocês foram grandes incentivadores da minha participação neste curso e na escrita desta dissertação.

Não poderia deixar de agradecer a eles que são a maior inspiração deste projeto, meus alunos. Vocês tem a imensa capacidade de despertar em mim sentimentos contraditórios como o desejo de continuar e a vontade de desistir. Vocês são estresse e calma ao mesmo tempo, um misto de sorriso e lágrimas, cercados de muito amor pela profissão. Dedico este trabalho a vocês que me criticaram e me incentivaram ao mesmo tempo e se alegraram quando disse que finalizei. Vocês acompanharam todo o processo desde o início, sugeriram ideias e são o motivo principal desta pesquisa. A vocês minha gratidão. Obrigada!!!!

Por fim, a CAPES pela concessão da bolsa e viabilização financeira deste projeto.

RESUMO

O presente texto intitulado “Ensinar e Aprender História nas Redes Sociais Online: Possibilidades e desafios para o espaço escolar” traz como problemática a grande influência das redes sociais online no processo de ensino-aprendizagem da História. Nosso objetivo central é discutir as potencialidades pedagógicas que as redes possuem na aprendizagem da História, ampliando a perspectiva para além de simples instrumento didático. Desta forma, buscamos conceituar a noção de Aprendizagem Histórica Digital fundamentando-a numa tríplice base conceitual: a Cibercultura (contexto), os homo zappiens e infoexcluídos (sujeitos) e as demandas de aprendizagem histórica contemporâneas, partindo de uma análise teórica dos escritos de LEVY (2010) e CASTELLS (2003) sobre a Era Digital, de VEEN (2009), SIBILIA (2012) e SILVA (2009) sobre o perfil do estudantes hodiernos e LEE (2003) sobre a Educação Histórica. Feito isso, realizamos uma observação do Instagram, buscando compreender dinâmica, almejando assim fazer uma apreciação dos usos pedagógicos possíveis e problematizar os seus perfis de usuários mais acessados que são voltados para a temática histórica. Os resultados nos mostraram que grande parte desses perfis não se propõe a fazer uma narrativa histórica com fins pedagógicos, mas exemplificar fatos e contar anedotas, sem uma reflexão profunda das temáticas expostas. Uma pesquisa de caráter quantitativo também foi realizada com nossos estudantes do ensino médio, a partir da aplicação de um questionário, que associada aos dados obtidos pelo Cetic.br nos auxiliaram a verificar seus hábitos e preferências no uso das tecnologias digitais e no acesso à Internet e as implicações disso na aprendizagem histórica. Partindo desse cenário intentamos propor a criação de um material, um guia prático voltado para professores para auxiliá-los no uso das redes sociais digitais nas aulas de História, facilitando a aplicação do conceito aqui proposto de Aprendizagem Histórica Digital. A parte propositiva desta pesquisa é caracterizada dessa forma pela concepção, construção e utilização do material por nós sugerido no intuito prático de facilitar o exercício da docência no processo de ensino-aprendizagem da História apoiado nas redes sociais online.

Palavras-chaves: Ensino de História. Aprendizagem Histórica. História Digital. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Redes Sociais Online. Era Digital.

ABSTRACT

The present text entitled "Teaching and Learning History in Online Social Networks: Possibilities and challenges for the school space" presents as problematic the participation of online social networks in the teaching-learning process of History. Our main objective is to discuss the pedagogical potential that the networks have in the learning of History, extending perspective beyond simple didactic instrument. In this way, we seek to conceptualize the notion of Digital Historical Learning based on a threefold basis: Cyberculture (context), the homo zappiens and disconnected ones (subjects) and contemporary historical learning demands, starting from a theoretical analysis of the writings of LEVY (2010) and CASTELLS (2003) on the Digital Era, by VEEN (2009), SIBILIA (2012) and SILVA (2009) on the profile of today's students and LEE (2003) on Historical Education. After this, we observed Instagram seeking to understand its dynamics, aiming to make an appreciation of the possible pedagogical uses and to analyze its user profiles focused on the most accessed historical themes. The results showed us that a large part of these profiles does not propose to make a historical narrative for pedagogical means, but to exemplify facts and tell anecdotes, without a deep reflection of the themes exposed. A quantitative research was also carried out with our high school students, based on a questionnaire applied to the eight classes we taught, in order to verify their habits and preferences in the use of digital technologies and Internet access and the implications of this in the historical learning. Having made these inquiries associated with national-level data collections obtained by Cetic.br we observed that the vast majority of students do not use digital networks in learning history despite the time spent navigating cyberspace. Based on this scenario we intend to propose the creation of a material, a practical guide for teachers to assist them in the use of digital social networks in History classes, facilitating the application of the proposed concept of Digital Historical Learning. The purpose of this research is characterized in this way by the conception, construction and use of the material suggested by us for the practical purpose of facilitating the exercise of teaching in the teaching-learning process of History supported by online social networks.

Keywords: Teaching History. Historical Learning. Digital History. Digital Information and Communication Technologies. Online Social Networks. Digital era.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1- Fotografia de Kevin Systrom e Mike Krieger os criadores do Instagram	91
Imagem 2- Perfil Oficial do Instagram	91
Imagem 3- Feed Conceitual 1	96
Imagem 4- Feed Conceitual 2	96
Imagem 5- Registro no perfil Historiocracia	99
Imagem 6- Publicação nossa com #tbt	100
Imagem 7- Lista com resultados da pesquisa geral com a palavra História.	105
Imagem 8- Lista dos Perfis de História (parte 1)	105
Imagem 9- Lista dos Perfis de História (parte 2)	106
Imagem 10- Lista com resultados da pesquisa com a expressão Ensino de História	107
Imagem 11- Lista com resultados da pesquisa com a expressão professor de História	107
Imagem 12- Perfil @historiaemimagens	108
Imagem 13- Perfil @aventurasnahistoria	109
Imagem 14- Perfil @asminanahistoria	109
Imagem 15- Perfil @historialiberta	109
Imagem 16- Perfil @historianopaintoficial	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Diferenças entre Grupos de Trabalho Tradicional e de Aprendizagem Cooperativa	40
Quadro 2- Linha do Tempo: História da Aprendizagem Cooperativa	41
Quadro 3- Tríade Formativa do Conceito de Aprendizagem Histórica Digital	56
Quadro 4- Aplicabilidade da Aprendizagem Histórica Digital no Instagram	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Principais Páginas de História no Instagram

110

LISTA DE ABREVIATURAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BIE	The Buck Institute for Education
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MIT	Instituto de Tecnologia de Massachusetts
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A HISTÓRIA ENSINADA E O ENSINO DE HISTÓRIA: CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS.....	21
2.1	A constituição da História enquanto Campo do Conhecimento Científico e Saber Escolar.....	25
2.2	Concepções sobre Aprendizagem e Aprendizagem Histórica.....	36
2.3	História/Historiografia Digital e Aprendizagem Histórica Digital: novas demandas conceituais.....	50
3	ERA DIGITAL: A EMERGÊNCIA DE NOVOS CENÁRIOS, SUJEITOS E DEMANDAS.....	60
3.1	O Cenário Pós-Virada Digital ou a Emergência da Cibercultura.....	63
3.2	A Cibercultura e a nova relação com o Saber ou a nova cultura de aprendizagem.....	69
3.3	Os novos perfis de sujeitos aprendentes da Era Digital.....	76
4	APRENDIZAGEM HISTÓRICA DIGITAL E A REDE SOCIAL INSTAGRAM: UMA PROPOSTA PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	87
4.1	A base: A Rede Social Online Instagram	87
4.2	O produto: Guia de Projetos para Ensinar e Aprender História com as Redes Sociais Online.....	112
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
	REFERÊNCIAS	125
	APÊNDICE A - RESULTADOS OBTIDOS COM A PESQUISA DE SONDADEM SOBRE REDES SOCIAIS ONLINE.....	130
	APÊNDICE B – GUIA DE PROJETOS PARA ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA COM AS REDES SOCIAIS ONLINE	135

1 INTRODUÇÃO

O presente texto refere-se ao resultado da nossa pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História que teve por objetivo analisar os usos e possibilidades pedagógicas das redes sociais online da Internet para a aprendizagem histórica. Buscamos apresentar como os professores podem se apropriar das potencialidades didáticas que estas redes possuem no processo de ensino-aprendizagem da História e para tal pretendemos apresentar um conjunto de possibilidades de usos das redes sociais online, por meio de um guia didático em formato de e-book, para suporte pedagógico que possibilite aos professores utilizar estas redes em suas aulas.

Esta proposta de investigação parte de inquietações cotidianas resultantes da nossa prática educativa como docente há quase dez anos da rede pública estadual de ensino integral onde atuamos numa escola da periferia da região metropolitana do Recife, o EREM Professor Benedito Cunha Melo localizado em Barra de Jangada município de Jaboatão dos Guararapes. Também é fruto das reflexões iniciadas ainda na graduação onde tivemos o primeiro contato com o campo do Ensino de História a partir de leituras, produções textuais e participações em eventos.

Pensar o ensino de História é uma tarefa complexa para além do que se possa imaginar. Há na contemporaneidade inúmeros artigos, textos acadêmicos e documentos entre outras publicações cujo tema principal seja o ensino de História. Porém, tais debates e discussões, em sua maioria, ora ocorrem no campo da educação ora no campo da historiografia como se o ensino de História ficasse restrito a um destes campos, sem diálogo entre eles. É relativamente recente a produção que se propõe a romper os limites da pesquisa acadêmica e se aproxima da prática pedagógica do ensino de História não apenas como extensão, mas como objeto de pesquisa. Essa é a constituição do campo de estudos em Ensino de História, que atualmente luta por afirmação e legitimação na qual estão inseridos os Mestrados Profissionais, por exemplo, que representam um grande avanço dessa pauta.

A opção pelo curso de Mestrado Profissional em Ensino de História- o ProfHistória- deu-se inicialmente pela possibilidade de desenvolver uma pesquisa cujo ponto de partida seja este entendimento sobre o Ensino de História enquanto um novo campo de estudos. Também pela possibilidade de ser um lócus para pensar várias questões sobre aprendizagem histórica, como por exemplo as metodologias mais indicadas no favorecimento de aulas de História mais

dinâmicas, a formação da consciência histórica dos estudantes, a interdisciplinaridade e os projetos didáticos, as formas como se constrói o saber histórico escolar entre outros.

Igualmente esta escolha se deu pelo imperativo de ressignificar a nossa prática docente, muitas vezes questionada por nós diante os inúmeros problemas que se apresentam na vida cotidiana e que são recorrentes, como o desinteresse dos estudantes pela História como saber escolar e apatia durante as aulas, a falta de empatia pelo sujeitos históricos e a preferência pelas mídias e redes sociais digitais para aprender determinados conteúdos históricos. Além destes, aparecem outros problemas característicos principalmente da educação pública como os altos índices de evasão escolar e violência, ausência de materiais adequados e má utilização dos recursos financeiros, por exemplo. A baixa remuneração somada às burocracias e exigências do serviço público, bem como o desinteresse de grande parte dos discentes e de outros sujeitos que fazem parte do processo educacional nos fazem repensar a escolha profissional e a atuação dentro desse sistema e da sala de aula.

Somam-se às razões citadas acima, a necessidade que se põe à própria profissão de estar sempre em formação, sendo este mestrado uma excelente oportunidade de qualificação tendo em vista esta perspectiva de formação continuada da docência, também à singularidade que representa este curso já que se propõe a romper os limites da pesquisa acadêmica e como já fora dito se aproxima da prática pedagógica como objeto de pesquisa.

Nesta perspectiva, entendemos o Ensino de História de acordo com Monteiro (2011), como um lugar de fronteira, um lugar de encontro entre Educação e História, sendo assim um outro campo de investigação. Desta feita, observando as multiplicidades que o compõem juntamente com as inúmeras situações propostas pela práxis educativa e as demandas contemporâneas, faz-se necessária uma reflexão sobre a aprendizagem histórica na Era Digital e uma nova cultura de aprendizagem, ou seja, como a escola tem gerado espaço para dialogar com essas novas formas de aprender.

Diante disso, pretende-se aqui investigar o papel que as redes sociais online da Internet desempenham no processo de ensino-aprendizagem da História partindo da perspectiva da Educação Histórica, propondo uma atividade com essas plataformas digitais e analisando especificamente os Perfis e “InstaBlogs” dedicados à conteúdo histórico que são mais acessados na rede social online Instagram, uma rede que possui milhares de usuários e permite que os mesmos mantenham perfis e sigam outros que podem ser pessoais, profissionais ou temáticos com variados conteúdos. O Instagram possibilita ainda que estes usuários através dos perfis tenham também seguidores e recursos e dessa forma criem e compartilhem informações, documentos, links, vídeos e principalmente imagens. Além disso, há a

possibilidade de construção de narrativas a partir também do recurso de comentário nos conteúdos compartilhados nestes perfis.

Assim, o objeto de nossa investigação, é a Aprendizagem Histórica Digital nas Redes Sociais Online dispostas na Internet visando refletir como podemos interagir com as redes já que é facilmente observável em nosso cotidiano como professora de História a preferência de muitos alunos pelas aulas dispostas nos canais de YouTube ou pela narrativa dos *Digital Influencers* (influenciadores digitais, como são chamados os formadores de opinião das redes) ao passo também que observamos como isso afeta ou contribui para a dinâmica de ensino-aprendizagem da História.

Tal pesquisa, se justifica primeiro pelo crescimento dessas redes e do seu uso constante para diversos fins como entretenimento, pesquisas escolares, busca por conhecimentos gerais e novas amizades, principalmente por parte dos adolescentes e jovens de quatorze a dezoito anos de idade que estão em período escolar. A democratização ao acesso à Internet trouxe inúmeras possibilidades, mas abriu caminho para diversas situações, tais como a preferência dos nossos jovens estudantes pela informação online -muitas vezes divulgada sem referencial teórico- e nesse crescente acesso muitos docentes ainda subestimam sua influência no cotidiano da sala de aula. Se vivemos na era da tecnologia, urge ao professor acompanhar as demandas de seu tempo.

É incontestável a afirmação de que estamos numa nova configuração social, onde jovens e crianças já nasceram imersos numa sociedade cada vez mais digital, os quais aprendem desde muito cedo a acessar e utilizar as tecnologias e recursos online onde as redes sociais digitais são uma importante ferramenta a serviço de seus interesses mais variados como entretenimento, busca por informações sobre beleza e estética, curiosidades em geral, jogos, atualizações tecnológicas, contato com outras culturas, fazer crescer o círculo de amizade dentre outros. Isto é, a partir do uso das redes sociais online a *web* passa a fazer parte do cotidiano da juventude e assim, mesmo que de forma indesejada ou ignorada, elas aparecem no dia a dia escolar e acabam por integrar as aulas e atividades. Dessa forma, possuem uma grande potencialidade enquanto ferramenta pedagógica desde que tenham uma intencionalidade. Gomez (2010) coloca que:

O mundo das redes sociais é relativamente novo. Os programas de redes sociais, sejam pessoais, temáticas ou profissionais, na realidade não foram criados para atividades educativas, embora nas escolas se estejam usando alguns deles (...). A rede é mais um espaço da escola contemporânea que necessita orientação e cuidado para se transformar em um dispositivo pedagógico (GOMEZ, 2010, P.88-99 apud LOPES & VAS, 2016, p.3)

Outra razão que nos fez pesquisar a temática são as lacunas na produção acadêmica a respeito da discussão sobre Ensino de História e o Ciberespaço. Nas últimas décadas vimos inúmeras publicações tratarem sobre o papel da tecnologia no ensino-aprendizagem como recurso didático e, principalmente, enfatizando a ludicidade, mas sem aprofundamento da perspectiva da aprendizagem histórica no ambiente digital, em especial, nas redes sociais online.

Justifica-se também, pela observação na discrepância que existe entre a apatia com a aula narrativa tradicional ministrada em sala de aula e a euforia com as aulas dos “youtubers”, com as páginas do Facebook, com os blogueiros etc., ou seja, com as narrativas dispostas nas redes e mídias sociais online pelos Influenciadores Digitais. Nossos alunos contemporâneos não se identificam com as metodologias comumente ainda utilizadas no ambiente escolar. Eles, enquanto nativos digitais, são os próprios produtores de conhecimento e protagonistas da cultura compartilhada da *web*, ao passo que na escola muitas vezes ainda permanecem como meros receptores. Dentro desta perspectiva convém citar Caimi (2015):

(...) Há a tarefa de problematizar algumas das principais demandas que se apresentam ao trabalho do professor de História, diante da pluralidade e complexidade das práticas sociais e culturais que adentram a escola na contemporaneidade. A escola brasileira, abrigando mais de 54 milhões de estudantes e cerca de dois milhões de professores na educação básica, tem se configurado como um lugar altamente desafiador para a docência. Isso porque a diversidade torna cada vez mais evidente a distância entre as culturas juvenis e a cultura escolar e amplifica a percepção da crise na educação escolar. Essa suposta crise se caracteriza, dentre outros aspectos, pela carência de sentido das propostas do sistema escolar perante os jovens, pela aparência obsoleta dos conteúdos, pela irrelevância de muitas das atividades que ali são desenvolvidas. (CAIMI, 2015, p. 106)

A escola há muito deixou de ser o único meio formal de acesso ao conhecimento e o uso das tecnologias provocaram e ainda provocam grandes impactos nas práticas de ensino-aprendizagem. Segundo Meirieu (1998) apesar da escola reconhecer a necessidade urgente de mudanças ainda apresenta resistências devido à inúmeros fatores, dentre os quais Neri & Bezerra (2013) destacam: o apego às ideias tradicionais de aprendizagem; a crença de que a transformação se dá através do estabelecimento de verdades científicas; e por último, pela insegurança na gestão da aprendizagem, já que não existem fórmulas prontas e eficazes que deem conta de tamanha complexidade.

O professor de História tem consciência de que em apenas um clique o aluno pode viajar pelo ciberespaço e ver que o que está sendo explicado com a narrativa tradicional pode ser estudado de modo mais atraente e dentro de sua linguagem. Dessa maneira, há a possibilidade de ressignificação do seu papel e das suas aulas ao fazer uso das redes sociais

online, pois nesta perspectiva há o despertar do interesse do aluno haja vista que pode haver uma identificação e empatia a partir da intencionalidade de sua aplicação.

Por fim, por presenciar muitas vezes nas nossas aulas de História na escola a apropriação feita pelos alunos dos usos que são feitos do passado e dos discursos que são formados nestes espaços digitais e que entram em atrito com o saber histórico escolar. Sobre isso afirma Carretero (2010):

A indústria do entretenimento aumenta seu poder enquanto instância legitimadora dos saberes compartilhados, em detrimento dos canais formais e disciplinados. (...) A complexidade que caracteriza os processos de construção das representações do passado nos introduz no problema dos usos da história, públicos, políticos, populares e popularizados, e a entendê-la não apenas como uma disciplina, mas também como um tipo particular de gestão a favor de uma memória coletiva instituída e que institui. Por fim, não se trata apenas do que se lembra, mas também do que se esquece (CARRETERO, 2010. p.62)

Nesta perspectiva, as narrativas encontradas nas redes sociais e mídias digitais estão inseridas no processo de legitimação dos saberes em detrimento do saber histórico escolar. Oliveira (2003) faz a seguinte observação:

Ora, esses questionamentos sobre o papel da mídia só reforçam os problemas que apontamos, visto que, no Brasil, é preciso ainda esclarecer para os cidadãos as diferenças entre memória, pesquisa histórica e como a mídia se apropria delas e/ou descarta as duas, quando da sua conveniência (...) e esse papel de explicitação das diferenças, é entendido como tarefa da escola. (OLIVEIRA, 2003. p.170)

Sendo assim, é possível aprender História a partir destas narrativas? Como os professores podem se apropriar dessas narrativas históricas das redes e mídias sociais online nas aulas História? Como articular o conhecimento histórico presente nestes canais digitais com a colaboração dos estudantes? Como são utilizados tais recursos didáticos no processo de operação historiográfica no contexto escolar?

Diante disso, reafirmamos aqui o objetivo geral desse projeto de pesquisa que é a análise das potencialidades pedagógicas que as redes sociais online podem desempenhar no processo de aprendizagem histórica cujos objetivos específicos incluem também: analisar os conceitos de Cibercultura e Ciberespaço; Compreender o perfil dos sujeitos classificados como nativos digitais, sem esquecer dos demais inseridos neste contexto; Conceituar a Aprendizagem Histórica Digital, como uma proposta de aprendizagem para estes sujeitos; Investigar as dinâmicas e proposições que compõem os perfis do Instagram de temática histórica mais acessados pelos discentes, bem como seus usos pedagógicos possíveis; e por fim, elaborar um roteiro em formato de e-book que possa auxiliar os docentes nas aulas de

história utilizando as redes sociais online como principal recurso no processo de ensino e aprendizagem.

Este texto dissertativo está dividido em três capítulos principais que contêm em si algumas subdivisões temáticas. No primeiro capítulo, de caráter mais introdutório, pretendemos iniciar o leitor no campo de estudos em Ensino de História, apresentando a constituição da História enquanto campo de Conhecimento e Disciplina Escolar e as principais linhas teóricas que embasam a ideia da sua Aprendizagem. Analisamos aqui as teorias de aprendizagem cuja aplicação ao ensino de História sejam baseadas na própria epistemologia da ciência de referência como a Educação Histórica e traremos a definição de Aprendizagem Histórica Digital. Intitulado “A História ensinada e o Ensino de História: considerações epistemológicas e metodológicas” este capítulo é norteado por uma questão principal: é possível aprender História? Partindo desse questionamento pretendemos discorrer sobre os principais conceitos que envolvem a questão da Aprendizagem Histórica e o subdividimos em três partes principais.

Inicialmente abordamos na primeira parte sobre a constituição da História enquanto campo de conhecimento científico e suas principais finalidades de transmissão ao longo do tempo nos contextos de sua criação e utilização. Tendo como embasamento os principais teóricos da História como Lowenthal, Koselleck, Pollack e Hartog dentre outros, pretendemos analisar alguns conceitos chaves da historiografia como tempo, passado, memória etc. objetivando uma inserção nos debates contemporâneos de nossa ciência de referência. Damos destaque ao conceito de “Presentismo” de Hartog, cuja importância dar-se-á para compreensão do contexto atual em que se insere a escrita da história e os usos do passado.

Passando rapidamente pelas áreas da Pedagogia e Psicologia, no segundo subtópico, citaremos as principais concepções dos teóricos que pensam a aprendizagem da ciência de referência, embora se apropriem e dialoguem com outros campos. Nos deteremos, entretanto, nas teorias que embasam a ideia de aprendizagem na epistemologia da História como a Educação Histórica e a Didática da História, em especial os escritos de Peter Lee. Também nos apropriamos dos relatos de experiências, das pesquisas e dos debates recentes em torno destas perspectivas como os de Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, Tania Braga Garcia, Flavia Caimi e Itamar Freitas cujas contribuições atualmente favorecem o campo de estudos de ensino de história no Brasil.

A terceira parte deste primeiro capítulo refere-se à análise do conceito de História Digital e a definição de Aprendizagem Histórica Digital como uma resposta às demandas contemporâneas. Propomos uma definição de aprendizagem que nomeamos Aprendizagem

Histórica Digital cuja definição representa uma soma de várias características que envolve: o cenário no qual se insere, a Cibercultura/ Era Digital; os sujeitos aos quais se destina, os pensadores digitais e os infoexcluídos; e as demandas de aprendizagem da História que se interpõem nessa nova configuração. Assentado assim nesse tripé, esse conceito propõe pensar aspectos da Educação Histórica, em relação à matriz epistemológica da aprendizagem; da Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa, em relação aos aspectos didáticos; e da História Digital, em relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação aplicados à pesquisa.

Denominado “Era Digital: a emergência de novos cenários, sujeitos e demandas” almejamos analisar os conceitos de Cibercultura e Ciberespaço tendo por base os escritos de Pierre Lévy, bem como o de sociedade em rede presente em Manuel Castells, além da exposição das ideias de outros autores como Paula Sibilia que faz um contraponto interessante ao otimismo desses autores. Visando compreender o cenário no qual os sujeitos da contemporaneidade se inserem e o papel da educação nesta nova configuração, nesta parte do texto observamos a questão do dilúvio de informações que abriu precedentes para novas demandas aparentemente inesgotáveis e novas formas de relacionamento entre as tecnologias e os saberes científicos. Em seguida, buscamos entender dentro deste contexto o novo perfil de estudante classificado como nativo digital ou pensador digital, sem esquecer daqueles que são classificados como infoexcluídos mesmo estando imersos na era digital, investigando as novas formas de aprendizagem que podem acompanhar esses novos sujeitos e suas novas questões e necessidades.

Sendo assim, subdividimos este capítulo em três partes de análise: a primeira conjectural, em relação ao cenário da Cibercultura; a segunda analítica, no que tange às questões educacionais na Era Digital; e a terceira parte em relação aos sujeitos do ensino-aprendizagem com ênfase para os estudantes pensadores digitais. Falamos sobre o cenário no qual estamos inseridos e donde emergem nossos estudantes, cujos perfis digitais exigem da educação hoje novas formas de ensino para novas formas de aprendizagem, uma vez que nos apropriamos das noções básicas da nossa referência epistemológica, ainda que de forma sintética, pensamos a questão da aprendizagem.

Tendo isso em vista, no terceiro e último capítulo do texto entramos no componente prático da pesquisa com a análise dos perfis sobre a História dispostos na rede social digital Instagram e a partir dos resultados desta análise propor a criação de um guia didático para professores de História. A concepção, construção e utilização desse manual serão aqui detalhados como parte da dimensão propositiva da pesquisa. Este capítulo cujo título é “Aprendizagem Histórica Digital e a Rede Social Online Instagram: uma proposta para

professores de História” tem por viés principal a dimensão prática da pesquisa e é subdividido em dois tópicos principais. O primeiro referindo-se à pesquisa e a seus resultados, observando os métodos empregados na coleta de dados e os resultados mais significativos para a proposta de Aprendizagem Histórica Digital. Também faremos reflexão sobre o Instagram enquanto espaço de memória e de narrativas argumentativas. O segundo detalhando o processo de tessitura do roteiro didático levando em conta sua intencionalidade pedagógica e principais ferramentas, explicando seu conceito e suas especificidades.

Como a Rede Social online fala de história? A partir desta inquietação fazemos uma breve análise de uma das principais redes sociais digitais acessada atualmente pelos nossos jovens estudantes, o Instagram, observando nos perfis sobre História mais “curtidos”, isto é, que tenham mais acessos e seguidores, seus conteúdos e possibilidades pedagógicas. Após esta análise, explicamos o processo de criação e organização do manual didático, cuja proposta seja voltada para auxiliar os professores a planejar projetos que levem em conta o conceito de Aprendizagem Histórica Digital, ou seja, que incorporem elementos da Educação Histórica, da Aprendizagem Colaborativa e da História Digital. Nomeamos este manual pedagógico em formato de e-book de Guia de projetos para Ensinar e Aprender História com as Redes Sociais Online e a partir de sua construção pensaremos as redes sociais digitais em suas possibilidades pedagógicas, observando as características de planejamento, pesquisa, o uso de recursos online, a produção de mídias e avaliação.

2 A HISTÓRIA ENSINADA E O ENSINO DE HISTÓRIA: CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

Ensinar e aprender história na contemporaneidade é considerada por muitos autores uma tarefa complexa e desafiadora. Novas demandas sociais e culturais somadas a décadas de pesquisa nos campos da psicologia, da educação e da historiografia mostram que para dar aulas de História apenas o conhecimento da ciência de referência não é mais suficiente, como se acreditava até anos atrás. As pesquisas atuais no recente campo de Ensino de História levam em consideração que ensinar história envolve não apenas a questão epistemológica, mas também metodológica, cognitiva e sociocultural.

Além disso, nossas vivências empíricas demonstram que há inúmeras situações que não foram devidamente problematizadas em nossa formação inicial, tampouco apresentadas com profundidade na maior parte dos textos acadêmicos que lemos nas licenciaturas. Como lidar, por exemplo, com estudantes com problemas familiares graves ou em situação de vulnerabilidade social? Que conhecimentos estes alunos trazem para a escola? Como fazer para que aquele discente que permanece com os olhos fixos no celular preste atenção nas aulas de História? Como abordar temas sensíveis ou ditos polêmicos? Como fazer com que a História enquanto disciplina escolar adquira importância entre os estudantes da periferia? Quais as estratégias? Que recursos utilizar? Qual a melhor metodologia? Acreditamos que estas e outras questões fazem parte da vida de milhares de professores ao redor do mundo. Por isso surgem cartilhas, manuais, técnicas, oficinas, rodas de diálogo, congressos, entre outros materiais e práticas formativas que visam tentar preencher ou amenizar essas lacunas.

Em nosso caso específico, a forma de pensar nossa prática docente considera dois aspectos importantes. Nossa formação inicial, ou seja, o primeiro passo dado na constituição enquanto profissional do ensino de história, e o cenário sociocultural no qual estão inseridos nossa escola e nossos estudantes. No que se refere ao primeiro, Fonseca (2003) afirma que quando exercemos a docência há uma mobilização dos saberes que foram adquiridos nessa formação inicial, saberes não apenas específicos da disciplina de História, mas também saberes pedagógicos. Cursamos Licenciatura Plena em História na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) entre os anos de 2003 e 2007, um período anterior a reformulação curricular que aboliu o sistema “três + um” (FONSECA, 2003), fórmula que costumava ser utilizada para resumir a grade de disciplinas do curso à época.

Esse modelo, traduzido e generalizado entre nós pela fórmula ‘três + um’, marcou profundamente a organização dos programas de formação de professores de história. Durante três anos os alunos cursam as disciplinas encarregadas de transmitir os conhecimentos de história, em seguida cursam as disciplinas obrigatórias da área pedagógica e aplicam os conhecimentos na prática de ensino, também obrigatória (...) Esse modelo, apesar de tão amplamente debatido e criticado na área educacional, ainda persiste como norteador dos cursos de preparação dos professores de história do Brasil. (FONSECA, 2003, p. 62-63)

Fonseca (2003) afirma que esses saberes quando deficientemente adquiridos acabam por prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, não havendo dessa forma uma qualificação profissional que prepare o docente para algumas demandas iniciais. Hoje a implantação de programas como o PIBID e o Residência Pedagógica representam importantes iniciativas na reconfiguração curricular das licenciaturas, enquanto que na época de nossa graduação a crítica recorrente era que ao passo que cresciam as exigências relativas ao professor não havia mudanças em sua formação. O próprio documento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História (DCN) silenciava sobre o professor. Preservando o modelo “três + um” reforçava a necessidade de garantir a formação do historiador esquecendo-se das necessidades educacionais da sociedade pois “o documento curricular prescrito diz: ser historiador, pesquisador; o real dirá: ser professor.” (FONSECA, 2003, p. 66). Apesar do grande proveito acadêmico que usufruímos e do contato inicial com o Ensino de História enquanto campo de estudos ainda em concepção, não podemos desconsiderar que nossa formação inicial se deu nesse processo.

Há cerca de dez anos, recém-saída da universidade e após a aprovação em um concurso, iniciamos nossa aventura pedagógica na educação básica na esfera pública estadual, já que paralelamente já atuávamos na rede escolar privada. Passamos a atuar na Escola Professor Benedito Cunha Melo, localizada na periferia de Jaboatão dos Guararapes município que compõe o Grande Recife, na qual nos encontramos até hoje. Cheia de iniciativas e projetos esbarramos nos entraves da má gestão dos recursos públicos, na ineficiente burocracia das administrações escolares, na baixa remuneração e desvalorização profissional e principalmente na falta de interesse dos estudantes. Dentre várias inquietações, as mais latentes eram a tentativa de despertar as crianças e adolescentes para a importância da escola e do ensino de História, e a forma como essa tentativa se daria, isto é, quais as metodologias mais cabíveis nessa realidade. Como lecionar quando grande parte dos discentes em sala apresentam desinteresse? Percebemos rapidamente que muito do que aprendemos nos anos de licenciatura, apesar da grande importância, não era suficiente como reitera Fonseca (2003):

O ‘inventário’ ou “reservatório’ de saberes docentes investigados na atualidade deixa cada vez mais explícito que saber alguma coisa já não é mais suficiente no ensino, é preciso saber ensinar e construir condições concretas para seu exercício. (FONSECA, 2003, p.64)

Passada quase uma década, novas inquietações surgem a partir das mudanças socioculturais mais recentes que se refletem na instituição escolar. Em nossa escola, que passou a ser referência em ensino médio atuando em turno integral (EREM), os estudantes vivem numa região de muita desigualdade econômica e estão inseridos num cenário de graves problemas sociais. No entanto, os estudantes apresentam-se sempre munidos do aparelho telefônico celular donde costumam acessar sites de relacionamento e mídia sociais com os quais disputamos a atenção durante as aulas. Não foram raras as vezes que essa disputa se deu e que na contra argumentação dos adolescentes era comum ouvir frases do tipo: “Já sei isso, vi esse assunto no Youtube!”, “Professora, posso pesquisar no Google?”, “Se for para ler o livro, eu leio depois a Wikipédia.” Sendo assim, o sentido de desvalorização e impotência já tão presentes em nossa profissão são elevados a níveis muito altos. Como reagir? Como proceder? A adoção de novas estratégias de ensino bastaria? Lançando um olhar para a literatura recente no campo do Ensino de História podemos observar umas considerações relevantes.

Tendo em vista este contexto, Caimi (2015) coloca em evidência a seguinte afirmação: “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de História e de João” (p.111). Em outras palavras, não basta apenas saber História ou dominar conhecimentos pedagógicos ou ainda sobrepor o conhecimento prévio dos alunos aos demais. É mais complexo do que isso. É um conjugado de fatores cujos saberes em equilíbrio não apareçam como uma fórmula mágica, praticamente milagrosa no ensino, mas para se pensar além de visões reducionistas sobre o ensino de História.

Caimi (2009) considera que no processo de ensino e aprendizagem da história existem três elementos que estão indissociavelmente ligados e direcionam a prática educativa: a natureza da história (quais conceitos, operações e campos explicativos), a natureza metodológica e a especificidade da aprendizagem histórica. Isto é, refletir sobre o ensino de história é pensar que história se ensina, como se ensina e de que forma as estratégias cognitivas, os conceitos e noções possibilitam a construção do pensamento histórico.

Reiterando o que já fora dito na introdução desse texto, não é incomum observar que a História ensinada hoje nas escolas da educação básica é a chamada narrativa tradicional, isto é, factual, cronológica, baseada na memorização e no excesso de argumentação do professor.

Obviamente existem exceções, mas em linhas gerais o que podemos acompanhar é que os docentes na aula narrativa tradicional seguem os conteúdos propostos pelo currículo oficial e pelo livros didáticos, somando-se a isso o excesso de retórica e oralidade. Por vezes uma aula é classificada como boa quando o professor demonstra grande eloquência sobre determinado assunto sem considerar se de fato ele se fez entender pelos seus estudantes. Aliada a essa metodologia, a história ensinada é constantemente vista como chata, enfadonha e cansativa, disciplina para ouvir, ler e decorar. Esse demérito apesar de lógico - se analisarmos esse contexto- é injusto pois como veremos a seguir a mobilização dos saberes históricos são de fundamental valor para uma aprendizagem significativa.

Podemos afirmar que a história enquanto ciência de referência possui um importante papel como um conhecimento que se mobiliza para conferir “inteligibilidade e justificação para o tempo presente, para conhecermos a nós e aos outros, explicar o mundo, nos orientar na vida prática cotidiana e enfrentar as suas contingências” (CAIMI, 2015, p.107). Não somente isto, seu ensino se justifica na escola também devido à sua grande potencialidade formativa (CAIMI, 2015; FREITAS, 2014) além de despertar o interesse pelo passado, potencializar um sentido de identidade e o conhecimento de outras culturas, contribuir para o exercício intelectual e assim para a formação de opiniões e análises, e introduzir os estudantes na prática historiográfica que estimula as capacidades de análise, argumentação, inferência, formulação de hipóteses etc (CAIMI, 2015). Dada a sua devida relevância, saber o conhecimento de referência constitui-se como um dos elementos fundamentais que devem nortear a prática educativa dos professores de história:

O primeiro pressuposto para ensinar História é dominar os saberes a ensinar, pois não se ensina aquilo que não se tem. Quando referimos os saberes a ensinar, não nos restringimos ao domínio dos conteúdos convencionais da História, daqueles que são apresentados como canônicos nos livros didáticos de História. Todo professor de História, para poder ensinar, deve antes que nada, saber História. Para superar a escola vazia de conhecimentos significativos é necessário que os docentes alcancem um domínio complexo daqueles conteúdos que têm de ensinar, sob pena de se limitarem ao domínio da forma sem o conteúdo. O conhecimento histórico é o insumo que possibilita ao professor selecionar conceitos e informação histórica com critérios cientificamente fundamentados. Um sólido conhecimento da matéria a ser ensinada, acreditamos, implica conhecer a natureza e a estrutura do conhecimento, sua matriz disciplinar e métodos de investigação. (CAIMI, 2015, p. 112-113)

Desta forma, faz-se necessário lembrar que a História-Conhecimento, e posteriormente disciplina escolar, possui uma historicidade, isto é, ela é uma construção social através do tempo mesmo antes de sua conceituação moderna e “supõe-se, portanto que o professor deva conhecer a historicidade dos saberes a ensinar” (CAIMI, 2015, p.113). Desta feita, sua constituição enquanto campo de conhecimento e sua trajetória da academia à escola

é possível de ser analisada desde que se tenha em vista as transformações vivenciadas ao longo do tempo nas diferentes sociedades em seus diferentes contextos.

O percurso que vai desde a sua conceituação e posterior organização teórico-metodológica até a sua consolidação como uma disciplina escolar foi longo e aqui faremos apenas um breve relato de parte da sua historicidade, de sua relação com o tempo e de suas finalidades educativas, ou, de transmissão, pois como afirma Albuquerque Jr. (2012):

É a partir dessas e muitas outras mudanças significativas no próprio processo histórico e de transformações paradigmáticas no campo do conhecimento que devemos refletir sobre para que serve a história hoje, que utilidade social podem ter a produção e o ensino do saber histórico em nossos dias. (ALBUQUERQUE JR., 2012, p.30)

Sendo assim, uma vez conhecido o percurso formativo da História enquanto disciplina escolar, faz-se também necessária uma reflexão sobre a aprendizagem histórica. Analisando brevemente os principais teóricos das áreas da pedagogia e psicologia e suas ideias sobre aprendizagem, nos deteremos nas teorias que se baseiam na epistemologia da ciência de referência como a Educação Histórica. Desta feita, será possível compreender o tríplice pilar proposto por Caimi (2009) quando se trata de ensino-aprendizagem da história: a história ensinada, o ensino de história e a aprendizagem da história.

2.1 A constituição da História enquanto Campo do Conhecimento Científico e Saber Escolar

Tendo por base o texto de Albuquerque Jr. (2012) podemos afirmar que a História aparece na Grécia antiga como um gênero narrativo cujas funções principais seriam a memória dos grandes acontecimentos humanos e servir de guia para as futuras ações. Ocupava-se do tempo presente, sendo o historiador uma testemunha dos fatos. O passado era utilizado para elucidar os eventos narrados e o futuro a justificativa para o ensino e a memória. Havia uma preocupação estética com a narrativa pois o relato deveria causar impacto naqueles a quem se destinava. Era a mestra da vida, cuja função era tanto política quanto moral. Memorizando e exemplificando para educar e moralizar as futuras elites (HARTOG, 2003; ALBUQUERQUE JR, 2012).

Da Antiguidade Clássica saltando até meados da era Contemporânea, no século XVIII, a História passa a ser considerada ciência com o Iluminismo, pois até então era tida como um gênero literário. Entretanto, será apenas no século seguinte que se dará o início da profissionalização do ensino e da escrita da história, tornando-a um saber acadêmico. Desta

feita, no século XIX, há uma mudança epistemológica acompanhada de novas regras onde o ensino e a escrita da história passam a se destinar à construção de um sentido de nação, ao educar para a cidadania. A História torna-se a História nacional visando a construção do cidadão patriota. Vale ressaltar que neste momento a constituição da História-Conhecimento está diretamente ligada à formação da História enquanto disciplina escolar. Segundo Bittencourt (2009):

No caso da História, ao acompanharmos sua constituição, na escola e nas universidades, verificamos que, a partir do século XIX, existem constantes aproximações e separações entre a História escolar e a dos historiadores. (BITTENCOURT, 2009, p.48)

Assim, abrindo aqui um breve parêntese sobre o entendimento da História enquanto disciplina escolar é necessário ter a compreensão de que o conceito de disciplina escolar traz consigo questões polêmicas que envolvem concepções complexas sobre o papel da escola, do professor e dos saberes produzidos neste espaço somados à fatores externos que envolvem sua constituição histórica.

Portanto, a preocupação em entender os fundamentos da disciplina ou matéria escolar não ocorre por acaso, como um dado de erudição ou de detalhamento, mas é o ponto central do qual derivam as demais concepções, como a de escola, de professor e, em nosso caso, do ensino e aprendizagem da História. (BITTENCOURT, 2009, p.40)

Os debates em torno da noção de disciplina escolar e sua constituição histórica podem ser resumidos em duas perspectivas principais. A primeira defende a ideia da transposição didática, enquanto a segunda concebe a disciplina como um campo de conhecimento autônomo (BITTENCOURT, 2009), perspectiva por nós mais aceita mediante os motivos que veremos adiante.

Afirma-se entre os que defendem a concepção da transposição didática, dentre eles o pesquisador francês Yves Chevallard, que a disciplina escolar é resultado de uma simplificação do conteúdo dito erudito ou acadêmico, que se vulgariza através da didática para ficar acessível aos estudantes. A ênfase aqui recai na papel da didática como fundamental na diminuição do espaço entre a produção científica e a escola, denominado de “noosfera”, visando a melhor adequação deste conhecimento acadêmico à realidade escolar.

Esta perspectiva traz consigo vários problemas que justificam hoje parte da dificuldade de compreensão e o debate sobre a produção do conhecimento escolar e o processo de aprendizagem. Dentre tais problemas destacam-se a questão da hierarquização de saberes, onde o saber escolar aparece como inferior ou de segunda categoria, a visão da escola como uma mera receptadora e reprodutora de conhecimento, e o papel do professor visto como

apenas um intermediário desse procedimento de reprodução (BITTENCOURT, 2009). Não somente isto, para os pesquisadores que defendem o outro ponto de vista a crítica deve ser mais ampla como Bittencourt (2009) explica:

Para outros pesquisadores, especialmente o inglês Ivor Goodson e o francês André Chervel, a disciplina escolar não se constitui pela simples ‘transposição didática’ do saber erudito, mas, antes, por intermédio de uma teia de outros conhecimentos, havendo diferenças mais complexas entre as duas formas de conhecimento, o científico e o escolar. (...) Além disso, os autores citados afirmam que essa hierarquização do conhecimento tem conotações sociais mais amplas e não está limitada apenas a considerações de ordem metodológica. Para além dos problemas epistemológicos, a compreensão da disciplina escolar relaciona-se ao papel do conhecimento como instrumento de poder de determinados setores da sociedade. (BITTENCOURT, 2009, p. 37-38)

Para os pesquisadores que defendem a perspectiva da disciplina escolar como entidade autônoma, a constituição das disciplinas está ligada diretamente ao papel da escola considerando as relações de poder próprias desta instituição e deslocando o foco de análise para o conhecimento produzido por ela. Em outras palavras, consideram que as disciplinas escolares se formam no interior da cultura escolar, com objetivos próprios e relativa autonomia aos das “ciências de referência”, como costumam identificar o conhecimento acadêmico.

Conteúdos e métodos, nessa perspectiva, não podem ser entendidos separadamente, e os conteúdos escolares não são vulgarizações ou mera adaptações de um conhecimento produzido em ‘outro lugar’, mesmo que tenham relações com esses outros saberes ou ciências de referência. (...) A seleção dos conteúdos escolares, por conseguinte, depende essencialmente de finalidades específicas e assim não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna.” (BITTENCOURT, 2009, p.39)

Esta perspectiva porém, em especial as análises de Chervel, também vem acompanhada de críticas sendo a principal delas aquela que considera a diversidade da historicidade de cada disciplina, ou seja, a variedade de disciplinas existentes e suas constituições sugerem uma análise mais específica e menos generalista para assim, considerando sua historicidade, reconhecer as aproximações e distanciamentos com as ciências de referência.

Em relação a constituição da história como disciplina escolar, especificamente, o historiador Henri Moniot afirma que no fim do século XIX o seu ensino assegurou a existência da História universitária (BITTENCOURT, 2009). A exemplo disso a questão da periodização da História criada inicialmente para a organização dos estudos escolares acabou por determinar a separação das disciplinas históricas universitárias e conseqüentemente as áreas de pesquisa e seus especialistas. Desta feita, pode-se concluir aqui que apesar da História

escolar possuir um perfil próprio, características específicas, não deixa de existir uma troca com a História-Conhecimento como afirma Bittencourt (2009) “há um intercâmbio de legitimações entre as duas entidades específicas” (p. 49).

Tendo dito isto, retornando à ênfase historiográfica, a História do século XIX de viés nacionalista como fora colocado anteriormente vai discutir os costumes humanos e numa visão progressiva além de educar, de formar cidadãos, neste contexto ela deve também civilizar. Ocupa-se agora mais do passado, visto como algo pronto, acabado que serve apenas para explicar o presente, embora separado dele, e dessa forma fazer a história das nações. A preocupação com a cientificidade vai se sobrepor às questões estéticas e Leopold von Ranke e a escola metódica alemã se ocupam em atribuir métodos à História. Embasado na crítica documental, nos arquivos e documentos oficiais, o método heurístico deveria garantir a narração verídica do passado e assim a História serviria de inspiração para os homens que acreditariam nos modelos de nação e progresso.

A crítica a esse modelo historiográfico vem ainda no final do século XIX com Nietzsche que questionava a sua utilidade e alertava para os perigos de um excesso de passado idealizado associado a um nacionalismo exacerbado. No início do século XX, com a Primeira Guerra Mundial e a ascensão dos Estados Unidos da América ao término desta, essa História tem seu prestígio abalado e enfrenta uma crise de legitimidade acompanhada da quebra das ideias eurocêntricas e etnocêntricas predominantes até então. A etnografia enquanto campo de pesquisa ganha destaque e suas narrativas sobre diversidade cultural também contribuem para essa quebra de uma história universal das civilizações. A resposta aparece com a Escola dos Annales e as correntes marxistas que denominando essa História como positivista irão afastá-la da questão nacionalista e buscarão aderir a novos pressupostos teóricos e metodológicos, tal qual o materialismo histórico.

Os historiadores marxistas e seu método materialista histórico e dialético irão deslocar o centro da pesquisa histórica até então nacionalista fixada nas questões políticas para as relações econômicas e sociais a fim de dar sentido e justificar a pesquisa, a escrita e o ensino de História. De acordo com Albuquerque Jr. (2012) os historiadores marxistas:

Não recusarão o político, mas, ao contrário, darão legitimidade à prática da história pelo papel político que essa pode desempenhar ao ser estudada corretamente, usando o método adequado, ao poder desvendar os mistérios da realidade do presente, ajudando a compreender como se deu a formação do contemporâneo, aprendendo o sentido do processo histórico, para nele poder atuar com maior efetividade. A história, com o marxismo, torna-se um saber militante, que tem como papel desvendar a verdade dos fatos passados e construir o futuro, encontrando, quase sempre, o modo de produção e a luta de classes como o cerne verdadeiro dos acontecimentos. A história passa a ter a atribuição de formar, hegelianamente, consciências, de desalienar, de permitir

que os sujeitos históricos adquiram a consciência de que forças inconscientes movem a ordem social e suas próprias ações. (ALBUQUERQUE JR., 2012, p.28)

Em semelhança aos marxistas, os historiadores dos Annales também defendem a mudança de centralidade para as relações econômicas e sociais mas diferenciam-se na recusa ao papel militante. Para eles a História se faz a partir do presente e o passado não é acabado mas está sujeito à constantes reelaborações a partir das visões perspectivas- ou retrospectivas como classifica Lowenthal (1998) - situadas no presente onde este passado é questionado, estudado, investigado e ensinado. Ou seja, a História se faz a partir do e para o presente e essa é maior contribuição para hoje (ALBUQUERQUE, 2012).

A história tem a importante função de desnaturalizar o tempo presente, de fazê-lo diferir em relação ao passado e ao futuro, no mesmo momento em que torna perceptível como essas temporalidades se encontram, como elas só existem emaranhadas, articuladas em cada instante que passa, em cada evento que ocorre. A história serve para que se perceba o ser do presente como devir, como parte de um processo marcado por rupturas e descontinuidades, mas também por continuidades e permanências. (ALBUQUERQUE JR., 2012, p.31)

Existe hoje um grande interesse das pessoas pelo passado, onde as narrativas sobre o mesmo constituem-se como objeto de disputa para legitimação de visões e grupos sociais. A História e a Memória não são mais monopólio de especialistas (considerando que seja possível o uso desta expressão) e os diversos usos do passado que são feitos nas redes sociais online da Internet refletem esta situação. Narrativas variadas que servem às finalidades políticas são comuns e exemplificam bem essa disputa como será enfatizado mais adiante neste texto. Embora o ensino de História não se limite a este interesse exclusivo pelo passado, ele deve estar presente como afirma Caimi (2009):

(...) o ensino de história deve ter como parte de suas preocupações a administração das recordações, relatos e transmissões do passado, auxiliando os alunos a desenvolverem habilidades de pensamento e instrumentos para evitar naturalizações do passado e a mera recepção das tradições herdadas. (CAIMI, 2009, p. 73)

Lowenthal (1998) afirma que conhecer o passado torna-se possível a partir de três fontes: Memória, História e fragmentos, observando não apenas as especificidades desses caminhos, mas também seus desdobramentos e interligações. A importância do conhecimento do passado, essencial ao bem-estar humano, deve-se ao fato de que o passado nos cerca e nos completa. A consciência do passado é, em certa medida, comum a todos. Toda consciência

atual se funda em percepções e atitudes do passado mas, é necessário esforço para alcançarmos este entendimento. Faz parte do pensamento ocidental reconhecer o passado como um domínio de tempo distinto do presente e isto está relacionado à Memória e à História.

De acordo com este autor, a consciência do passado está fundada na Memória. Essa perspectiva abrange questões como o caráter pessoal e coletivo da Memória, o sentido de identidade, a veracidade das lembranças, os variados tipos de recordações e a precisão de se empregar o conhecimento da Memória, ora ao esquecer, ora ao recordar, na seleção, depuração, distorção e transformação do passado, acomodando as lembranças às demandas do presente.

Nesta mesma linha de raciocínio, Pollack (1989;1992) coloca que a Memória a princípio é considerada um fenômeno individual, mas seu entendimento deve ser também de que é um fenômeno coletivo, socialmente construído e submetido a transformações e flutuações. Ressalta, porém, que na maioria das memórias existem marcos relativamente imutáveis, algo de invariante, fruto de um trabalho de solidificação. Como um fenômeno construído, seja a memória individual ou coletiva os elementos que a constituem são os acontecimentos vividos, pelas pessoas ou as vivências “por tabela”, os personagens e os lugares. Esses três elementos constitutivos podem dizer respeito à realidade, empiricamente fundada em fatos concretos, ou à projeções.

Pollack (1989;1992) afirma ainda que quando se trata da memória herdada há um elo estreito entre a memória e o sentimento de identidade. Esse sentimento de identidade, entendido no sentido mais superficial, para o autor é o suficiente, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Essa identidade se constrói com três elementos essenciais: a unidade física (fronteiras físicas ou de pertencimento), a continuidade dentro do tempo e o sentimento de coerência. Desta forma,

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator de grande importância do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLACK, 1992, p. 204).

Essa identidade também se constrói em relação aos outros numa referência aos critérios de aceitabilidade, admissibilidade, credibilidade e que se faz por meio da negociação direta. Memória e Identidade configuram-se assim um território de negociações, valores disputados em conflitos sociais, políticos e também familiares.

Na metodologia durkheimiana, a ênfase é dada a força da memória coletiva, a duração, a continuidade e a estabilidade. Halbwachs acentua as funções positivas da memória comum ao reforçar a ideia de coesão social, sendo assim, considerando a nação a forma mais acabada de um grupo, a memória coletiva mais completa seria a memória nacional. A memória nacional seria seletiva, uma suposta negociação entre a coletiva e as individuais. Em contrapartida, a nova abordagem construtivista irá acentuar o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional dando ênfase às memórias subterrâneas, que seriam as análises dos excluídos, das minorias, dos atores e processos que intervêm no trabalho de constituição das memórias. Essa nova perspectiva de pesquisa deve-se, segundo Pollack (1989), ao fato da Europa ter vivenciado nos últimos quinze anos que antecederam ao texto escrito por ele verdadeiras batalhas de memória.

Tendo em consideração essa memória em disputa, Pollack (1989;1992) introduz o conceito de trabalho de enquadramento da memória. Visto que o caráter conflitivo se torna evidente na memória comum de viés político ou ideológico, cuja função seria fornecer um quadro de referências, tal constituição se alimenta do material fornecido pela História, sendo assim o trabalho de enquadramento passa parcialmente pelos historiadores. Esse trabalho possui limites e cumpre certas exigências de justificação para assim, na reinterpretação do passado, ser contido na credibilidade que depende da coerência de discursos sucessivos. No caso, a referência ao passado, como já dito, serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade. O problema aqui no caso da memória nacional, dita oficial, é além da organização, também o da credibilidade e da aceitação.

Em relação às memórias subterrâneas, a questão que se coloca é a de sua transmissão inalterada até o dia de sua inserção forçada no espaço público e assim realizar a sua passagem do silêncio para o questionamento e a luta. O que separa essas memórias da memória coletiva organizada será essa fronteira entre o dizível e o indizível. Em sua pesquisa de História Oral, ao colher relatos de vida com as deportadas para campos de concentração na época do nazismo, Pollack (1989; 1992) constatou que o silêncio não é esquecimento, é mais uma resistência aos discursos oficiais. Tem razões bastantes complexas, inclusive relação com a culpa ou conivência no passado, ou a gestão da memória segundo as possibilidades de comunicação já que através do trabalho de reconstrução de si mesmo, o sujeito tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros. Consegue evidenciar assim que ao contrário do que se pensava, as memórias individuais ou coletivas, não são inerentes ou essenciais, mas socialmente construídas numa arena de disputas políticas. As memórias seriam assim mutáveis, múltiplas e passíveis de extenuação.

Essas disputas pela Memória e pelos usos do passado acabam acontecendo principalmente nos espaços de construção do conhecimento histórico. Carretero (2010) afirma que batalhas simbólicas nos currículos e nos materiais didáticos, são questões ligadas a que tipo de passado o Estado enquanto instância legitimadora pretende que seus cidadãos tomem conhecimento. O ensino e a aprendizagem da História não ficam restritos ao âmbito escolar, nem ao livro didático e sendo assim os embates ideológicos que ocorrem nas redes sociais online, por exemplo, acabam também por refletir estas lutas simbólicas cujas raízes estão nas questões políticas que envolvem o projeto de construção identitária coletiva ou nacionalista.

Encontramos no conceito de história autênticas brechas que não indicam complexidade, mas sim ruptura. Insolúveis diferenças ideológicas e culturais avaliadas por meio de diferentes sistemas de valores e crenças. Por isso que, para certos setores sociais, a compreensão do passado é considerada estratégica, enquanto que para outros todo o olhar para a história suponha o risco de ficar paralisado ou convertido em estátua de sal. Essa posição vincula-se, precisamente, aos 'usos' que cada sociedade dá para a história, nos quais poder e saber se relacionam de modo particular. (...) Precisamente porque a construção de imagens do passado é tão importante na formação dos imaginários imperantes em uma sociedade, é que a história está presente, seja de modo explícito seja *brilhando por sua ausência*. (CARRETERO, 2010, p.51).

Em relação à História, voltando à Lowenthal (1998), ele coloca que esta alarga e forma a Memória ao decodificar fragmentos e compendiar relatos de testemunhas oculares do passado. Apesar de imprecisões e aproximações fazerem com que História e Memória, em certa medida, se confundam, a diferenciação aparece não tanto em relação ao tipo de conhecimento, mas como as atitudes relativas a esse conhecimento se desenvolvem em ambas.

Peter Lee (2011) afirma que a História seria o único meio racional de investigar o passado sendo esta certeza baseada parcialmente no conceito de desenvolvimento de evidência na pesquisa. Para chegar a esta afirmativa, ele coloca a princípio que não se pode escapar do passado e que este é constituído a partir de conceitos que utilizamos para lidar com o cotidiano do mundo físico e social (KOSELLECK, 1992; 2006). O passado seria a referência para o nosso conhecimento das coisas, pois ao nos remetermos à ele damos solidez aos conceitos e agimos de maneira prática em determinadas situações. Entretanto, ele afirma que sem História o passado seria meramente prático e nós ignorantes. O passado com significado, com a devida racionalidade só seria possível com a investigação histórica e a análise das evidências e seus usos:

Sem história o passado serve meramente a interesses práticos e assim, em um importante sentido, nós seríamos destituídos de nossa própria experiência. Para a pesquisa histórica, é simplesmente uma investigação racional do passado e, desde que nós não podemos escapar do passado, nós temos que procurar o

melhor conhecimento que pudermos obter sobre ele. É por esta razão que se torna original perguntar que uso a história tem ou por que a história poderia ser aprendida. Se nosso conhecimento do mundo presente não é nunca um “conhecimento instantâneo”, e nos traz, quer queira, quer não, alguma concepção substantiva do passado, então, ser historicamente ignorante é, justamente ser ignorante. (LEE, 2011, p.25-26)

O passado tangível é volumoso e abrange tudo que é marcado pelo tempo, uso ou finalidade memorial. Conforme fora dito anteriormente, Lowenthal (1998) coloca que o terceiro caminho enquanto forma de se conhecer o passado são as relíquias, não apenas como artefatos humanos mas também como produtos da natureza. Nesse sentido, as relíquias só trazem luz ao passado quando já se sabe que elas lhe pertence. Estão dessa forma como fruto das escolhas da Memória e da História.

História, Memória e relíquias podem realmente refletir o que aconteceu? De fato, o passado nunca pode ser tão conhecido quanto o presente e a nossa capacidade de conhecê-lo é deficiente em vários aspectos. A própria certeza do presente torna tênue o passado. Paradoxalmente quanto mais nos aproximamos do passado, mais distante ele se torna. Quanto mais remoto, menos cognoscível, o que torna sua busca cada dia mais incessante e cada vez mais rodeada de aparatos. O que podemos concluir primeiramente é que nós conhecemos apenas etapas, sombras do passado, partes de um todo amplo e complexo impossível de ser conhecido em sua totalidade. Em segundo lugar, este conhecimento depende de como é conscientemente apreendido, de que forma isso é possível e de que maneira isso transforma a nossa compreensão. Por fim, o ponto de partida para compreender o passado sempre será o presente, ora permutado a este, ora demarcado por uma linha tênue. “A história- do passado, do que tenha sido- escreve-se necessariamente desde o último ponto de chegada: o presente” (CARRETERO, 2010, p.51).

Apesar de grande parte das investigações históricas e do ensino dedicarem-se ao passado é certo que as pesquisas e análises sempre partirão do tempo presente. A historiografia atual fala do excesso de presente ou o “presentismo” (HARTOG, 2013). Na tirania do instante, num presente perpétuo é de onde partem as interpretações do passado e suas especificidades impõem novas demandas de pesquisa e aprendizagem. O enfoque presentista diferencia-se do historicista em relação à abordagem, enquanto o primeiro considera o passado tendo em vista o presente, o segundo observa o passado pelo passado.

Hartog (2013) sistematiza a categoria “presentismo” ao lançar um olhar sobre a ideia de temporalidade há muito naturalizada pelos historiadores. O “presentismo” seria o momento

e a experiência contemporânea do tempo em crise. Para entender como chegamos a essa historiografia marcada pelo presente onipresente, faz uso da categoria de regime de historicidade.

Retenhamos aqui que o termo expressa a forma da condição histórica, a maneira como um indivíduo ou uma coletividade se instaura e se desenvolve no tempo. É legítimo, observarão, falar de historicidade antes da formação do conceito moderno de história, entre o fim do século XVIII e o início do século XIX? Sim, se por ‘historicidade’ se entende esta experiência primeira de *estrangement*, de distância de si para si mesmo que, justamente, as categorias de passado, presente e futuro permitem apreender e dizer, ordenando-a e dando-lhe sentido (...) não é uma realidade dada (...) é construído pelo historiador. (HARTOG, 2013, p. 12-13)

Segundo este autor, o regime de historicidade baseia-se em outras categorias metahistóricas sistematizadas por Koselleck: o “espaço de experiência” e o “horizonte de expectativa” (KOSELLECK, 2006). O regime de historicidade se propõe a explicar a assimetria entre esses espaços de experiência e expectativa, onde nesta tensão o tempo histórico é produzido. Deve ser compreendido de duas formas: numa concepção restrita, como uma sociedade age com e sobre seu passado; e numa perspectiva mais ampla como pode denominar o tipo de consciência de si que uma comunidade possui. Em suma, a noção de regime de historicidade lida com maneiras de ser no tempo e os modos de relação com o tempo. É uma maneira de engrenar passado, presente e futuro. Na palavras do próprio Hartog (2013):

Formulada a partir de nossa contemporaneidade, a hipótese do regime de historicidade deveria permitir o desdobramento de um questionamento historiador sobre nossas relações com o tempo. Historiador, por lidar com vários tempos, instaurando um vaivém entre o presente e o passado, ou melhor, passados, eventualmente bem distanciados, tanto no tempo quanto no espaço. Este movimento é sua única especificidade, partindo de diversas experiências do tempo, o regime de historicidade se pretenderia uma ferramenta heurística, ajudando a melhor compreender, não só o tempo, todos os tempos ou a totalidade do tempo, mas principalmente momentos de crise do tempo, aqui e lá, quando vêm justamente perder sua evidência as articulações do passado, do presente e do futuro (...) Seria também uma maneira de lançar uma luz sobre os debates múltiplos, aqui e lá, sobre a memória e a história, a memória contra a história (...) (HARTOG, 2013, p.37-38)

Sendo assim, de acordo com a noção de regime de historicidade podemos pensar as possibilidades de produções historiográficas, isto é, as narrativas que, de acordo com as relações passado, presente e futuro, seriam possíveis ou não de serem construídas. É nesse contexto e sob essa perspectiva que devemos pensar também o ensino-aprendizagem de história. O ensino de história como lócus onde narrativas são construídas levando em conta essa crise de excesso de presente.

Como fora dito inicialmente, neste capítulo pretendemos fazer uma breve análise do percurso histórico que levou à formação da história enquanto campo de conhecimento e como hoje prevalecem algumas visões da história que acabam por influenciar também o saber histórico escolar e as narrativas produzidas por professores e estudantes. Saber que história ensinar é tão importante quanto saber como ensiná-la como corrobora Caimi (2009):

O esforço dos historiadores para recordar, descrever, explicar e dar sentido ao passado, utilizando-se de métodos de investigação histórica extraídos de uma determinada matriz disciplinar, é um componente importante para estabelecermos as bases do ensino e da aprendizagem escolar da história. (CAIMI, 2009, p. 73).

Em linha gerais concordamos com o pensamento de Caimi (2015) quando afirma que o ensino de história depende em parte da concepção de história que o professor possui, ou seja, como ele compreende os usos das fontes e a importância destas, as temporalidades, as conjunturas e estruturas, as mudanças e continuidades, as causalidades e multicausalidades, o lugar dos sujeitos históricos no passado etc.

O professor de história além de saber a historicidade dos saberes que ensina, deve saber também diferenciar o primordial do secundário para assim adaptar o conhecimento histórico às demandas de tempo escolar e de aprendizagem. Suas tarefas podem ser resumidas em: conhecer o valor epistemológico do saber ensinado e sua finalidade; fundamentar, para utilização de certas metodologias, a seleção e a organização dos conteúdos; fazer uso de diferentes interpretações e visões situando-as nos debates da historiografia contemporânea; contemplar os conceitos fundamentais da disciplina como tempo histórico, sujeitos históricos, fontes, passado, memória, história; e por fim, pensar a finalidade e a utilidade do conhecimento histórico como parte de um compromisso social, ético e político cuja importância está situada no cerne do sentido epistemológico da História-Conhecimento. Entretanto, vale ressaltar mais uma vez que:

O domínio amplo e profundo dos conhecimentos produzidos no âmbito da ciência de referência é uma condição necessária, diria mesmo fundamental, para que o professor possa ensinar, mas não é uma condição suficiente. (CAIMI, 2015, p.114)

Por conseguinte, a partir daqui optamos por trabalhar de forma interligada os dois últimos elementos citados inicialmente, a natureza metodológica e a especificidade da aprendizagem histórica, que compõem o tripé constituinte do ensinar e aprender história no mundo contemporâneo e que direcionam a prática educativa conforme aqui já mencionado (CAIMI, 2009), pois ambos são complementares visto que intrinsecamente ligada à questão do como e por quê ensinar está a questão do aprender.

A própria constituição do campo da História-Conhecimento está imbricada de uma finalidade de transmissão às novas gerações, como foi discutido anteriormente. Embora não tenha sido enfatizado com maior profundidade a composição da História enquanto disciplina escolar, por uns vista como um saber diferente da História acadêmica (BITTENCOURT, 2009) por outros apenas diferente em sentido (CARRETERO, 2010), seja à luz da transposição didática ou da construção de uma disciplina escolar em consonância com as demais com um saber específico, o que é proposto aqui é uma breve análise dos conceitos que norteiam à prática do ensino e da aprendizagem da história escolar, os desafios inerentes a ela e as possibilidades de superá-los tendo em vista a especificidade que a História possui no auxílio à construção das consciências históricas dos jovens e adolescentes.

Desta feita, passemos agora às questões sobre aprendizagem histórica considerando que antes é necessário pensarmos sobre o aprender propriamente dito. Inúmeras teorias e estudos já foram feitos sobre aprendizagem e no campo de estudos em Ensino de História esses saberes se encontram com as questões epistemológicas. Sendo assim, o que é aprender, como aprender, quais as metodologias mais eficazes, quais situações didáticas favorecem uma maior aprendizagem, são algumas das várias questões acerca dessa temática indispensável nesse processo reflexivo. Pensar assim, diante de tanta diversidade, aquelas teorias que encontram eco em nossa formação ou possibilidades de aplicação em nosso cotidiano escolar constitui-se numa tarefa minuciosa como veremos mais adiante.

2.2 Concepções sobre Aprendizagem e Aprendizagem Histórica

Não é raro nos defrontarmos com uma sala de aula repleta de estudantes, adolescentes e jovens, onde parte significativa deles façam reclamações logo no início das aulas de História. Existe muita apatia e desinteresse em relação as aulas das disciplinas em geral, mas no que tange especificamente à História é comum ouvir expressões do tipo “Estudar pra quê? A história não vai mudar...”, “Não gosto de história pois fala de gente que já morreu” ou ainda “Pra quê história? Estamos no século XXI e o passado já passou...”. É certo que existem vários fatores que ocasionam a falta de interesse dos alunos pelas aulas de História, fatores que são mais agravados no ensino público devido à falta de recursos ou a má gestão destes, também ao contexto social no qual estes alunos estão inseridos. Entretanto, é inegável que parte deste desinteresse é reflexo também das próprias aulas de História cujas narrativas não mais atendem as demandas destes jovens. São desafios a serem vencidos por nós, professores.

Os desafios que se colocam para os profissionais da história que atuam nos níveis iniciais de escolarização- ensino fundamental e médio- são gigantescos e podem ser traduzidos na seguinte ideia: temos de trabalhar para a superação da tradição verbalista da história escolar, cuja ênfase recai, invariavelmente, na aquisição cumulativa de informações factuais sobre o passado que podem tornar-se mais ou menos atrativas na medida em que sejam ‘adornadas’ com determinados elementos de ordem metodológica e/ou temática. A renovação do ensino ocorre, em muitas situações escolares que temos acompanhado, tão somente pela incorporação superficial de técnicas e recursos pedagógicos como o uso de imagens, filmes, músicas, ou pelo apelo a elementos manifestados em curiosidades e fatos pitorescos da vida cotidiana das sociedades estudadas. Contudo, não se desestrutura a perspectiva cronológico-linear, verbalista, memorística, de verdades prontas e acabadas que tem sido característica central da história ensinada. (CAIMI, 2009, p.66-67)

Pensar o papel do professor e as concepções sobre ensino perpassa inicialmente pela ideia de aprendizagem. Ensinar está diretamente ligado ao aprender. Parece óbvio mas se desvincularmos um do outro, ensinar se tornará tarefa simples e aprender missão impossível. Talvez repouse aqui uma das razões para a crise de ensino que vivenciamos.

Talvez haja uma preocupação grande em mostrarmos durante nossas aulas que sabemos falar bem, que dominamos os conceitos principais de nossa ciência de referência e achamos assim que estamos proporcionando uma excelente aula, afinal mobilizamos nossos saberes e esforços para que ela ocorresse. Mesmo que contemos anedotas e pequenas curiosidades históricas, mesmo que transformemos nossas aulas numa espécie de “stand up comedy” e haja alguma interação e participação dos estudantes não há garantias de que eles possam ter atribuído sentido àquele conhecimento.

Toda didática empregada se não tiver uma intencionalidade clara perderá seu significado. A aula só terá cumprido seu papel se houver aprendizagem. Pois como afirma Charlot: “a questão fundamental a ser resolvida por aquele que ensina é saber como provocar uma mobilização intelectual daquele que aprende” (CHARLOT, 2006, p. 12 apud CAIMI, 2015, p. 118).

Estaríamos nós mais preocupados com nosso desempenho, ou com o desenvolvimento do pensamento histórico dos nossos educandos? Obviamente existem mais perguntas do que respostas e nossa prática deve ser alvo constante de nossa investigação para que possamos rever conceitos e métodos. O que pretendemos pensar aqui seria que concepção de aprendizagem poderia favorecer nossas aulas de maneira que a nossa mobilização seja também feita pelos estudantes. Que a interação não seja vazia, desprovida de significado, e que de fato os alunos possam construir um pensamento histórico. Nessa perspectiva,

Entendemos a tarefa de ensinar como a apropriação, pelo professor, de conhecimentos pedagógicos que lhe permita mobilizar estratégias e recursos que transformem os conhecimentos científicos em ‘saberes escolares ensináveis’, em conhecimentos válidos socialmente, pertinentes às características e

finalidades da escola nas sociedades contemporâneas e que produzam sentido àqueles/naqueles que são os aprendentes. (CAIMI, 2015, p.116)

O professor tendo em vista a aprendizagem dos alunos não seria um detentor do saber, mas um mediador e sobre isso há uma extensa literatura, principalmente os escritos de Paulo Freire. Uma mediação condicionada pois não ocorre no vácuo mas em instâncias institucionais externas, onde se encontram o currículo e as políticas públicas por exemplo, e internas, como a própria comunidade escolar. Uma mediação como negociação entre tradição e inovação, entre saberes acadêmicos e saberes escolares, entre ensino e conhecimento, entre alunos e a ciência de referência. Para cumprir sua finalidade formativa, o ensinar como parte da prática educativa seria composto assim de conhecimentos pedagógicos, como comunicação, planejamento, organização, avaliação, e epistemológicos, como conceitos, visões historiográficas, temporalidades, conjuntura histórica conforme já fora dito anteriormente.

Assim, sabendo que ensinar está ligado ao aprender, então como poderíamos entender este último? Freitas (2014) coloca que, dentro de uma perspectiva moderna, onde o homem é visto como um sujeito a ser formado e que esta formação se dá no tempo escolar, inicialmente aprender “é ‘fazer algo com’, ou seja, é adquirir ou desenvolver determinada habilidade, mobilizando particulares conhecimentos que auxiliem na moldagem dessas capacidades humanas, condizentes com um padrão cultural estabelecido por determinada sociedade.” (FREITAS, 2014, p. 34). Habilidades como memorizar, reconhecer, criticar entre outras estão presentes na maioria das concepções de aprendizagem.

Caimi (2009) coloca a aprendizagem com um fenômeno alvo de variadas teorias explicativas tendo como principal característica o aspecto reconstrutivo. Numa perspectiva mais contemporânea aprender seria um processo “construtivo/reconstrutivo do sujeito, dado que o conhecimento não se copia nem se transmite, mas se estrutura progressivamente nas interações qualificadas entre o sujeito e o meio físico, social, simbólico.” (CAIMI, 2009, p. 68).

Ao longo da história variados tipos de perspectivas sobre aprendizagem se desenvolveram nas áreas da Pedagogia, da Psicologia e das ciências de referência. Veen (2009) resume tais perspectivas, em linguagem pouco formal e sem entrar em especificidades, afirmando que inicialmente o pensar a aprendizagem considerava as crianças como adultos e que deveriam agir como tal. Depois, pensaram que elas deveriam ser protegidas e assim tinham permissão para brincarem. As colocaram no sistema educacional que era o responsável

pela sua inserção no modelo de mundo dos adultos e por lhes conferir disciplina, informação e valores que complementaríamos as experiências e as brincadeiras.

Tempos depois se pensou numa educação voltada para o trabalho e para a técnica, cuja padronização forneceria assim pessoas bem treinadas e as crianças se tornariam adultos produtivos. Com o behaviorismo a ideia de educação baseava-se na noção de que qualquer habilidade poderia ser aprendida desde que houvesse estímulos suficientes. Indo além das limitações desta perspectiva, as teorias cognitivas foram adotadas onde a mente humana é vista como um computador capaz de armazenar, processar e interconectar conhecimentos para criação de mapas mentais associativos do mundo que nos cerca.

Atualmente, essa visão foi ampliada com a teoria construtivista que atribui ao indivíduo um papel mais ativo no processo de aprendizagem ao lhe dar informação e também espaço para experimentação para que se crie um conhecimento significativo e é nesse contexto que surgem os conceitos de Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa. Segundo Torres & Irala (2014):

A aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa têm sido frequentemente defendidas no meio acadêmico atual, pois se reconhece nessas metodologias o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. Essas formas de ensinar e aprender, segundo seus defensores, tornam os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autônoma. (TORRES & IRALA, 2014, p.61)

As Aprendizagens Colaborativa e Cooperativa podem ser sintetizadas num conceito simples de que “é uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas” (DILLENBOUG, 1999 apud TORRES & IRALA, 2014, p. 65). Como essa definição é bastante simplória e genérica e abre margem para um sem número de interpretações e problematizações, os autores propõem uma visão mais ampla do que significa aprender colaborativamente:

Pode-se dizer que, de maneira geral, espera-se que ocorra a aprendizagem como efeito colateral de uma interação entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta pelo professor. (TORRES & IRALA, 2014, p.65)

Estes conceitos trazem em seu bojo percepções sobre ensino, aprendizagem e a natureza do conhecimento. Uma das concepções fundamentais que eles concluem é a de “que o conhecimento é construído socialmente, na interação entre pessoas e não pela transferência do professor para o aluno” (TORRES & IRALA, 2014, p. 61). Essas abordagens perfilham o

conhecimento prévio dos estudantes, bem como suas vivências e perspectivas de mundo. Retiram do professor o papel central no processo de ensino-aprendizagem e valorizam a participação do discente, rejeitando assim de forma veemente as práticas ditas tradicionais de reprodução do conhecimento, nas quais o aluno é apenas sujeito passivo. Freitas e Freitas (2003, p.37 apud TORRES & IRALA, 2014, p. 66) apresentam no quadro 1 as principais diferenças metodológicas entre grupos de trabalho tradicional e cooperativo:

QUADRO 1- DIFERENÇAS ENTRE GRUPOS DE TRABALHO TRADICIONAL E DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

DIFERENÇAS ENTRE GRUPOS DE TRABALHO TRADICIONAL E DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA	
Grupos em aprendizagem cooperativa	Grupos de trabalho tradicional
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interdependência positiva ✓ Responsabilidade individual ✓ Heterogeneidade ✓ Liderança partilhada ✓ Responsabilidade mútua partilhada ✓ Preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo ✓ Ênfase na tarefa e também na sua manutenção ✓ Papel do professor: observa e intervém ✓ O grupo acompanha a sua produtividade 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não há interdependência ✓ Não há responsabilidade individual ✓ Homogeneidade ✓ Há um líder designado ✓ Não há responsabilidade partilhada ✓ Ausência de preocupação com a aprendizagem dos elementos do grupo ✓ Ênfase na tarefa ✓ O professor ignora o funcionamento do grupo ✓ O grupo não acompanha a sua produtividade

Fonte: TORRES & IRALA, 2014, p.66 (adaptação)

Em oposição às tais práticas tradicionais que permanecem arraigadas no cotidiano escolar, a Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa vai operar no sentido de promover contextos e espaços apropriados para que o “aluno possa desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas de modo criativo, na interação com outrem” (TORRES & IRALA, 2014, p.61).

Em um contexto escolar, a aprendizagem colaborativa seria duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento. Ao professor não basta apenas colocar, de forma desordenada, os alunos em grupo, deve sim criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor. (TORRES & IRALA, 2014, p.65)

Colaboração e cooperação no ensino-aprendizagem não são práticas novas e resultam de diversas teorias pedagógicas sobre aprendizagem cujas origens remontam à Grécia Antiga e cujos desenvolvimentos contemporâneos iniciam-se com os primeiros teóricos da Pedagogia e da Psicologia do século XX conforme sintetizado no quadro 2. Dentre outras teorias que embasam essas abordagens estão o Movimento da Escola Nova, as Teorias Epistemológicas de Piaget, Teoria Sociocultural de Vygotsky e a Pedagogia Progressista.

QUADRO 2- LINHA DO TEMPO: HISTÓRIA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

DATA	EVENTO RELACIONADO
Começo do século XX	A Escola Lancaster se estabeleceu nos Estados Unidos (Joseph Lancaster e Andrew Bell usaram grupos de aprendizagem cooperativa extensivamente na Europa e trouxeram a ideia para os EUA em 1806, Nova York)
Final do século XIX	Coronel Francis Parker: Promoveu a aprendizagem cooperativa, democracia e a devoção à liberdade nas escolas públicas
Começo do século XX	Movimento da Escola Nova: John Dewey e outros; Dewey promoveu grupos de aprendizagem cooperativa como uma parte do seu famoso projeto de método de instrução Teoria da Interdependência Social & Dinâmica de Grupo: Kurt Koffka e Kurt Lewin, Psicólogos da Gestalt
Anos 1940	Teorias e pesquisa sobre cooperação e competição: Morton Deutsch
Anos 1950	Teoria de aprendizagem cognitiva: Jean Piaget e Lev Vygotsky Movimento de dinâmica em grupo aplicado, Deutsch, laboratórios nacionais de treinamento Pesquisas de Deutsch sobre confiança, situações individualistas: estudos naturalísticos
Anos 1960	Pesquisas de Stuart Cook sobre cooperação Pesquisa de Spencer Kagan sobre cooperação e competição em crianças Movimento de Aprendizagem por investigação (descoberta): Bruner, Suchman, B. F. Skinner, Aprendizagem Programada, Modificação de Comportamento David e Roger Johnson começaram a treinar professores em aprendizagem cooperativa na Universidade de Minnesota
Anos 1970	David Johnson escreveu <i>Psicologia Social da Educação</i> Robert Hamblin: Pesquisa comportamental sobre cooperação/competição Primeiro Simpósio Anual de APA (entre os apresentadores estavam David e Roger Johnson, Stuart Cook, Elliot Aronson, Elisabeth Cohen e outros) Revisão das pesquisas de Davis e Robert Johnson sobre cooperação/competição Robert Slavin começou o desenvolvimento de currículos cooperativos Shlomo e Yael Sharan, Ensino em pequenos grupos (Investigação em grupo) Elliot Aronson, sala de aula Jigsaw (quebra-cabeça) Edição sobre cooperação do <i>Jornal de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação</i> Primeira Conferência Internacional sobre Aprendizagem cooperativa, Tel Aviv, Israel.

Anos 1980	David e Roger Johnson, <i>Meta-análise de Pesquisa em Cooperação</i> Elisabeth Cohen, <i>Desenhando Grupos de Trabalho</i> Spencer Kagan desenvolveu Abordagens Estruturais para Aprendizagem Cooperativa David e Roger Johnson escreveram <i>Cooperação & Competição: Teoria e Pesquisa</i>
Anos 1990	A aprendizagem cooperativa ganha popularidade entre educadores do ensino superior Primeira conferência anual sobre liderança em Aprendizagem Cooperativa, Minneapolis David e Roger Johnson e Karl Smith adaptaram a aprendizagem cooperativa para a sala de aula de faculdades e escreveram <i>Aprendizagem Ativa: Cooperação na Sala de Aula da Faculdade</i>

Fonte: TORRES & IRALA, 2014, p. 64.

Embora sejam tratadas como sinônimos, a Aprendizagem Colaborativa difere da Cooperativa em alguns aspectos metodológicos. Matthews et al (1995, apud TORRES & IRALA, 2014, p. 66-67) apontam as principais divergências nos seguintes aspectos: a habilidade, o desempenho e o nível de envolvimento do professor; a questão da autoridade e do relacionamento entre docentes e discentes; até que ponto deve haver intervenção do professor para ensinar os alunos a trabalhar em grupos; como o conhecimento é assimilado ou construído; a organização do grupo, a constituição da atividade, o grau de responsabilidade individual ou do grupo para com as tarefas.

No que diz respeito às convergências, a aprendizagem colaborativa e a cooperativa possuem concordância nos seguintes pressupostos: aprendizagem ativa do aluno; o papel do professor enquanto facilitador e responsável pelo equilíbrio entre aula expositiva e atividades em equipe; ensino e aprendizagem são experiências partilhadas entre professores e estudantes; as atividades em grupos menores que auxiliam no desenvolvimento de habilidades de pensamento elaboradas, responsabilidade e reflexão e no aumento das habilidades individuais para o uso do conhecimento e crescimento intelectual; desenvolvimento de habilidades sociais e de trabalho em equipe por meio da construção de consenso e reconhecimento da diversidade.

Torres & Irala (2014) sintetizam essas discrepâncias e convergências visando uma maior apropriação dos dois conceitos. Neste sentido, fazem uso do texto de Panitz (1996) para clarificar melhor essas aproximações e distanciamentos conceituais:

“A colaboração é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal, enquanto que a cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final.” Assim, pode-se dizer que a aprendizagem colaborativa é muito mais que uma técnica de sala de aula, é “uma maneira de lidar com as pessoas que respeita e destaca as habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo.” (PANITZ, 1996, p.1) Todos compartilham responsabilidades e autoridade, assim o aluno possui um papel mais ativo na condução do processo. Ainda este autor afirma que: “Os

praticantes da Aprendizagem Colaborativa aplicam essa filosofia na sala de aula, nas reuniões de comitê, com grupos comunitários, dentro de suas famílias e geralmente como um modo de viver e lidar com outras pessoas.” (PANITZ, 1996, p. 1, apud TORRES & IRALA, 2014, p. 67-68)

Numa aula com abordagem colaborativa o papel do professor é menos central e a participação é mais aberta. Na divisão de tarefas há um engajamento coletivo na resolução do problema e ao menos, teoricamente, não uma hierarquia delimitada e as atribuições individuais se cruzam pois o trabalho é feito de forma coordenada e sincrônica, no esforço para elaborar e manter uma perspectiva em conjunto. Nesse contexto, o professor solicita que os participantes organizem-se entre si quanto aos papéis a serem desempenhados. Ele não vai monitorar o grupo no sentido da intromissão, mas vai no sentido da simples observação. Finaliza o momento didático com debates sobre a realização das atividades e os objetivos alcançados ou se não foram alcançados e quais as estratégias para o melhor desempenho nas próximas tarefas.

Na aula colaborativa, não é fornecido nenhum tipo de treinamento formal pelo professor sobre técnicas de trabalhos em grupo, pois o professor assume que os alunos possuem as habilidades sociais necessárias para os trabalhos em grupo. (...)Não há nenhuma atividade dedicada à avaliação do funcionamento e à participação dos membros do grupo, pois o professor deseja que os próprios aprendizes resolvam os conflitos dos seus grupos, assim como as questões de participação. (MATTHEWS et. Al., 1995 apud TORRES & IRALA, 2014, p. 69)

No que concerne a aula cooperativa, nesta o papel do professor é mais central. O professor direciona e monitora mais diretamente, ofertando técnicas e processos aos estudantes para que eles realizem a proposta de atividade de maneira mais organizada. Quanto à divisão das tarefas, há uma distribuição mais efetiva entre os participantes e cada um deles se responsabiliza apenas pela parte da atividade que lhe foi atribuída. Essa divisão é feita de forma hierárquica com a criação de subtarefas e as vezes um estudante, de acordo com sua habilidade, pode possuir uma tarefa mais específica a realizar. A soma das realizações individuais proporciona assim o alcance do objetivo proposto ao grupo.

No processo cooperativo o professor observa, interage e intervém quando julgar necessário e pode pedir relatórios das atividades ou exposição oral para averiguar se os objetivos foram atingidos. Além disso, direciona ao grupo tarefas sobre a avaliação do funcionamento interno e perspectivas de melhora no desempenho individual e coletivo através do exercício da escuta e do feedback entre os participantes.

Desse modo, pode-se dizer que os dois conceitos, o de “cooperação” e o de “colaboração”, referem-se a atividades desenvolvidas em grupo com objetivos comuns, apresentando, porém, diferenças fundamentais no que tange à

dinâmica do trabalho em conjunto, à constância da coordenação e, principalmente, à filosofia inerente aos dois conceitos, sendo o processo colaborativo mais profundo e complexo do que o processo cooperativo. De qualquer maneira, reconhece-se que ambas as práticas são complementares e vêm em oposição ao sistema de ensino dominante, baseado numa pedagogia autoritária, hierárquica e unilateral. Essas novas práticas estimulam uma socialização no processo de ensino-aprendizagem, em que indivíduos em grupos solucionam problemas em comum e, acima de tudo, constroem conhecimento socialmente relevante. (IRALA, 2005 apud TORRES & IRALA, 2014, p. 69).

Em linhas gerais, podemos dizer que em ambas as abordagens a ação e o papel desempenhados pelo docente indica o compromisso evidente com uma aprendizagem ativa, dinâmica e participativa, afastando-se das práticas tradicionais de ensino, que centralizam no professor todo processo metodológico. Tanto a Aprendizagem Colaborativa quanto a Cooperativa ressaltam uma maior participação e responsabilidade dos estudantes no seu processo de aprendizagem, colocando-os como agentes ativos na construção do conhecimento. (TORRES & IRALA, 2014).

Consideramos que a Aprendizagem Colaborativa seja uma caminho interessante para a proposta de Aprendizagem que apresentaremos mais adiante, a Aprendizagem História Digital, pois nela existem duas metodologias práticas embasadas nas atividades em grupo e com participação ativas dos alunos. A primeira é a chamada Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computador e Ambientes Virtuais de Aprendizagem e a outra é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Entretanto, antes de conceituarmos e apresentarmos nossa proposta de aprendizagem, faz-se necessária uma compreensão acerca das teorias que abordam a questão aprendizagem da nossa ciência de referência, a História.

Em relação às perspectivas sobre aprendizagem histórica, Freitas (2014) fala que as teorias construtivistas apoiadas nos pressupostos de Piaget, Vigotsky, Bruner e Ausubel, juntamente com a Educação Histórica de Peter Lee e Jörn Rüsen, que ele chama de Didática da História, são as principais abordagens e têm grande solicitação no Brasil desde que a pesquisa em Ensino de História ganhou espaço nas universidades nas últimas duas décadas.

A visão posta acima é corroborada por Schmidt (2009) cuja investigação deu-se nos documentos curriculares referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o ensino fundamental- os PCNs (1998) - que trazem em seu bojo a questão da aprendizagem histórica. As propostas curriculares e os manuais didáticos entendidos neste contexto como documentos que fazem parte da cultura escolar, como definidores de *modus operandi*, de construtores de identidades e de perspectivas têm consigo propostas de internalização de conhecimentos, de reconstrução de saberes e práticas em relação ao ensino de História e a reconstrução histórica da História como disciplina escolar. De acordo com esta pesquisa, os

PCNs descrevem a aprendizagem histórica pautada nos referenciais da ótica construtivista de enfoques cognitivos, com ênfase para a teoria genética de Piaget, a teoria da atividade de Vygotsky et al, as teses da psicologia cultural e a teoria da aprendizagem verbal de Ausubel.

O primeiro entendimento da aprendizagem histórica sugerido no documento dos PCNs, enfatiza a forma pela qual jovens e crianças podem ter acesso ao conhecimento histórico, tais como convívio social e familiar, festejos de caráter local, regional, nacional e mundial e pelos meios de comunicação, como a televisão. Parte ainda do pressuposto de que ‘os jovens sempre participam, a seu modo, do trabalho de memória, que sempre recria e interpreta o tempo e a história’ (p.38), e agregam às suas vivências, informações, explicações e valores oferecidos na sala de aula, indicando um segundo entendimento, de que as informações e questões históricas, podem ser incorporadas significativamente pelo adolescente, que as associa, relaciona, confronta e generaliza, porque, ‘o que se torna significativo e relevante consolida seu aprendizado’ (p.38). Um terceiro entendimento, parte do pressuposto da diferenciação entre um saber que os alunos adquirem de modo informal e um outro a que denomina ‘saber escolar’. (SCHMIDT, 2009, p.209)

Em linhas gerais, a aprendizagem histórica presente nos pressupostos dos PCNs diferencia a História escolar da História enquanto ciência de referência e confunde o aprender com o ensinar. Também afirma que a forma como o conhecimento é aprendido tem como base a própria epistemologia da História e dá ênfase à perspectiva cronológico-linear como modo de orientação temporal.

Considerando a afirmativa de Freitas (2014) de que o conceito de aprendizagem absorve a noção de que aprender é fazer algo com alguma coisa, ou seja, que desenvolve habilidades e manipula conhecimentos, como citamos anteriormente, os teóricos construtivistas como Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo e Mikel Asencio- que embora rejeitem esta nomenclatura e a referência piagetiana, fazem uso dela assimilando suas críticas- em suas pesquisas refutam uma aprendizagem memorística, sem significado e com ênfase nas habilidades em detrimento da ênfase nos conhecimentos. Para estes a aprendizagem nas ciências sociais, incluindo a História, é um processo que resultava em assimilação, ou seja,

Um ‘processo cognitivo interno’ - que recebe ajudas externas-, dependente do nível de desenvolvimento do indivíduo- estimulado pelas oportunidades de aprender-, dependente do emprego de ‘conflitos cognitivos’ - contradição entre os saberes prévios e os saberes científicos- e dependente da interação social- considerados também o efeito dos ‘reforços’ e da ‘imitação’. (FREITAS, 2014, p.41)

Estes autores propuseram duas possibilidades de tratamento conjunto das habilidades e conceitos que se afastassem daquilo que refutavam. A primeira seria a aprendizagem como invenção e descoberta, tendo por base os escritos de Jerome Bruner. Para este autor ensinar seria apresentar a estrutura da matéria, que em História seriam as operações processuais de

pesquisa, como o trabalho com fontes, a leitura, a crítica. Apesar de Bruner não incluir procedimentos como estrutura, as experiências da década de 1970 na Inglaterra estimularam os alunos a fazer História ao invés de aprendê-la diretamente. Sob esta ótica, aprender História é fazer, é descobrir como o conhecimento histórico se produz. A segunda possibilidade seria pensar a aprendizagem verbal significativa de David Ausubel, que diz que o aluno não aprende apenas diante do professor, mas que ele pode aprender por “recepção”, ou seja, ele vai internalizar ou absorver o conteúdo apresentado sob a forma final, ou por “descoberta”, onde o conteúdo não é dado mas deve ser descoberto antes de sua assimilação cognitiva. Em ambos a importância recai na possibilidade do aluno adquirir significados e que esta aquisição seja de forma expressiva.

Além das teorias construtivistas, as concepções sobre aprender História presentes na perspectiva da Educação Histórica e da Didática da História são outras abordagens de aprendizagem bastante aceitas e difundidas no Brasil. Para o desenvolver de nossa pesquisa pretendemos tomar por base as possibilidades da Educação Histórica que de acordo com Caimi (2009):

É fundamentada, predominantemente, em referências da epistemologia da história, (...) Especialmente apoiada em autores com Jörn Rüsen, Isabel Barca, Peter Lee, Rosalyn Ashby, Joaquin Prats, Maria Auxiliadora Schmidt, entre outros, busca reconhecer as ideias históricas de alunos e professores, centrando a atenção ‘nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem’ (...) Tais estudos procuram focalizar as ideias históricas que os sujeitos constroem a partir das suas interações sociais. (CAIMI, 2009. p. 70)

Barca (2009) afirma que, na Educação Histórica, as pesquisas procuram compreender as ideias e os usos da História no cotidiano das pessoas tendo em vista a compreensão da consciência histórica, principalmente a dos jovens. Tomando por base as contribuições de Jörn Rüsen e Peter Lee, declara ser possível definir alguns eixos que sustentam as observações sobre a consciência histórica que são a constituição de uma atitude de orientação temporal abalizada pelo conhecimento histórico, a argumentação racional e o respeito pela evidência, e aquisição de um sentido do que é a História-Conhecimento, o domínio de certas competências de pesquisa, a construção de narrativas e a realização de reflexões.

Nos escritos de Lee (2003), para operar historicamente é necessário uma compreensão do passado a partir da interpretação das evidências e da empatia com os sujeitos históricos. Esta compreensão empática se dá em dois aspectos principais: a realização e a disposição. Realização seria tentar entender o ponto de vista dos sujeitos históricos sem anacronismos, refletir sobre qual eram seus pensamentos, objetivos e visões daquele determinado contexto conectando às suas ações. Disposição seria considerar aquele sujeito do

passado como alguém respeitável como nós, como as mesmas capacidades de pensamento e sentido mas com uma visão de mundo diferente da nossa, ou seja, seria manifestar empatia.

Não é raro em nossas aulas de História observarmos a falta de empatia da parte dos estudantes adolescentes e jovens. É muito comum zombarem e criticarem as pessoas que estavam nos campos de concentração nazistas ou no porão dos navios negreiros como inertes e covardes, como se eles não enxergassem a realidade e não oferecessem resistência. Se colocam frequentemente no lugar desses sujeitos históricos não para compreender a realidade mas para emitir um juízo de valor e isso faz parte de uma gama de concepções equivocadas que possuem sobre o passado.

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para as aulas de história. (LEE, 2006, p.136)

Para Lee (2003), os estudantes ingressam na escola com ideias bastante frágeis em relação ao passado e a seus sujeitos. As duas mais recorrentes são: primeiramente a visão anacrônica do passado, tendo o presente como modelo, como parâmetro para o que é normal, já que deste período partem as explicações pretéritas. E a segunda, a ideia do presente como o auge do progresso tecnológico. Ambas acabam por induzirem o pensar o passado como algo fora do normal e deficitário. Estas noções de senso comum só podem ser superadas se os professores promoverem o desenvolvimento dos conceitos e procedimentos metahistóricos, os chamados conceitos de segunda ordem tais como significância histórica, uso de evidências, explicação, mudanças, narrativas e consciência histórica, a partir de um levantamento das ideias que os alunos constroem. Segundo Barca (2009):

É necessário que os jovens aprendam, sim, narrativas substantivas sobre o passado; mas é necessário que desenvolvam também, em simultâneo, ideias cada vez mais elaboradas sobre a História- ideias metahistóricas ou de “segunda ordem” - que lhes forneçam um aparato conceptual mais sofisticado, uma literacia mais avançada, em suma, um equipamento intelectual para uma acção mais sustentada e criativa. (BARCA, 2009, p.60)

Em linhas gerais, de acordo com Freitas (2014), a Educação Histórica reivindica uma maior participação da História nas ideias de aprendizagem, pois se a História é uma ciência, então o ensino de História deve ser científico. A ideia não é formar historiadores mirins, é fazer com que os alunos pensem historicamente para assim evitarem anacronismos e ideias de senso-comum e para isso eles devem operar historiograficamente na sala de aula, aprendendo a pesquisar, a utilizar as fontes, validar argumentos etc. Os alunos não devem assim, aprender

apenas os conteúdos substantivos retidos ou verbalizados como tal, eles devem compreender os conceitos e procedimentos dos historiadores. Dessa forma, torna-se possível a construção de argumentações e conjecturas por parte dos alunos em consonância com o saber histórico escolar. Schmidt (2009) expõe ainda que:

Os debates mais recentes no campo da Educação Histórica vêm apontando o papel dos conceitos substantivos (ou conceitos históricos), das categorias históricas temporais e dos conceitos de segunda ordem na formação da consciência histórica, ou seja, no processo de interiorização como determinação de formas de organizar e dar sentidos às experiências individuais e coletivas, importantes para a definição e inserção do sujeito no seu próprio destino. O conceito de consciência histórica, apreendido a partir de Rüsen (2001), para quem ‘a consciência histórica é o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana’ (...) (SCHMIDT. 2009, p. 205)

Os trabalhos de Rüsen apontam a aprendizagem histórica como um processo de desenvolvimento da consciência histórica. Num diálogo com a filosofia da história, essa discussão sobre a aprendizagem é atribuída ao campo da Didática da História. De acordo com Schmidt (2016), em artigo que analisa as pesquisas em Educação Histórica que apontam o elo entre aprendizagem e formação da consciência histórica, coloca que Rüsen indica quatro questões como eixos importantes para pesquisas na área do ensino de história e em especial para a aprendizagem histórica: a metodologia do ensino, as funções e usos da história na vida pública, o estabelecimento de metas e a averiguação do seu alcance para a Educação Histórica nas escolas e análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica (p. 26). A partir de seus trabalhos a categoria consciência histórica passou a ser vista como objeto de conhecimento e como competência subjetiva do conhecimento histórico.

Para Rüsen pensar historicamente é o mesmo que “mobilizar operações de experimentar o passado, interpretar o passado como presente e orientar-se no presente, visando o futuro” (FREITAS, 2014, p.51). Estas três ações ou princípios cognitivos (RÜSEN, 2004) - experiência, interpretação e orientação - exercem uma função diferenciadora no processo de apreensão epistemológica da história e podem ser sintetizadas na narrativa histórica para que assim constituam a consciência histórica conforme definido na citação anterior. Sob este ponto de vista, a aprendizagem histórica é um processo cognitivo que articulando esses princípios objetiva conhecer o passado, produzir subjetividades e respeitar a subjetividade do outro formando a consciência histórica.

Diferentemente da Educação Histórica de Lee, em Rüsen a racionalidade da História não é extraída da ciência da História, embora a única semelhança entre eles é a referência epistemológica do saber de referência na aprendizagem. A racionalidade da Didática da

História é extraída da vida prática, de como o homem opera no tempo com a consciência histórica e a aprendizagem histórica passa a ser definida pelo desenvolvimento das habilidades gerais e não apenas do trabalho historiográfico. Habilidades estas que considerem as dimensões emocionais, cognitivas e pragmáticas humanas de forma a não se limitar na apresentação de narrativas confiáveis mas que orientem a tomada de decisões e o situar-se no mundo.

Pondo a educação histórica e a didática da história em comparação (...) podemos afirmar que ambas partem do mesmo princípio secular: ensina-se história como ciência de referência. No entanto, considerando que a racionalidade da história não é a mesma em Lee e em Rüsen, a ideia de aprendizagem histórica vai diferir, substancialmente, em cada uma das abordagens. Para Lee, a história fundamenta-se nas operações processuais- no método. Para Rüsen, é a vida prática o ponto de partida- as carências humanas. Isso explica, portanto, a ênfase de Lee no desenvolvimento de ideias de evidência e explicação histórica e a ênfase de Rüsen no desenvolvimento das habilidades de lembrar, interpretar e orientar-se (...) Lee, por fim, entende o aprender como o compreender racionalmente, o que significa, é óbvio, pôr ênfase na razão; e Rüsen entende o aprender como narrar, ou seja, desenvolver integrativamente as dimensões humanas da razão sensibilidade e vontade. (FREITAS, 2014, p.54,55)

As pesquisas sobre ensino de história e aprendizagem histórica das diversas áreas aqui postas variam em respostas e práticas pois diferem-se em seus referenciais e questionamentos. Novos conceitos e metodologias atendem demandas específicas de acordo com a área de análise. A totalidade do aprender e especificamente da aprendizagem histórica é tarefa obviamente impossível. O que existem são possibilidades conceituais nas áreas da Pedagogia, da Psicologia e da História que oferecem respostas aos desafios que se colocam na prática do ensino e aprendizagem da História. Tendo em vista as ideias construtivistas e da Educação Histórica e Didática da História optamos pela Educação Histórica de Peter Lee como referencial de análise em nossa pesquisa visto que nela a História-Conhecimento analisa e direciona o entendimento da práxis educativa e da formação da consciência histórica. Pois como afirma Schmidt (2009):

Se pensarmos a educação e, portanto a aprendizagem da História, como possibilidade de internalização de determinada consciência histórica pelos sujeitos, podemos tanto falar em internalizar para manter e conservar, como também falar na possibilidade de internalização como subjetivação (interiorização mais ação dos sujeitos), com vistas às intervenções e transformações na vida prática. Assim, seja em função da manutenção ou à mudança de uma determinada concepção de mundo, se coloca como fundamental a necessidade de modificar, de maneira duradoura e concreta, modos de internalização do conhecimento, historicamente existentes (...)” (SCHMIDT, 2009, p.205)

Ao considerar que o ensino de História possui o papel de formador de sujeitos na construção de formas de ver, pensar, se posicionar, argumentar ou seja de produzir a

subjetividade humana, como afirma Albuquerque Jr. (2012), o aprendizado da alteridade, a desnaturalização do tempo presente, proporcionam à História fabricar pessoas. Ao conferir significado ao contexto social em que nossos estudantes estão inseridos, estamos contribuindo para a formação da consciência histórica destes e conseqüentemente da sua conscientização enquanto sujeitos históricos de direitos (OLIVEIRA & FREITAS, 2016).

Tendo em vista tais considerações, pretendemos nesta pesquisa delimitar o que nomeamos de Aprendizagem Histórica Digital., um conceito que se propõe a pensar um novo paradigma para os sujeitos aprendentes dos século XXI, como veremos adiante no segundo capítulo, e está assentado no tripé composto pela Cibercultura (o cenário em que estamos inseridos), o estudantes da Era Digital (pensadores digitais e infoexcluídos, os sujeitos a quem se destina) e as demandas de aprendizagem mais recentes que aqui neste capítulo foram explanadas. Considerar o Aprender História nesta conjuntura informacional mais recente, amplamente apoiada nas tecnologias digitais, sem desconsiderar a importância de Educação Histórica e da Aprendizagem Colaborativa é o nosso desafio.

2.3 História/Historiografia Digital e Aprendizagem Histórica Digital: novas demandas conceituais

Nas últimas duas décadas observamos um avanço tecnológico muito grande e o crescimento da Internet e da possibilidade de seu acesso. Os principais estudiosos consideram que houve uma verdadeira virada digital e assim adentramos num período de grande influência tecnológica digital acompanhado da extensão da web. Esses teóricos afirmam que estamos vivenciando o período Pós-Virada Digital ou a Emergência do Ciberespaço. Tais mudanças nos afetaram em vários aspectos como também às nossas práticas socioculturais. Essas modificações serão observadas melhor no capítulo segundo, entretanto aqui em linhas gerais podemos dizer que elas afetam também a forma de se fazer História e de ensiná-la e aprendê-la. É considerando este contexto que analisaremos a História Digital e conceituaremos a Aprendizagem Histórica Digital

Como fora dito acima, com a emergência do Ciberespaço o uso das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) permitiu o surgimento de novas formas de ação e interação social e simultaneamente a transformação das relações já existentes. Além disso, possibilitou o aparecimento de um novo espaço público mediado pelo digital ou virtualizado pela Internet (LUCCHESI, 2016, p.3) considerando que promoveu uma desterritorialização onde espaços públicos e privados se confundem. Essa nova “esfera pública

virtual” (LUCCHESI, 2016) é fortemente marcada pelas distorções espaço-tempo com a aceleração da ciência e da tecnologia desembocando num presente hipertrofiado, o presentismo (HARTOG, 2012). Sobre isso Pretto (2010) pontua que:

A evolução científica e tecnológica das duas últimas décadas mudou qualitativamente as relações humanas, a sociabilidade e a relação entre as sociedades. O aumento do ritmo das transformações conduziu, nos seus limites, ao *achatamento* do tempo e à *contração* do espaço, um possibilitando o outro, reciprocamente, constituindo-se em um verdadeiro labirinto espaço-temporal. Presente, passado e futuro, em relação ao tempo, e local e não-local, em relação ao espaço (HARVEY, 1992; AUGÉ, 1994), concretamente, perdem nitidez e fundem-se por meio de aparatos tecnológicos digitais que são estruturantes de uma hipertextualidade que vai além da comunicação (PRETTO, 2010, p. 306, grifo nosso)

Na esteira dessas mudanças paradigmáticas outras demandas se impõem também no âmbito teórico-metodológico da História. Estamos nos referindo àquilo que no Brasil ainda está se constituindo como um campo de conhecimento ou um método: a História/Historiografia Digital (LUCCHESI, 2016). Tais nomenclaturas importadas dos americanos (Digital History) e dos italianos (Storiografia Digitale) podem ser explicadas em linhas gerais pela apropriação da Internet pela História “seja como ferramenta de pesquisa, repositório de fontes ou novo meio de divulgação de trabalhos históricos” (LUCCHESI, 2016, p.1). Telles (2017) afirma que:

A História ou Historiografia Digital consiste, primeiramente, em uma reflexão sobre a digitalização de documentos, arquivos e imagens no trabalho do historiador. Mas a História Digital também se refere à reflexão sobre as possibilidades do uso das redes sociais para comunicar conhecimentos históricos e ao uso do computador na pesquisa histórica. (TELLES, 2017, p 82)

De acordo com Zaagsmabgn (2013, apud TELLES, 2017) a utilização de computadores na pesquisa histórica deu-se em fases variadas ao longo das últimas décadas. Afirma que o marco inicial se deu em 1963 com a publicação sobre Tomás de Aquino de Roberto Busa. Com a expansão da computação nos anos 1980 e o advento da Internet nos anos 1990 inicia-se a construção de bases de dados históricos digitalizados movimento impulsionado pelo setor de patrimônio, além da formalização institucional da comunicação e colaboração acadêmica online. Sobre essa periodização, Telles escreve ainda que:

Zaagsmabmgn (2013) pontua que o interesse em métodos quantitativos de análise computadorizada teve início nos anos 1960, nos Estados Unidos, sob a influência da Nova História Econômica, como uma continuação lógica dos anos 1940 que usava cartões de perfuração. Esses estudos atingiram um ápice nos anos 1970, mas, no final dos anos 1980, declinaram em função da crise das abordagens quantitativas e da ascensão da vertente centrada na narrativa histórica. Já a Europa contou com um desenvolvimento bastante diversificado. Não foi observada uma influência significativa da Escola dos Annales na

introdução da computação na historiografia francesa. O desenvolvimento da história quantitativa nos Estados Unidos foi consideravelmente mais avançada que na França, onde a influência dos historiadores da revista *Le Médiéviste et l'Ordinateur*, publicada no final dos anos 1970, foi mais relevante. De um modo geral o interesse pela computação entre os historiadores na Europa foi impulsionado pela criação da Associação para a História e Computação em 1987. Na Holanda, no final dos anos 1980 várias universidades organizaram departamentos voltados para oferecer a estudantes de ciências humanas treinamento no uso de computadores. Em 1988, foi criada a Comissão Belga-Holandesa para a História e Computação. Entre 1988 e 1989 foi criado o Arquivo de Dados Histórico Holandês. (TELLES, 2017, p. 85)

A partir da década de 1980, as práticas de pesquisa tradicionais bem como sua divulgação foram remodeladas e ampliadas graças ao avanço tecnológico, passando inclusive à produção e compartilhamento digital de narrativas textuais. Além da incorporação de recursos tecnológicos, existem ponderações teóricas e epistemológicas próprias das Humanidades Digitais e por extensão também da História Digital (TELLES, 2017, p.83). A relação com o tempo, o usos das fontes, a conexão entre História e Memória e a criação de narrativas também fazem parte deste campo em constituição. Segundo Noiret (2015) “a história digital se propõe a visualizar a história e construir narrativas não apenas e essencialmente baseadas no texto” (p.32), ou seja, possui como especificidades a pesquisa de diferentes fontes e as diversas tramas narrativas da web. Não se restringe à utilização de ferramentas digitais, mas se propõe à mudança dos próprios parâmetros de pesquisa a partir do estreitamento com as novas tecnologias. Pode assim ser definida como:

Todo o complexo universo de produções e trocas sociais tendo por objeto o conhecimento histórico, transferido e/ou diretamente gerado e experimentado em ambientação digital (pesquisa, organização, relações, difusão, uso público e privado, fontes, livros, didática, desempenho e assim por diante). (MONINA, 2013 apud NOIRET, 2015, p. 33).

Em outras palavras, são a própria História e a Memória do passado que se tornaram digitais. Não somente isto, essas alterações trazem em seu bojo forte impacto nas formas tradicionais de narrativas do passado e na nossa relação com o próprio passado, com a História e a Memória.

Vivemos, pois, a “historicização imediata da era digital” (PEREIRA e MATA, 2012:22), em sociedades de imediatividade, da economia midiática, com suas histórias e seus crimes de massa. Um presente por muitas razões, distinto de outros tantos presentes do passado, como nos lembra Hartog (2010), pleno de memória, em que o passado é mais sedutor do que a própria história (HARTOG, 2012:04) (...) É assim que, mesmo achatados por este Tempo Presente, ainda procurarmos, a despeito do que se diga do impossível “calor do momento”, produzir algum sentido sobre as disputas – e, por que não, os consumos? – que se fazem deste(s) passado(s), para nosso caso particular, disperso(s) através da Rede Mundial de Computadores.” (LUCCHESI, 2016, p.6)

Dessa forma, a História Digital traz consigo questões sobre a narração do passado, a Memória e a História. Derrubando o muro entre as pesquisas acadêmicas e as práticas públicas acaba por possibilitar novas formas de narrativas históricas, pesquisa participativa e acessibilidade. O historiador digital, e por que não o professor de História Digital, atua neste contexto como mediador, “filtrando” informações, gerenciando documentos, coletando dados, organizando narrativas e conectando comunidades e públicos diversos.

Do ponto de vista da presença da história na sociedade, a internet, de fato, corroe a férrea distinção que um dia existiu entre a pesquisa acadêmica e as práticas públicas relativas ao passado, oferecendo a muitos o acesso à documentação histórica em rede e à comunicação nas formas de “ego-narrações” referentes ao passado. Com o advento de uma nova fase da web, por volta do ano de 2004 – a sua versão comumente chamada 2.0 (NOIRET, 2012) -, as formas de narração histórica tornaram-se acessíveis a qualquer pessoa capaz de entrar na rede. Além disso, as novas modalidades de escrita na web, como o acesso simples aos blogs, permitiram uma interação entre o trabalhos de quem escreve e o de quem lê, não apenas com intervenções críticas ou sugestões para completar o discurso, mas, ainda, com o acréscimo direto e sem mediação de outras fontes documentais. Os leitores em rede se integraram de forma interativa com a narração histórica já que a web, em sua versão 2.0, permitiu, tecnicamente, uma abertura à atividade participativa de todos (COHEN, 2011 apud NOIRET, 2015, p.34)

Sendo assim, a História Digital acaba por contribuir para a abertura e participação de um público maior à “alta cultura” (NOIRET, 2015, p. 34) e em algumas situações com a mediação dos historiadores públicos. Deixando a História e a Memória de ser uma prerrogativa exclusiva da comunidade acadêmica, qualquer pessoa pode então se dedicar às narrativas do passado a partir da escrita participativa. A crescente participação pública na rede e o trabalho colaborativo realizados de forma integrada caracterizam o conceito de *crowdsourcing* definido por Melissa Terras como “uma obra comunitária que requer enquadramento científico para valorizar a contribuição de todos” (NOIRET, 2015, p.35). O Ciberespaço acaba consequentemente por atrair a atenção daqueles que o enxergam como um ambiente capaz de propiciar novas práticas coletivas e colaborativas.

Diante disso, podemos fazer o seguinte questionamento: todos podem ser historiadores na rede? Como se produz conhecimento histórico na rede? Perante o apelo “narcisístico” da web, a participação popular na construção da memória coletiva e nos discursos é cada vez maior. O público gosta de falar por si mesmo (NOIRET, 2015, p. 38) mas isso não chancela o fim do historiador profissional. Em se tratando da rede, ao contrário, só desperta a necessidade de sua atuação como mediador nas atividades que se referem à História Digital,

pois por muitas vezes a História e a Memória que são transmitidas, narradas e interpretadas pelo público em geral permitem uma “reprodução acrítica e descontextualizada da memória individual e comunitária” (NOIRET, 2015, p.40) que não contemplam a complexidade dos processos históricos.

“O trabalho profissional dos historiadores torna-se ainda mais requisitado para filtrar, organizar, interpretar o passado, as memórias individuais e coletivas e as fontes documentárias digitais em geral. O historiador (público) deve se oferecer como intermediário nas atividades do grande público com a história e a memória na rede.” (NOIRET, 2015, p. 39)

Noiret faz duas ressalvas de grande importância. Diante do não domínio ou da falta de apropriação das ferramentas digitais por parte dos historiadores detentores dos métodos, alerta para a possibilidade de diminuição da complexidade da pesquisa e para a dispensa dos profissionais no que tange à filtragem das narrativas. Assim, por conseguinte, seria possível observar o aumento de discursos sobre o passado sem o devido distanciamento ou criticidade. Desta feita, a importância que recebe o papel dos novos historiadores digitais reside na garantia do devido afastamento na análise do passado.

Para garantir o devido distanciamento no confronto com o passado, gerenciar essas coletas de documentos, “filtrar”, mediar, conectar comunidades e públicos diversos, encaminhar os novos conhecimentos sobre o passado por meio do potencial das tecnologias digitais, uma geração de novos historiadores, que podemos chamar de “historiadores públicos digitais” (digital public historians), tornam-se os profissionais intermediários necessários para enquadrar cientificamente o trabalho de coleta de documentos e gerir criticamente novos arquivos “inventados”- que não existiam, isto é, fisicamente-, trazidos para a rede graças às contribuições de todos. (NOIRET, 2015, p. 37)

Segundo Noiret, educadores e historiadores têm o dever de interpretar criticamente as narrativas dispostas nas redes pois a História Digital é História Pública e o impacto dessas inovações não aboliu as práticas convencionais (NOIRET, 2015, p.42). Lucchesi, entretanto, observa que há uma linha tênue entre a História Popular e a História Pública, e que, mesmo divergindo da historiografia acadêmica, a História Pública possui metodologia específica para uma análise crítica do passado. (LUCCHESI, 2016, p.8).

Refletir sobre a História Digital é pensar sobre uma nova prática, uma nova forma de se fazer História através, a partir e com a Internet, ou seja, tendo a Internet respectivamente como ferramenta, como fonte e como objeto que possibilita um novo método (LUCCHESI, 2016, p.7). É um novo jeito de escrever a História na Era Digital, cujas características se dão em ambientação digital como textos virtuais (acesso em links) que se organizam em camadas. Não somente isto, segundo Cohen e Rosenzweig (2005, apud LUCCHESI, 2016) fazer

História Digital é estar consciente das vantagens e desvantagens de se fazer História utilizando a Web. Entre os benefícios estão as demandas sobre armazenamento, acessibilidade, flexibilidade, interatividade e hipertextualidade. Já dentre as desvantagens se encontram as questões pertinentes a superinformação na rede, a qualidade, durabilidade, leiturabilidade, passividade e inacessibilidade. (LUCCHESI, 2016, p.11).

Dentre as possibilidades positivas das citadas acima, a acessibilidade seria a que a mais aproxima a História Digital da História Pública, pois permite que uma quantidade enorme de informações e fontes sejam acessíveis a uma plateia inumerável. A flexibilidade traz a possibilidade de reunir no mesmo espaço diferentes mídias digitais, isto é, diferentes linguagens como sons, vídeos, textos, imagens, áudios etc. que acabam por transformar não somente o consumo de história mas também a sua produção. Em relação a interatividade, Lucchesi considera os comentários em fóruns, chats, redes sociais e jogos como um feedback que “altera o nível de responsabilidade da prática historiadora” (p.13) pois entende o ponto de consumo de conteúdo histórico como ponto de produção também a partir das variadas formas de diálogo. No que tange à hipertextualidade, acrescenta que ela permite uma maior explicação e compreensão da História por permitir que o estudante/leitor tenha mais controle sobre sua aprendizagem acessando links em ritmo próprio e investigando a seu modo.

Contudo, Lucchesi alerta para duas situações possíveis que merecem a atenção no que se refere à História Digital. A primeira é a natureza da relação entre a historiografia e seu meio que está longe de ser clara (p.15) e a segunda é o possível condicionamento da pesquisa pelos meios. Ela afirma que:

A problemática atual se apresenta como: fazer história *a partir de e com* estas ferramentas ou deixar que as ferramentas *façam e determinem* a história. Certamente nem mesmo os historiadores digitais mais entusiasmados pelas tecnologias esperam inserir dados nos computadores, lançar isto online e acreditar que isto venha a ser história. Entretanto, ainda destreinados e inexperientes nisto que, aqui no Brasil nem possui um nome ainda – nós utilizamos a dupla expressão “história/historiografia digital” - muitos se perdem diante da magnitude de informações disponíveis na rede e se deslumbram pela tecnologia. (LUCCHESI, 2016, p.15).

Por fim, considerando que a História Digital nos apresenta uma preocupação com a forma de escrita e consumo da História na Internet levando em conta as características positivas e negativas que essa produção e difusão possuem, trazemos para o debate da aprendizagem estas mesmas questões. Diante da facilidade e viabilidade no acesso à conteúdo histórico nas redes sociais digitais, podemos afirmar que há uma aprendizagem histórica? É

possível aprender História nas redes sociais online? Para tentarmos responder esses questionamentos, é necessário entendermos prioritariamente o que estamos chamando de Aprendizagem Histórica Digital.

Chamamos de Aprendizagem Histórica Digital a apropriação crítica do conjunto de conteúdos de história produzidos para as redes sociais online, cuja apresentação faz uso de uma estética midiática. Ela se desenvolve no contexto da Cibercultura, cenário a ser explanado no próximo capítulo. Se propõe a pensar uma aprendizagem voltada aos sujeitos os quais classificamos como homo zappiens e desconectados que também serão analisados no segundo capítulo. Se baseia em demandas de aprendizagem da História que se interpõem nessa nova configuração como a Educação Histórica e a Aprendizagem Colaborativa. É assim, formada por uma tríade- Cibercultura, nativos digitais e demandas de aprendizagem histórica- tentativa de suprir as necessidades que surgem no contexto educacional contemporâneo. Sendo assim, considerando essa tríade formativa do conceito, a terceira parte que se refere às demandas de aprendizagem é composta de aspectos da Educação Histórica, em relação à matriz epistemológica da aprendizagem; da Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa, em relação aos aspectos didáticos; e da História Digital, em relação ao uso da Internet como ferramenta, fonte e objeto de produção histórica conforme melhor representado na tabela abaixo.

QUADRO 3- TRÍADE FORMATIVA DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA DIGITAL

TRÍADE FORMATIVA DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA DIGITAL	
CENÁRIO	CIBERCULTURA / ERA DIGITAL
SUJEITOS APRENDENTES	PENSADORES DIGITAIS E INFOEXCLUÍDOS
DEMANDAS DE APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • EDUCAÇÃO HISTÓRICA (MATRIZ EPISTEMOLÓGICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM) • APRENDIZAGEM COLABORATIVA (MATRIZ METODOLÓGICA) • HISTÓRIA/ HISTORIOGRAFIA DIGITAL (MATRIZ EPISTEMOLÓGICA DE PESQUISA E PRODUÇÃO APOIADA NO USO DA INTERNET)

Fonte: MORAES, 2018.

No que se refere à Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa, iremos considerar as duas formas mais conhecidas de sua aplicação na prática. A primeira é a Aprendizagem

Colaborativa apoiada por Computador e Ambientes Virtuais de Aprendizagem cuja ênfase principal recai na interatividade a partir das ferramentas digitais como chats ou salas de bate-papo (comunicação síncrona, ou seja, que ocorre em tempo real) e fóruns de discussão (interação assíncrona, isto é, que não ocorre ao mesmo tempo)¹ utilizando espaços que já existem como comentários e chats das redes sociais online e e-mails ou criando ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Os ambientes de Aprendizagem Colaborativa apoiada por Computador são espaços virtuais, também denominados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), em que pode ocorrer a colaboração entre os alunos, distantes uns dos outros tanto no tempo como no espaço. Segundo Santos (2003, p. 8), vários aspectos têm de ser considerados quando se pretende criar esses espaços virtuais. A autora diz que se deve(m): a) Criar sites hipertextuais que agreguem: intertextualidade, intratextualidade, multivocalidade, navegabilidade, mixagem, integração de várias linguagens, integração de vários suportes midiáticos. b) Potencializar comunicação interativa síncrona e assíncrona. c) Criar atividades de pesquisa que estimulem a construção do conhecimento partindo de situações-problema. d) Criar ambientes em que os saberes sejam construídos num processo comunicativo relacional e nos quais a tomada de decisões seja compartilhada. e) Disponibilizar e incentivar conexões lúdicas, artísticas e navegações fluídas; (...) Portanto, uma característica fundamental desses ambientes é a interatividade, ou seja, a possibilidade de trocas mútuas de informação, além de se poderem agregar vários outros elementos anteriormente mencionados. (TORRES & IRALA, 2014, p.77)

A segunda forma prática de aplicação da Aprendizagem Colaborativa é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) que é um método de ensino-aprendizagem baseado na investigação a partir de uma situação problema a ser resolvida de forma colaborativa entre os próprios estudantes num determinado período de tempo. Na ABP não estão excluídos os métodos do ensino-aprendizagem tradicionais, como aula expositiva, livros didáticos e avaliações convencionais, contudo com temas variados que dissertam sobre assuntos da vida prática e temas reais do mundo, o que se almeja é que durante esse processo de pesquisa colaborativa os estudantes aprendam durante o processo obtendo dados e informações necessários para a resolução da questão-problema inicial e mantenham uma postura mais ativa e participativa, dada a essência dessa metodologia, interagindo com o grupo e pesquisando de maneira individual também.

Esse processo é muito rico, pois, durante seu desenvolvimento, os aprendizes aprendem novos modos de aprender em grupo, criando valiosas habilidades e novos processos mentais, diferentes dos criados pelos métodos tradicionais de ensino. A aprendizagem por meio de projetos é um método efetivo para envolver os alunos no processo de aprendizagem. Com essa metodologia, os alunos têm a oportunidade de trabalhar com problemas e questões de relevância para suas

¹ RECCUERO (2009) traz um estudo detalhado sobre as interações síncronas e assíncronas nas redes sociais digitais.

vidas, bem como aprender habilidades de colaboração e comunicação, necessárias para seu sucesso na escola e no mundo do trabalho. (TORRES & IRALA, 2014, p.78-79)

Assim, o método ABP, diferentemente da abordagem tradicional, estabelece que o estudante use habilidades específicas, como coparticipação, trabalho em equipe, boa administração do tempo e da tarefa e habilidades de apresentação a fim de finalizar um projeto de modo satisfatório. Essas habilidades não podem ser praticadas ou aprendidas por meio do modo tradicional de educação baseado na simples transmissão de conteúdo. (TORRES & IRALA, 2014, p.78-79).

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. Como já foi dito, não se trata de transformar nossos alunos em mini historiadores, mas que a partir da apropriação dos métodos de pesquisa e do desenvolvimento dos conceitos de segunda ordem (metahistóricos), neste contexto digital, eles possam mobilizar os saberes históricos que os auxiliem na formação de uma consciência histórica. É trazer a Educação Histórica mais para perto e para além dos muros da escola. É entender que, se a pesquisa, a produção e a difusão da História-Conhecimento e da História Pública já estão sendo feitas em ambiente totalmente digital e considerar que nossos estudantes já nasceram imersos nessa avalanche tecnológica, não há motivos para que a aprendizagem ocorra fora desses parâmetros.

A Aprendizagem Histórica Digital não é a salvadora da educação da pós-modernidade nem tampouco é a única mais eficaz na contemporaneidade. Ela é mais um caminho considerado imprescindível na busca por um ensino-aprendizagem que supra as necessidades emergentes na Era Digital. Um caminho que transborda do círculo escolar e alcança os estudantes em outros espaços mais atrativos para eles. Que supera as expectativas dos nossos alunos até então acostumados à uma metodologia tradicional por eles considerada enfadonha e chata já que é apoiada essencialmente na oralidade, memorização e linearidade. Ao unirmos todas as abordagens e metodologias aqui consideradas válidas na conceituação, não estamos pretendendo criar algo inteiramente novo, mas um conceito que atenda às novas demandas por aprendizagem num mundo onde o acesso e o compartilhamento das informações ocorre em enxurrada e sem muito critério por via digital. Após a explanação e breve análise de cada um dos componentes teóricos e metodológicos das demandas de aprendizagem, passamos a

entender o cenário no qual estamos inseridos juntamente com nossos jovens estudantes na tentativa de delinear o contexto que propicia a criação conceitual de Aprendizagem Histórica Digital.

3 ERA DIGITAL: A EMERGÊNCIA DE NOVOS CENÁRIOS, SUJEITOS E DEMANDAS

O ensino e a aprendizagem no mundo hodierno é repleto de desafios e complexidades, conforme explicitado no capítulo anterior. Além das pesquisas recentes no campo do Ensino de História, existem na contemporaneidade novas demandas sociais, políticas e culturais que encontram na educação, em especial no ensino de História, o lócus privilegiado para seus reflexos e reflexões. Exemplo disso no caso brasileiro são as leis 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, e 11.645/08, que amplia a primeira ao incluir a temática história e cultura indígena, pautas sociais que se tornaram recentemente política pública para a educação.

Ao observarmos as mudanças que atingem e ao mesmo tempo emanam da prática educativa podemos afirmar dentro dessa perspectiva que estamos vivenciando uma nova configuração sociocultural pautada no aumento da inserção da tecnologia na vida cotidiana. Imersos na chamada Era Digital ou Cibercultura (conceitos a serem melhor explanados mais adiante), a chamadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – as TDICs- tornaram-se tão essenciais e indispensáveis que pensar a nossa existência sem elas há pouco mais de duas décadas atrás é tarefa assustadora.

É neste cenário emergente que aparecem diferentes sujeitos. Os primeiros são aqueles nascidos já nesta época, com bastante acesso à tecnologia e à Internet cujos modos de vida definem e são definidos por essa imersão na Cibercultura, os chamados Nativos Digitais. O segundo perfil de sujeito refere-se àqueles que Silva (2009) denomina de Infoexcluídos ou Desconectados pois independente de nascidos ou não na Era Digital, não participam ativamente neste cenário. São pessoas que não têm fácil acesso à tecnologia ou a Internet ou que mesmo tendo acesso limitam-se a tarefas simples e não produzem nenhum tipo de conteúdo.

Podemos entender em nossa práxis educativa que esses dois perfis aparecem com clareza entre nossos alunos. A partir da observação empírica e da coleta de dados por nós realizada, como será posto adiante, é fácil perceber que a grande maioria de nossos estudantes são aqueles que apesar das limitações financeiras, possuem dispositivos móveis e acesso à Internet. São bastante ativos nas redes sociais online inclusive produzindo textos, opinando em debates e criando vídeos e imagens, visto que os acompanhamos pois possuímos perfis nestas mesmas redes e eles fazem parte do nosso círculo de amigos/seguidores. Fazem parte

desse grupo de pensadores digitais também os alunos que por motivos financeiros não possuem aparelhos celulares e smartphones nem computadores tampouco acesso à Internet, embora possuam perfis nas redes sociais e as utilizem a partir do empréstimo dos aparelhos e da rede de dados de acesso à web dos colegas na escola. Há ainda uma minoria que são aqueles que não possuem contas/perfis em rede e assim caracterizam-se como infoexcluídos pois não produzem e não interagem porquanto por motivos financeiros não têm acesso fácil à tecnologia nem à Internet. Há ainda uns que possuem todo o aparato tecnológico e acesso à web mas não produzem nada e limitam-se a navegarem pelo ciberespaço restringindo-se a serem meros receptadores.

Um terceiro perfil de sujeito que aparece também neste cenário, são sujeitos classificados como Imigrantes Digitais. Estes são os que nasceram num período anterior à grade difusão da Internet e hoje esforçam-se para acompanhar as mudanças velozes nas tecnologias da comunicação e informação. Por motivos variados, procuram se inserir ativamente na Cibercultura criando conteúdo digital ou tentando adaptar-se ao já existente. Enxergamos nesse perfil parte dos docentes atuantes na educação básica. Dizemos parte, pois como fora dito na introdução dessa pesquisa, há aqueles professores que não se esforçam para acompanhar as demandas do seu tempo.

A partir disso, pensando no contexto escolar do ensino de História, retornamos à afirmação de Caimi (2015): “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de História e de João” (p.111). Sendo assim nos questionamos: Quem é João hoje? O que João procura na contemporaneidade? Como João aprende? O que João entende de História? Como João conhece o passado? Certamente, esses são questionamentos amplos e difíceis de alcançarem respostas únicas e não é esta nossa intenção. Nossa pretensão neste capítulo, além de promover mais interrogações do que respostas e suscitar o debate, é a tentativa de delinear de maneira geral o cenário contemporâneo no qual se inserem os diversos “Joãos” cuja aprendizagem já não é suprida apenas pela escola e pelo ensino verbal e cronológico-linear.

Ao ponderar nossa vivência como docente de História torna-se perceptível durante nossas aulas as demandas que acompanham os sujeitos deste novo cenário. Já houve casos em que alguns de nossos alunos recusaram-se a copiar a atividade proposta no quadro pois optaram por fotografá-la com a câmera do aparelho telefônico celular. Também não é rara a recusa em transcrever alguns textos pois eles alegam que depois copiam da Wikipédia, um site de mídia colaborativa que reúne os principais verbetes de temas variados como uma espécie de enciclopédia digital.

Outras vezes lançaram mão de perguntas capciosas pois leram de forma diferente nas redes e mídias sociais online. Quantas vezes, por exemplo, questionaram-nos sobre a validade do termo “Ditadura Militar” ou sobre a existência de tortura nesse período por causa de polêmicas feitas em vídeos no YouTube, site que permite o carregamento e o compartilhamento de vídeos. Ou outras vezes como quando tivemos um diálogo com um aluno que negava veementemente a existência do Holocausto pois tinha lido isso num texto do Facebook.

Diante disso, algumas provocações surgem para nós como: de que forma podemos criar condições durante as aulas de História para que nossos alunos mobilizem os saberes históricos, sabendo que enquanto falamos sem parar eles navegam nas redes sociais online? Como realizar essa metodologia evitando desgastes e confrontos desnecessários? Tais questões nos remetem a situações que em nós criam tensões e anseios. Chegamos a nos questionar se assinamos assim um atestado de incompetência- pois o sentimento mais recorrente é o fracasso- ou se estaríamos enfrentando mais um desafio já que a cada época distinta professores sempre encaram situações novas trazidas pelos ventos de mudança. Escolhemos lutar e ressignificar nosso papel, ou entregamos à próxima geração essa tarefa já que estamos cansados e mal remunerados?

Apesar de todo desgaste, nem tudo, porém, é plágio e polêmica quando se tenta atender os pleitos tecnológicos dos nossos estudantes nas aulas de História. Já realizamos trabalhos de pesquisa comparativa entre livros didáticos e textos da Wikipédia. Utilizamos também durante as aulas sites de pesquisa, imagens de domínio público e vídeos e documentários disponíveis na rede. Trabalhamos igualmente com oficinas de produção de mídias e narrativas diversas, dentre elas a criação de vídeos tutoriais para o YouTube e de Memes, linguagem imagética que se utiliza do humor e expressões corriqueiras para comunicar uma mensagem. Em suma, excetuando-se a maior parte da vezes que disputamos a atenção com os smartphones há sim grande possibilidade pedagógica com as demandas trazidas por nossos educandos.

É certo que questionamentos nunca cessarão, assim como experiências pontuais e bem sucedidas também não. Entretanto, um dos maiores desafios para nós docentes desde sempre é repensar nossa prática, ou seja, investigar-nos a nós mesmos encarando nosso fazer diário como um laboratório de análise educacional. Partindo desse olhar crítico e reflexivo sobre nossa práxis, pretendemos pensar uma proposta de aprendizagem que vá além de simples experiências positivas e que incorpore de fato os conceitos e técnicas da Cibercultura, em especial o uso constante das redes sociais online, atuando neste panorama ao dialogar com estes novos sujeitos e as demandas que eles trazem consigo.

Sendo assim, optamos por organizar a análise neste capítulo em três partes principais. A primeira tenta dar conta do cenário que emerge nas últimas duas décadas e delinea a conjuntura sociocultural na qual estamos inseridos, ou seja, pretendemos analisar a Cibercultura também chamada de Era Digital. No segundo subtópico fazemos uma breve análise da relação entre as mudanças que emergem como a Cibercultura e as novas demandas educacionais. Na terceira parte falaremos à respeito dos sujeitos do ensino-aprendizagem com ênfase para os estudantes pensadores digitais e os desconectados, tendo por base um mapeamento realizado a partir de alguns dados de análise macro (pesquisas a nível nacional) e micro (questionários com os estudantes).

3.1 O Cenário Pós-Virada Digital ou a Emergência da Cibercultura

Há um consenso entre diversos pesquisadores das mais variadas áreas sobre a importância da inserção da tecnologia na vida humana e as principais mudanças advindas disso. Existem análises sociológicas sobre as questões de sociabilidade, análises de comunicação sobre interação, linguagem e mediação, também há investigações filosóficas sobre o virtual e o desenvolvimento de novas mentalidades e ainda as que investigam as questões técnicas nas ciências denominadas exatas. Pensando de tudo um pouco e aproximando-se da Educação e das Humanidades, apesar das controvérsias, os conceitos de Cibercultura e Cultura da Internet são amplamente difundidos e ainda embasam um número incontável de pesquisas sobre estas modificações substanciais influenciadas pela tecnologia e mais especificamente sobre a conexão por computadores em rede, a Internet.

Antes de explicarmos as noções de Cibercultura e Cultura da Internet, é necessário explanar que o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação -as TICs- deu-se ao longo do século XX e isso trouxe modificações nas relações sociais e culturais. Entretanto, a emergência do Ciberespaço como classifica Lévy (2010), também chamada de Virada Digital por Noiret (2015), é relativamente recente se considerarmos a história da Internet que nas últimas duas décadas alcançou uma velocidade bem superior no que tange às seus avanços tecnológicos e seu alcance, se compararmos a seu desenvolvimento inicial na segunda metade do século XX. Isto é, num século inteiro de mudanças provocadas pelas tecnologias e seus progressos, consideramos que nos últimos vinte anos emergiu o Ciberespaço a partir da ampla difusão da Internet e da conectividade proporcionada por ela. Em virtude disso alguns autores passaram a utilizar a sigla TDICs em substituição à TICs,

adicionando a letra “d” de digital à nomenclatura, numa referência a esta segunda fase de expansão da rede para diferenciá-la da anterior quando do seu surgimento.

Não há nesta pesquisa a intenção de abordar a história da Internet. Ao contrário, já imersos na Era Digital- como se costuma titular a era contemporânea pós-virada digital- partimos do pressuposto que parte significativa de nós enquanto usuários identificamos sem grandes dificuldades o que se rotula como Internet e que já existem inúmeros textos e pesquisas nesta intenção, como exemplo uma das obras de Castells- denominada de Galáxia da Internet (2003)- que traz um capítulo inteiro sintetizando esta temática. A única ressalva aqui que consideramos é a necessidade de fazer uma breve distinção entre os conceitos de Virtual e Digital frequentemente utilizados como sinônimos nas mais variadas pesquisas dentro da temática das TDICs.

Lévy (2010) alega que a palavra “virtual” pode ser entendida em vários sentidos, sendo ao menos três os mais comuns: o técnico, ligado à informática; o de uso corrente, associado à ideia de irrealidade; e o filosófico, que remete “àquilo que existe apenas em potência e não em ato, o campo de forças e de problemas que tende a resolver-se em uma atualização” (LÉVY, 2010, p. 49). De maneira geral acrescenta que:

É virtual toda entidade “desterritorializada”, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular. Para usar um exemplo fora da esfera técnica, uma *palavra* é uma entidade virtual. O vocábulo “árvore” está sempre pronunciado em um local ou outro, em determinado dia numa certa hora. Chamaremos a enunciação desse elemento lexical de “atualização”. Mas a palavra em si, aquela que é pronunciada ou atualizada em certo lugar, não está em lugar nenhum e não se encontra vinculada a nenhum momento em particular (ainda que ela não tenha existido desde sempre) (...) o virtual é uma fonte indefinida de atualizações. (LÉVY, 2010, p. 49-50)

Miller e Horst (2015 apud TELLES, 2017) apontam para a definição de Digital como aquilo que pode ser reduzido a um código binário e que trouxe significativamente uma simplificação dos processos de comunicação gerando assim aproximações entre conteúdos e tecnologias anteriormente dispares. Afirmam que:

A codificação binária possui um precedente histórico que é a utilização do sistema decimal para as trocas comerciais. Essa argumentação tem duas implicações. A primeira de que tanto o dinheiro como o digital podem ser entendidos como formas de abstração da vida humana. A segunda é de que, tanto no sistema binário, como no sistema decimal, está em jogo uma redução das coisas que, ao ser levada adiante produza diferenças. Está presente uma relação dialética entre o universal e o particular. É graças às propriedades virtuais do dinheiro que ele pode ser trocado de modo tão eficiente. No que diz respeito aos usos do digital, os autores sustentam que é a cultura que oferece o contexto e a significação. É preciso partir da compreensão da cultura local para entender os diferentes usos das tecnologias digitais (...) o digital é uma produção cultural e como tal, é parte integrante da experiência humana. (TELLES, 2017, p.79)

Desta feita, Lévy (2010) escreve que digitalizar uma informação é traduzi-la em números o que a aproxima da virtualização pois os “códigos de computador inscritos nos disquetes ou discos rígidos dos computadores são quase virtuais, visto que são quase independentes de coordenadas espaço-temporais determinadas” (LÉVY, 2010, p. 50). Em linhas gerais afirma que a digitalização não é uma simples “desmaterialização” da informação, é mais uma ferramenta tecnológica que através do computador produz textos, sons e imagens numa operação de virtualização da comunicação. Essa é uma das formas pela qual o virtual encontra-se ligado de maneira direta a Cibercultura. De maneira indireta está ligado por outros movimentos de virtualização, para além da comunicação, derivados do desenvolvimento das redes digitais interativas e iniciados há bastante tempo com as técnicas mais antigas tais como escrita, rádio, televisão e telefone. Ele sustenta que “a expansão do ciberespaço acompanha e acelera uma virtualização geral da economia e da sociedade” (p.51).

No presente texto optaremos pelo uso do vocábulo Digital em substituição do Virtual para que sejam evitados conflitos semânticos e também numa referência à emergência da Internet nas últimas décadas, isto é, para expressar o papel da técnica como forte influenciadora das relações sociais e culturais e também influenciada por elas. A tecnologia digital como produtora e ao mesmo tempo produto de uma cultura, a Cibercultura ou a Cultura da Internet.

As mudanças que mencionamos ao longo do texto, causadas pelo advento da tecnologia e nas derradeiras duas décadas pelo aumento gradativo no uso da Internet, delineiam um cenário analisado sob diferentes óticas e classificado de variadas maneiras, como os conceitos de Ciberespaço e Cibercultura desenvolvido por Pierre Lévy, e de Sociedade em Rede e Cultura da Internet por Manuel Castells conforme dito acima. Entretanto, vale fazer a ressalva de que estes conceitos são considerados por muitos teóricos como perspectivas mais otimistas, ligeiramente generalistas e homogeneizadoras, que muitas vezes não levam em conta as especificidades, diferenças e desigualdades. Apesar disto, trazem em seu bojo como ponto positivo a visão conjuntural e propositiva, isto é, são conceitos que englobam questões econômicas e socioculturais desse panorama emergente como veremos adiante oferecendo assim uma visão mais ampla considerando o que já acontecendo nas sociedades mais tecnológicas, ao mesmo tempo que propõe conceitos técnicos e definições teóricas.

Disto isto, de acordo com Lévy (2010) pensar Cibercultura é antes de tudo considerar dois aspectos interessantes: o primeiro deles de que o Ciberespaço é fruto do movimento e

interação de jovens espalhados pelo mundo ansiosos por comunicação digital; e o segundo, de que estamos inseridos numa nova conjuntura de comunicação, onde os potenciais positivos devem ser vivenciados nas diferentes esferas que compõe a dimensão humana e a vida em sociedade. É neste contexto que Lévy define o Ciberespaço:

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 2010, p.17)

Entendemos dessa forma o Ciberespaço como um lugar. Um lugar que se move e está em constante transformação. É um fluxo de informações. Um lugar não material mas diretamente vinculado à tecnologia. É um espaço imaterial que possui na parte visível da Internet, ou seja, as telas de computadores e smartphones, a sua materialidade. A tela do celular é assim a imagem de um lugar que é visível e invisível simultaneamente. É assim uma forma de interação onde relações sociais influenciadas por ele surgem e nele ocorrem o caracterizando tanto como meio, quanto como objeto visto que ligado à tecnologia não se limita a ela. Acaba atuando assim também como ferramenta técnica para o desenvolvimento das habilidades humanas.

Ao partir dessa perspectiva, Lévy (2010), citando Roy Ascott um dos primeiros teóricos da arte em rede, afirma que estamos vivenciando o segundo dilúvio, numa referência à narrativa bíblica onde Deus teria feito chover sobre a terra por quarenta dias e quarenta noites de forma que as águas cobriram toda porção seca. Com o grande desenvolvimento da Internet o Ciberespaço alcançou uma dimensão mundial de modo que desta vez ele se apresenta como um dilúvio sem fim. Um dilúvio de informações causado pelo forte alcance das TDICs. Diferentemente do dilúvio bíblico que após a estiagem e a diminuição das águas houve o desembarque de Noé e de todos a quem ele pôde salvar na arca, neste dilúvio informacional não há possibilidade de desembarque pois ele é infinito, ou seja, é um processo que uma vez iniciado não há como interromper. Agora não haverá estiagem e as águas nunca cessarão o que nos desafia hoje a nadar, flutuar ou navegar, isto é, nos estabelece novas condições e demandas de existência.

Sem fechamento dinâmico ou estrutural, a Web também não está congelada no tempo. Ela incha, se move e se transforma permanentemente. A World Wide Web é um fluxo. Suas inúmeras fontes, suas turbulências, sua irresistível ascensão oferecem uma surpreendente imagem da inundação de informação contemporânea. Cada reserva de memória, cada grupo, cada indivíduo, cada objeto pode tornar-se emissor e contribuir para a enchente. (LÉVY, 2010, p.163)

Navegar neste imenso oceano de informações implica em estabelecer novas formas de relacionamento com o outro, com o ambiente e com o conhecimento. Num movimento de vai-e-vem, seres humanos e tecnologias digitais da informação se retroalimentam o que acaba por impulsionar principalmente novas formas de pensar e novas relações com saber. Impulsiona sem necessariamente impor, ou seja, condiciona, mas não determina. Como a invenção da imprensa de Gutemberg que condicionou a Reforma mas não a determinou, isto quer dizer que forneceu parte indispensável do cenário no qual esses acontecimentos e seus desdobramentos culturais surgiram (LÉVY, 2010, p.26).

As técnicas *determinam* a sociedade ou a cultura? Se aceitarmos a ficção de uma relação, ela é muito mais complexa do que uma relação de determinação. A emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização. Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. E digo *condicionada*, não *determinada*. Essa diferença é fundamental. (LÉVY, 2010, p. 25)

Sendo assim o Ciberespaço tem alcance mundial, apesar de limitado a questões materiais. Acessá-lo só é possível por meio da tecnologia, como dispositivos móveis por exemplo. Entretanto, sua existência independe de nosso acesso. É um processo que foi iniciado e que tende a crescer com o aumento do ingresso à tecnologia. É um contexto dinâmico que nos provoca mudanças e que é constantemente mudado nós, e por essa razão é inesgotável, o que leva ao surgimento e mutações de práticas, mentalidades e ações humanas. Essa dinâmica Lévy (2010) nomeia de Cibercultura e a define da seguinte maneira:

A cibercultura é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 2010, p.17).

Com a Cibercultura aparecem novas formas de se relacionar, de se comunicar, de trabalhar. Surgem assim as amizades e namoros “virtuais” através das redes sociais online, as vendas por WhatsApp (aplicativo de mensagens rápidas) e as lojas comerciais online, as novas expressões linguísticas, as novas formas de se vestir e as novas poses para fazer as *selfies*, os anônimos que viram influenciadores de opinião cuja popularidade se mede pela quantidade de seguidores, dentre outras coisas que são práticas que manifestam esses novos comportamentos e perspectivas. Por que então não pensar em novas formas de popularização de conhecimento e de aprendizagem?

Na perspectiva de Manuel Castells (2003), a Sociedade em Rede é fruto da união de três processos independentes que ocorreram no final do século XX e tiveram a Internet como principal caminho. O primeiro processo é relativo à economia, no tocante às suas exigências por flexibilidade administrativa e por globalização do capital, da produção e do comércio

(CASTELLS, 2003, p.8). O segundo refere-se às demandas sociais por liberdade individual e comunicação aberta. E por fim, o terceiro que faz referência aos progressos admiráveis nas tecnologias computacionais e da comunicação. Ainda segundo este autor:

Uma rede é um conjunto de nós interconectados. A formação de redes é uma prática humana muito antiga, mas as redes ganharam vida nova em nosso tempo transformando-se em redes de informação energizadas pela Internet. As redes têm vantagens extraordinárias como ferramentas de organização em virtude de sua flexibilidade e adaptabilidade inerentes, características essenciais para se sobreviver e prosperar num ambiente de rápida mutação (...) Agora, no entanto, a introdução da informação e das tecnologias de comunicação baseadas no computador, e particularmente a Internet, permite às redes exercer sua flexibilidade e adaptabilidade, e afirmar assim sua natureza revolucionária. Ao mesmo tempo, essas tecnologias permitem a coordenação de tarefas e a administração da complexidade. Isso resulta numa combinação sem precedentes de flexibilidade e desempenho de tarefa, de tomada de decisão coordenada e execução descentralizada, de expressão individualizada e comunicação global, horizontal, que fornece uma forma organizacional superior para a ação humana. (CASTELLS, 2003, p.7-8)

As redes baseadas na Internet exercem uma influência que vai além da quantidade de usuários e refere-se também à qualidade do uso (CASTELLS, 2003). As diversas atividades humanas estruturam-se por e em torno da Internet. Entretanto, Castells pontua que é necessário enfatizar que:

As pessoas, as instituições, as companhias e a sociedade em geral transformam a tecnologia, qualquer tecnologia, apropriando-a, modificando-a, experimentando-a. Esta é a lição fundamental que a história social da tecnologia ensina, e isso é ainda mais verdadeiro no caso da Internet, uma tecnologia da comunicação. A comunicação consciente (linguagem humana) é o que faz a especificidade biológica da espécie humana. Como nossa prática é baseada na comunicação, e a Internet transforma o modo como nos comunicamos, nossas vidas são profundamente afetadas por essa nova tecnologia da comunicação. Por outro lado, ao usá-la de muitas maneiras, nós transformamos a própria Internet. Um novo padrão sociotécnico emerge dessa interação. (CASTELLS, 2003, p. 10)

Castells (2003) faz a afirmativa de que a cultura da Internet é a cultura dos criadores da Internet. Castells considera a cultura como uma construção coletiva que transcende preferências individuais e influencia simultaneamente as práticas pessoais dentro de seu âmbito, sendo neste caso especificamente os produtores/usuários da Internet. Sobre isso ele diz que:

Os sistemas tecnológicos são socialmente produzidos. A produção social é estruturada culturalmente. A Internet não é exceção. A cultura dos produtores da Internet moldou o meio. Esses produtores foram, ao mesmo tempo, seus primeiros usuários. No entanto, no estágio atual de difusão global da Internet, faz sentido distinguir entre produtores/usuários e consumidores/usuários. Por produtores/usuários refiro-me àqueles cuja prática da Internet é diretamente reintroduzida no sistema tecnológico; os consumidores/usuários, por outro lado, são aqueles beneficiários de aplicações e sistemas que não interagem diretamente com o desenvolvimento da Internet, embora seus usos tenham

certamente um efeito agregado sobre a evolução do sistema. (CASTELLS, 2003, p.34)

Por conseguinte, Castells caracteriza a Cultura da Internet numa estrutura em quatro camadas hierarquicamente dispostas e que juntas contribuem para uma ideologia de liberdade amplamente disseminada no mundo da Internet que são: a cultura tecnomeritocrática, a cultura hacker, a cultura comunitária virtual e a cultura empresarial. O vínculo entre estas camadas culturais e o desenvolvimento tecnológico da Internet é a abertura e a livre modificação do software que é culturalmente determinada, ou seja, a permissão dada a qualquer pessoa para modificar o código-fonte e desenvolver novos programas e aplicações numa busca por inovações tecnológicas baseada na cooperação e livre circulação de conhecimento técnico dados pela distribuição aberta dos códigos-fonte (CASTELLS, 2003, p. 34).

Em linhas gerais podemos concluir que a emergência do Ciberespaço ou Virada Digital, independente de nomenclatura ou ângulo de análise, provocou e ainda provoca mudanças qualitativas nas relações humanas, na sociabilidade e na relação entre sociedades (PRETTO, 2010; SIBILIA, 2012). Mudanças de ordem social e psicológica que envolvem questões como interações sociais, solidão e isolamento; de ordem cognitiva, sobre raciocínio, memória e resolução de problemas; de ordem afetiva, sobre relacionamentos; de ordem física, sobre mobilidade e saúde dentre outras.

Mudanças estas que afetaram e afetam igualmente a nossa relação com a informação, a cultura, a educação e a produção de conhecimento e nos fazem assim refletir sobre novas formas de comunicação e relações com o saber. Tantas alterações e suas consequências nos fazem pensar também as possibilidades e os desafios no que tange à História e seu ensino-aprendizagem.

3.2 A Cibercultura e a nova relação com o Saber ou a nova cultura de aprendizagem

Dentro das modificações e inovações do cenário descrito acima, que são inúmeras, cabe aqui enfatizar as que se estabelecem referente ao conhecimento e formas de saber e por extensão pensar a relação entre Educação e Cibercultura. Sobre isso Lévy (2010) faz três afirmações. A primeira diz respeito à velocidade de surgimento e renovação dos saberes e habilidades. Afirma que conhecimentos adquiridos em espaços formais de ensino e capacitação profissional no início da carreira provavelmente ficarão obsoletos ao término desta.

A segunda afirmativa, ligada diretamente à primeira, refere-se às relações de trabalho que no dilúvio informacional foram modificadas (CASTELLS, 1999) e não somente isto, tem relação direta com questão do trabalho em si e sua nova natureza cujo componente de transação de conhecimentos aumenta grandemente. Desta feita, trabalhar passa a aparecer como sinônimo de aprender, ensinar e produzir conhecimentos.

A terceira afirmativa é a de que as tecnologias presentes no Ciberespaço ampliam, externam e mudam variadas funções cognitivas como: a memória, através de bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais; a imaginação, por meio de simulações; a percepção, via sensores digitais, telepresença e realidades virtuais; e o raciocínio, com a inteligência artificial e a modelização de fenômenos complexos. Desta forma acaba por favorecer novas formas de acesso à informação e novos modos de entendimento e de conhecimento. Segundo Lévy:

(...) Novas formas de acesso à informação: navegação por hiperdocumentos, caça à informação através de mecanismo de pesquisa, knowbots ou agentes de software, exploração contextual através de mapas dinâmicos de dados; Novos estilos de raciocínio e de conhecimento, tais como a simulação, verdadeira industrialização da experiência do pensamento, que não advém nem da dedução lógica nem da indução a partir da experiência. (...) Como essas tecnologias intelectuais, sobretudo as memórias dinâmicas, são *objetivadas* em documentos digitais ou programas disponíveis na rede (ou facilmente reproduzíveis e transferíveis), podem ser *compartilhadas* entre numerosos indivíduos, e aumentam, portanto, o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos. (LÉVY, 2010, p. 159-160)

Ao observar essas questões Lévy (2010) coloca que há a necessidade de se construir novos espaços de conhecimento e novos modelos de compartilhamento deste, para isso sugere a necessidade grandes reformas nos sistemas educacional e de formação profissional.

O saber-fluxo, o trabalho-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação. O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em 'níveis', organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes 'superiores', a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva. (LÉVY, 2010, p. 160)

A primeira grande reforma a qual Lévy se refere é a que sugestiona a tendência a se acostumar com os mecanismos e a essência principal do ensino aberto e a distância (EAD) que se encontra no que ele chama de novo estilo de pedagogia, uma modalidade de ensino que favorece tanto aprendizagem personalizada quanto coletiva em rede. Explorando técnicas

como hipermídias e redes de comunicação, na EAD o professor aparece como um animador da inteligência coletiva e não apenas um fornecedor de conhecimentos. Sobre esta perspectiva ele aprofunda:

Os especialistas nesse campo reconhecem que a distinção entre ‘ensino presencial’ e ‘ensino a distância’ será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicações e dos suportes multimídia interativos vem sendo progressivamente integrado às formas mais clássicas de ensino. A aprendizagem à distância foi durante muito tempo o ‘estepe’ do ensino; em breve irá tornar-se, senão a norma, ao menos a ponta de lança. De fato, as características da aprendizagem aberta à distância são semelhantes às da sociedade da informação como um todo (sociedade de rede, de velocidade, de personalização etc.). Além disso, esse tipo de ensino está em sinergia com as ‘organizações de aprendizagem’ que uma nova geração de empresários está tentando estabelecer nas empresas. (LÉVY, 2010, P. 172)

Aqui aparece a relação entre saber e trabalho que tanto Lévy (2010) quanto Castells (1999) e Veen (2009) afirmam ser aquela que determinará os rumos da educação no futuro. Sem ênfase na educação básica voltada para crianças e jovens, Lévy afirma que a relação entre trabalho e transmissão de saberes é pautada nas demandas capitalistas e gerenciada por grupos empresariais que visam o conhecimento e sua transmissão com finalidades a atender às demandas de produção. Ousamos dizer que já estamos experimentando o início dessa nova configuração aqui no Brasil, em especial nos cursos técnicos profissionalizantes e no ensino superior.

É nesse contexto que surge a segunda reforma proposta por Lévy (2010) que é o reconhecimento das experiências adquiridas em suas atividades sociais e profissionais, o que podemos também observar em Veen (2009). As pessoas a cada dia mais aprendem com suas ocupações sociais e de trabalho, ao passo que as escolas e universidades perdem gradativamente o monopólio enquanto instituições formais na produção e transmissão dos conhecimentos, questão que problematizaremos especificamente mais adiante. A partir desse argumento Lévy (2010) propõe que:

Os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos. As ferramentas do ciberespaço permitem pensar os vastos sistemas de teste automatizados acessíveis a qualquer momento e em redes de transações entre oferta e procura de competência. Organizando a comunidade entre empregadores, indivíduos e recursos de aprendizagem de todos os tipos, as universidades do futuro contribuiriam assim para a animação de uma nova economia do conhecimento. (LÉVY, 2010, p. 160-161)

Sibilia (2012) é uma autora que também discute estas e outras temáticas que compõem o âmbito da educação na era digital, como por exemplo a forma que ocorre a aprendizagem e

o papel da escola neste contexto. Diferentemente de Lévy, ela sai do campo das proposições otimistas e avaliações voltadas para uma educação profissional e faz uma análise mais crítica e respaldada sobre as transformações que a escola, enquanto instituição formal na transmissão de saberes, vivenciou nas últimas décadas. Considerando especificamente a esfera da educação básica ela levanta uma importante questão sobre esse contexto e a possível perda de monopólio da escola. Indaga: será que a escola se tornou obsoleta? Esta não é uma pergunta conclusiva ou retórica, mas reflexiva que nos impõe a necessidade de saber a historicidade dessa instituição numa tentativa de compreender e até mesmo ressignificar seu papel na era da cultura da Internet.

Numa abordagem genealógica, Sibilia (2012) afirma inicialmente que a escola está em crise. Crise de credibilidade, institucional e simbólica. Diferentemente da indagação levantada acima, esta é uma afirmação categórica e inquestionável. Embora saibamos do valor da escola e de como os sujeitos que a ressignificam têm encarado as mudanças para tentar atender as demandas contemporâneas, a escola está em crise pois diante dos desajustes históricos estão em cheque sua importância, seu significado e sua utilidade no atual cenário. As razões para esta instituição está vivenciando este momento é que podem variar de acordo com as perspectivas das mais diversas pesquisas sobre o tema, mas para Sibilia os motivos estão diretamente ligados à origem desta instituição e sua finalidade formativa.

A primeira e principal razão repousa nos tipos de subjetividades que a escola, por ela chamada de “aparato tecnológico, um dispositivo da época”, pretendia formar quando de sua criação e que hoje são incompatíveis com as subjetividades contemporâneas. Em suma, Sibilia coloca que a escola aparece como uma máquina antiquada para formar cidadãos modernos dentro da engrenagem da era digital contemporânea (SIBILIA, 2012, p.13).

Seja como for, e embora ninguém ignore que esse desencaixe já vem se engendrando há bastante tempo, talvez até ao longo de todo o extenso e conturbado século XX, a brecha tornou-se incontestável nos últimos anos. A primeira década do novo milênio foi decisiva nesse sentido, e é provável que o sejam ainda mais as que virão. Esta constatação ocorre justamente quando se está soldando um encaixe quase perfeito entre, de um lado, esses mesmos corpos e subjetividades e, de outro, um novo tipo de maquinaria, bem diferente da parafernália escolar e talvez oposta a ela. Referimo-nos, é claro, aos aparelhos móveis de comunicação e informação, tais como os telefones celulares e os computadores portáteis com acesso à internet, que alargaram num abismo a fissura aberta há mais de meio século pela televisão e sua concomitante “cultura audiovisual”. A partir da evidência desse choque, originam-se as diversas tentativas de fundir de algum modo os dois universos: o escolar e o midiático. (SIBILIA, 2012, p.14)

De acordo com esse entendimento, Sibilia defende que a escola aparece na idade moderna com o objetivo principal de educar as crianças dentro dos ideais da modernidade e

formar cidadãos que servissem ao Estado moderno utilizando para isso o confinamento. Ou seja, enclausurar em suas estruturas físicas para transmitir saberes e valores homogeneizadores sob a tutela do Estado. Esse confinamento associado à necessidade de usar adequadamente o tempo e o espaço preparando os alunos para os próximos ambientes de clausura são mais razões para que a educação dentro das paredes se encontre em crise.

Não somente isto, com os aparatos interligados e a escola preparando os jovens para os demais, esta enquanto dispositivo da época alcançará assim na modernidade um status de megainstituição ao ponto de conferir sentido e promover o bom funcionamento das demais instituições da sociedade moderna como a família, a fábrica, o exército e a prisão (SIBILIA, 2012, p. 23).

Milhões de corpos se mobilizaram ao compasso dos ritmos urbanos e industriais, tutelados pelos vigorosos credos da ciência, da democracia e do capitalismo, rumo a uma meta então considerada indiscutível: o progresso universal. (...) nessa imensa cruzada disciplinante, que consistiu um vetor central de nosso processo civilizador, a atividade que se desenvolvia nos colégios foi reforçada por um conjunto de “instituições de confinamento”, como os denominou Foucault (...) Em outras palavras, sujeitos equipados para funcionar com eficiência dentro do projeto histórico do capitalismo industrial. (SIBILIA, 2012, p. 42-43)

Uma vez que na contemporaneidade a própria instituição do Estado encontra-se enfraquecida, todos os aparatos que a acompanham perdem o sentido e também vivenciam este momento. Este é mais um motivo para a crise institucional escolar. Tal perda de força não atinge apenas as instituições mas também seus personagens principais que representavam autoridade, como a figura paterna e a do professor que entram em declínio em suas atribuições e domínios juntamente com os dispositivos a que pertencem. A crise da escola hoje se caracteriza então por esse desajuste histórico.

(...) O Estado-nação delegava a seus dispositivos institucionais a produção e a reprodução de seu suporte subjetivo: o cidadão. Esse tipo de sujeito era tanto a fonte quanto o efeito do princípio democrático que postulava a igualdade perante a lei, ou seja, um indivíduo constituído em torno desse código, o qual, por sua vez, apoiava-se em duas instituições fundamentais: a família e a escola, ambas encarregadas de gerar os cidadãos do amanhã. (SIBILIA, 2012, p. 23).

Outro fator para a crise da escola se encontra no fato, de acordo com Sibilía, de que esta instituição se constituiu sob a égide da “cultura letrada” ao passo que na era digital a cultura é marcada intensamente pelos meios de comunicação audiovisuais (SIBILIA, 2012, p.63). Em outras palavras, a “palavra” está em crise e a comunicação, como até então era pensada nos moldes da modernidade, acabou sendo substituída gradualmente pela “civilização da imagem”. Nas palavras da autora:

(...) “a comunicação deixou de existir” em plena era da informação (...) o que se esgotou foi o paradigma sob o qual, durante quase um século, pensamos os

fenômenos de significação e a produção da subjetividade. Essa falência teria sua origem na evaporação dos códigos estáveis e transcendentais como a lei universal, que costumavam instituir todo e qualquer vínculo entre os interlocutores – inclusive entre professor e aluno- nos moldes de uma estrutura garantida pela solvência estatal e pela solidez institucional, as quais, por sua vez, se amparavam num ideia de progresso iluminado pela “cultura letrada”. Trata-se de uma hipótese forte e desafiadora: na sociedade informacional, espetacular e hiperconectada por redes interativas, desmorona-se a utopia da comunicação que alumiu o sonho iluminista e sustentou o projeto moderno. Sobre as ruínas dessa ilusão, no entanto, caberia agora inventar pequenos laços precários, mas talvez poderosos, meramente *situacionistas* ou válidos para cada ocasião. (SIBILIA, 2012, p.65)

Segundo a autora este fator explicaria as reações dos estudantes hoje durante as aulas, especialmente as de História, que baseiam-se quase em sua totalidade no ensino verbal, ou seja, na exposição oral do conteúdo. Reações como apatia, sensação de presença por obrigação, falta de participação, além de outras já vivenciadas e citadas por nós aqui que associadas a variados fatores reforçam as estatísticas dos censos escolares, como agressividade, bullying, deserção de aulas e evasão escolar são verdadeiros desafios que se põe a prática educativa contemporânea.

Hoje em dia, apesar da crise da escola, a naturalização da existência dessa instituição e a força por ela alcançada faz com que a maioria de nós tenha dificuldade em pensar a educação sem a sua presença não obstante a sua origem relativamente recente. Sibilía diz que na tentativa de corrigir os desajustes históricos e equipara-se aos aparatos contemporâneos para sobreviver, a escola acaba por tentar se abrir às novidades e assim transformar-se. Com o declínio do poder estatal, neste processo de transformação a instituição torna-se plural e aberta ao capital privado adotando posturas, preceitos e metodologias empresariais numa clara interferência da lógica neoliberal na educação, como preconizada por Levy que citamos acima. Desta feita, a educação vira mercadoria, a escola empresa, a direção gestão, o professor instrutor, os pais clientes e os estudantes consumidores.

Diante de uma crise geral de instituições na contemporaneidade, considerando a ausência do Estado moderno no sentido de entendê-lo como uma megainstituição, alguns desafios se colocam como inevitáveis pois paira no ar a sensação de vazio e de caos. Sibilía cita três deles. O primeiro incide em impedir que o espaço que outrora fora ocupado pelo débil ideal moderno seja preenchido exclusivamente pela lógica mercantil. O segundo concerne à ideia de que controle hegemônico rigoroso que propiciava ao sujeito moderno autoconsciência, autogoverno e autojulgamento cede em sua ausência a uma mentalidade hedonista e narcisista onde não haveriam barreiras a serem transgredidas. Assim, a educação tem a problemática tarefa de frear a falta de limites uma vez já instaurada a cultura do prazer

e da liberdade moral. O terceiro desafio remete aos dois primeiros pois na falta de um ideal disciplinar os objetivos a serem alcançados baseiam-se em recursos próprios e iniciativa individual, ou seja, na meritocracia donde surgem as figuras dos “vencedores” e “perdedores” numa apropriação do vocabulário empresarial aplicado ao desempenho escolar.

O grau de êxito obtido nessa missão já não é avaliado mediante o antiquado instrumental que catalogava a normalidade e o desvio, típico da lógica disciplinar; em vez disso, tal comportamento é medido por critérios de custo-benefício e outros parâmetros exclusivamente mercadológicos, que enfatizam a capacidade de diferenciação de cada indivíduo na concorrência com os demais. Assim se dissemina uma ideologia da autossuperação e uma busca pela elevação do rendimento que vai além das capacidades de cada sujeito e até dos limites biológicos da espécie (...) Essa corrida, por sua vez, é constantemente acelerada e instigada por uma aliança tácita entre três vetores fundamentais da contemporaneidade: meios de comunicação, tecnociências e mercado. (SIBILIA, 2012, p.45-46)

Diante dessa grande quebra de paradigmas muitas interrogações surgem: Quem é/são o/os responsáveis pela educação atual? Se não o Estado, quem assume seu papel? Qual seria então o propósito da educação já que não é mais transmitir saberes para formar o cidadão? Será que ainda é correta a ideia de associar ensino com transmissão? Que práticas pedagógicas atenderiam com mais eficácia essa nova demanda educacional? Ensinar quem, pra quê e de que forma?

No contexto da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação a LDB 9394/96² afirma que o acesso à educação é um direito garantido pela Constituição Federal e um dever do Estado. No que se refere à educação escolar pública, a lei define as responsabilidades em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ficando dividida a educação básica da seguinte maneira: a Educação Infantil gratuita, mas não obrigatória e de competência dos municípios; o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) obrigatório, gratuito e de responsabilidade dos municípios que na prática estão atendendo aos anos iniciais e os Estados os anos finais, visto que a LDB prevê esse cumprimento legal seja realizado de forma gradativa; e por fim, o Ensino Médio que é de responsabilidade dos Estados, podendo ser técnico profissionalizante ou não.

A LDB afirma ainda no art. 6º que é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade e no art. 7º declara que o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: o cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; a autorização de

² BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dez. de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 set. 2018.

funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; e por último, a capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

Diante da legislação vigente, fica evidente que apesar da crise institucional característica desse cenário contemporâneo no qual estamos inseridos e mencionamos acima, a escola no Brasil é ainda formalmente reconhecida como espaço legítimo da educação. É entendida como o lugar da transmissão dos saberes e de formação do cidadão sendo assim amparada pelo Estado, tanto na educação pública quanto na iniciativa privada. Isto explica os desajustes históricos mencionados por Sibilía, mas também nos apresenta o desafio de ressignificar esta instituição já que é nela que trabalhamos enquanto profissionais da educação e desenvolvemos os processos de ensino-aprendizagem. Talvez tentar se abrir a todas as novidades e assim transformar-se como fora dito seja o mais recorrente e por muitas vezes sem parar para pensar numa ressignificação de papéis as propostas não estão dando conta das demandas.

Nesta pesquisa nós concebemos a escola como o espaço da reflexão, do debate, da aprendizagem. Lugar onde os saberes são aprendidos, compartilhados e ressignificados e também que reflete todos os problemas sociais já que são trazidos por nossos estudantes juntamente com outras demandas. A escola é o lugar para pensar uma aprendizagem que mobilize os saberes históricos de docentes e discentes. É o espaço de nossa prática e por isso, problematizado e investigado. É a partir dela que intentamos aqui pensar uma proposta que conecte a aprendizagem da História com o cenário que se delineou nos últimos vinte anos- a Cibercultura- e os sujeitos imersos neste dilúvio da Internet. Consideramos não ser mais possível pensar uma educação que desconsidere o forte papel da tecnologia na vida dos nossos estudantes, entretanto estendemos nosso olhar para que a simples inserção da tecnologia nas aulas de História não seja o suficiente. Não pretendemos apenas uma melhor interação, almejamos pensar uma nova prática cuja intencionalidade seja promover uma aprendizagem histórica dentro dessa nova mentalidade formada neste cenário. Sendo assim, pensaremos a partir daqui que tipos de sujeitos aparecem neste novo contexto e como os estudos e teorias explicam a sua forma de aprender.

3.3 Os novos perfis de sujeitos aprendentes da Era Digital

Refletir sobre a educação na Era Digital não é possível sem que sejam considerados os perfis de estudantes desse período. Como fora dito anteriormente, existem mais de um perfil de sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O primeiro deles é o pensador digital, o segundo é aquele que chamamos infoexcluídos e o terceiro o imigrante digital. Nos

deteremos aqui nos dois primeiros, pois referem-se a sujeitos aprendentes neste processo. Considerando o primeiro perfil citado, chamados na era da Cibercultura de nativos digitais, pensadores digitais ou “homo zappiens” como define Veen (2009), expressões que utilizaremos aqui para nomear nossos adolescentes e jovens em idade escolar, nossos sujeitos aprendentes são assim classificados pois já nasceram na sociedade da Era Digital enquanto que boa parte dos professores não experimentaram esse processo.

O perfil dos pensadores digitais é marcado por essa onipresença do ciberespaço, isto é, eles nasceram e cresceram mergulhados no dilúvio da Internet e por isso aprenderam desde cedo a navegar e produzir formas de existência nesta nova configuração.. Segundo Veen o homo zappiens é “uma espécie que atua na cultura cibernética global com base na multimídia” (VEEN, 2009, p. 30), é o estudante da nova geração que cresceu utilizando variados recursos tecnológicos desde a infância como o controle remoto da televisão, o mouse do computador, o cd e o dvd, o telefone celular, o iPod, o mp3 entre outros (VEEN, 2009, p.12), isto é, desde muito cedo aprendeu a lidar com as novas tecnologias e a processar variados níveis de informação.

Toda a exposição e uso das TDICs acabou por influenciar o comportamento e a mentalidade dos jovens desse perfil que se refletem na preferência pelas redes sociais da Internet para a comunicação, no uso constante de jogos digitais que descobrem como manusear sem lerem os manuais, no zapear da televisão com o controle remoto, o que pode ser sintetizado na ideia de que suas condutas não são lineares como os da gerações anteriores. O homo zappiens faz variadas coisas ao mesmo tempo, quando surgem problemas sempre busca respostas instantâneas e resoluções de forma colaborativa entre amigos virtuais ou não. Para eles é natural o que chamamos de excesso de informação e a forma como transformam essa informação em conhecimento é sua aprendizagem.

Assim, para Veen (2009) nossos estudantes pensadores digitais aprendem por meio da Internet com brincadeiras, atividades investigativas e de descobertas. São movidos a desafios e a aprendizagem se dá na resolução de problemas de forma colaborativa e cooperativa em comunidades virtuais, fóruns, chats etc. Sua simultaneidade faz com que acessem vários sites, links, páginas e outros recursos online ao mesmo tempo e participem ativamente das interações na rede. De acordo com este autor, aprender na Era Digital de maneira significativa só é possível considerando essas características.

O homo zappiens não apenas representa uma geração que faz as coisas diferente- é um expoente das mudanças sociais relacionadas à globalização, à individualização e ao uso cada vez maior da tecnologia na nossa vida. Neste sentido, considero os valores e o comportamento do homo zappiens uma oportunidade para nos ajudar a dar uma nova forma à educação do futuro. Em

vez de considerá-lo uma ameaça e de negligenciar suas práticas, sugiro que olhemos para os valores dessa geração como uma fonte de inspiração e orientação para ajustarmos nossos sistemas educacionais ao melhor entendimento das necessidades de nossa sociedade futura. (VEEN, 2009, p. 5)

Não bastando tudo isso, Sibilia (2012) afirma ainda que a geração de estudantes da Era Digital é uma geração imersa numa sociedade baseada num capitalismo regido entre outras conexões pelo consumo exacerbado e o excesso de marketing e publicidade. A geração que tem a empresa como a instituição-modelo e como já fora mencionado tem na meritocracia a formação de novas subjetividades como o culto da *performance* ou desempenho individual. É a geração da *selfie*, dos youtubers, dos blogueiros, que projeta a própria imagem e fascinada por visibilidade adota com rapidez a inovações tecnológicas e acaba por entrar em choque com a subjetividade interiorizada pelo trabalho da sala de aula.

Assim, junto com os deslumbrantes espaços e utensílios que a contemporaneidade deu à luz, proliferam outras formas de construir a própria subjetividade e também novas maneiras de nos relacionarmos com os outros e de agirmos no mundo (...) buscando entender os sentidos desses fenômenos, alguns autores referem-se à sociabilidade *líquida* ou à cultura *somática* de nosso tempo, que fariam surgir um tipo de *eu* mais epidérmico e dúctil, capaz de se exibir na superfície da pele e das telas, edificando sua subjetividade nessa exposição interativa (...) Fica claro que os dispositivos eletrônicos com que convivemos e que usamos para realizar as mais diversas tarefas, com crescente familiaridade e proveito, desempenham um papel vital nessa metamorfose. (SIBILIA, 2012, p.50-51)

Além disso, como nem tudo são flores, os variados desafios enfrentados por professores durante o cotidiano escolar, os quais alguns aqui já foram mencionados, refletem também essas novas subjetividades. A naturalização do plágio travestido de pesquisa demonstra como essa geração de nativos digitais se habituou ao ato de copiar e colar material da Internet (o famoso ctrl+c, ctrl+v). Com o declínio da cultura letrada e ascensão do domínio da imagem, a leitura e a escrita aparecem para esses estudantes como meras ferramentas técnicas, contudo isso não significa que eles não leem nem escrevem, significa que eles vão ressignificar essas tarefas sob a ótica da praticidade. Eles não se sentem na obrigação de entender o que leem, apenas de reproduzir, mesmo que o professor os obrigue a escrever de próprio punho para que pelo menos eles façam alguma coisa.

Além disso, na experiência de leitura de muitos estudantes contemporâneos nota-se uma dificuldade para identificar e reproduzir o sentido do que se lê, algo que também sugere que essa ação já não se realiza usando-se as ferramentas tradicionais. Se essa atividade devia ser silenciosa e solitária, assim criando as condições necessárias pra se manter um diálogo fecundo com a própria interioridade ou com as demais vozes que povoam uma biblioteca, as novas práticas se efetuam “com a disposição subjetiva de um espectador de vídeos”, segundo as palavras de Cristina Corea. Ou, mais recentemente, com a atitude de quem está habituado a surfar entre vários materiais midiáticos ao mesmo tempo,

a bordo de algum dispositivo conectado à Internet. Por outro lado e na mesma linha, a continuidade entre o que se discutiu numa aula e na seguinte não parece estar garantida; além disso, atenção do alunato nas sessões expositivas não só é frágil e flutuante, mas costuma durar poucos minutos e requer uma sedução constante, aparentada com as táticas do espetáculo. (SIBILIA, 20102, p73)

Nossos estudantes homo zappiens são peritos em fazer zapping, ler imagens e opinar, o que para alguns autores é considerado como letramento digital. Como vimos no tópico anterior, a cultura da imagem conforme Sibilia (2012) traz consigo a maciça utilização de fotos e imagens para transmitir conceitos e ideias em detrimento dos textos tradicionais. Esse movimento é chamado de *picting*, palavra derivada de *pictures* (imagens, em inglês) que inicialmente era um termo técnico restrito à linguagem dos especialistas em web mas que vem sendo adotado recentemente pela educação. De acordo com o site Edsurge,³ especialistas norte-americanos que analisam o emprego de imagens e textos em materiais didáticos utilizados pelos jovens matriculados no ensino secundário estimam que cerca de 90% do tempo dos estudantes em sala de aula é concentrado com materiais didáticos baseados em textos e apenas 10% naqueles com imagens. Enquanto que fora da escola os dados se invertem e os materiais predominantemente embasados em imagens recebem 90% da atenção do tempo desses jovens. De acordo com a autora Chrissy Romano-Arrabito para o site Edsurge:

Todos já ouvimos isso antes: ‘Uma imagem vale mais do que mil palavras’. Esse famoso conceito (ou seria um clichê?) apareceu pela primeira vez em um jornal de 1911 e tem sido amplamente utilizado desde então. Na sociedade de hoje, no entanto, a frase assumiu um novo significado. O uso de imagens em vez de texto para transmitir ideias – conhecido como ‘picting’ — está se tornando norma entre os alunos da era digital de hoje⁴.

Os homo zappiens escrevem também por outras razões, além da necessidade prática, desde que se interessem pelo assunto como questões polêmicas dispostas pelos perfis de usuários e páginas de informações na maior rede social online da Internet, o Facebook, a partir do recurso conhecido como “comentários”. Na linha de raciocínio que estamos seguindo eles copiam e colam textos, não entendem o sentido do texto do comentário anterior por que não leem com atenção e por muitas vezes ocorre uma verdadeira batalha de opiniões que acaba por originar as *Fake News*, como são chamadas as “notícias falsas”, ou resulta no seu

³ Disponível em: < <https://www.edsurge.com/news/2017-11-08-snapchat-instagram-youtube-oh-my-4-tools-for-picting-in-the-classroom> > Acesso em: 09.nov.2018

⁴ “We’ve all heard it before: “A picture is worth a thousand words.” That famous idiom (or is it a cliché?) first appeared in a 1911 newspaper and has been widely used since. In today’s society, however, the phrase has taken on a whole new meaning. Using images instead of text to convey ideas—known as “picting”—is becoming the norm among today’s digital-first students.” (ROMANO-ARRABITO, Chrissy. Snapchat, Instagram, YouTube, Oh My! 4 Tools for Picting in the Classroom. Disponível em: < <https://www.edsurge.com/news/2017-11-08-snapchat-instagram-youtube-oh-my-4-tools-for-picting-in-the-classroom> > Acesso em: 09.nov.2018)

compartilhamento. Outras vezes, a escrita de opinião transforma-se em imagem e origina um *meme*, categoria que utiliza o humor para comunicar uma mensagem e opinar sobre determinadas questões. Não somente isso,

De maneira comparável, assim como os filmes mudaram consideravelmente seu ritmo e sua estrutura, hoje ainda se lê e se escreve muito, mas isso se faz de formas inovadoras, como se vislumbra nas interações da Internet ou no recados enviados por telefones móveis. Outra pista é fornecida por fenômenos editoriais do tipo Harry Potter, que, além de venderem milhões de livros, desdobram-se em diversos canais e produtos que incluem filmes, jogos e *sites* da rede. Por isso os usuários desses meios encarnam uma subjetividade que não se constitui lendo, como costumava acontecer com as crianças-alunos de algumas décadas atrás, mas se gera na interface desses diferentes suportes. Esse novo tipo de leitura *transmidiática* exige que o indivíduo elabore estratégias para habitar o fluxo de informações, entre as quais se inclui a tentativa de se vincular aos outros para dar coesão à experiência. (SIBILIA, 2012, p.76)

Por conseguinte, outra característica do homo zappiens que reflete em sala de aula é a capacidade de concentrar-se e dispersar-se ao mesmo tempo. A velocidade e a intensidade dos fluxos, ou a *superfluidadez*, não contribui para a consolidação de significados. Então hoje há uma mescla de fastio e ansiedade, sofre-se por saturação e dispersão (SIBILIA, 2012, p.88) pois toda força empreendida na concentração já foi utilizada em outros canais de recepção de informação. Saturados, os nativos digitais não conseguem absorver com facilidade, e talvez não queiram, qualquer fluxo informacional gerado na verbalização do professor em classe. Apatia e hiperatividade aparecem assim como dois lados da mesma moeda, resultados de uma saturação com o meio hipervolátil de caos das informações.

Portanto, com essa superfluidadez talvez o aprender resida na tentativa de se prender a algo (SIBILIA, 2012, p.121) e ao se encontrar nesse ambiente hiperestimulado e hiperestimulante a escola poderia assumir a bandeira da resistência através de estratégias de fixação, sem desperdiçar energia tentando bloqueá-lo ou isolá-lo. Então para Sibilía a aprendizagem na Era Digital está ligada ao ato de ressignificação que a escola deve realizar para tentar criar nesse novo cenário condições para concepções de subjetivação, pensamento e diálogo, e criar vínculos com esses novos sujeitos.

Há ainda diante desse contexto uma extensa bibliografia sobre essa relação TDICs-escola. A maioria dos estudos recentes sobre o impacto da aplicação das ferramentas tecnológicas na educação e seus reflexos na aprendizagem indicam que parece continuar existindo uma resistência a uma integração plena para promover uma aprendizagem autônoma e ativa mediada pelo professor. Em nossa experiência pudemos observar que parte dos professores rejeitam a tecnologia veementemente por variados fatores tais como falta de

equipamento ou material obsoleto, ausência de desenvoltura no manuseio, desinteresse ou aversão talvez por serem imigrantes digitais, entre outras razões. Outra parte por vezes consideram como aprendizagem a inserção de um aparelho Datashow numa aula ou a pesquisa liderada pelo professor em laboratórios de informática, por exemplo. Reiteramos aqui o que já dissemos, adotar uma determinada tecnologia não significa a realização da aprendizagem embora seja ela fator importantíssimo nesse processo.

A influência da tecnologia é significativa, como diz SIEMMENS (2004): 'muitos dos processos antes explicados pelas teorias de aprendizagem (especificamente no processamento de informações cognitivas) podem agora ser assumidos, ou realizados, pela tecnologia'. Ferramentas que o homo zappiens usa para a aprendizagem redefinem e remoldam o pensar. A consequência é que nosso comportamento na aprendizagem está mudando. Atividades cruciais de aprendizagem conectam uma grande variedade de nós das fontes de informação, tanto humanas quanto não-humanas. (VEEN, 2009, p. 94)

Como já foi dito, a adoção de novos recursos e ferramentas digitais não denotam inovação e aprendizagem significativa. Mais do que a inserção, a forma de utilização é que vai proporcionar uma aprendizagem com significado. Talvez resida nesta questão um dos erros mais comuns das escolas na contemporaneidade, pois acreditando estar se atualizando passam a utilizar recursos tecnológicos em suas práticas mas ainda de maneira bastante tradicional e utilitária o que logicamente não produz os resultados esperados. Construir um laboratório de informática ou usar aparelho de Datashow não significam aprendizagem digital. A aprendizagem digital implica na adequação da escola às TDICs observando o perfil de seus usuários e não o contrário, que é o que ocorre com frequência. A escola, ainda como instituição formal na educação, para sobreviver à contemporaneidade precisa ressignificar seu papel considerando mudanças metodológicas profundas baseadas no novo perfil de discente, o homo zappiens.

O homo zappiens é um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégias de jogo, e sabe se comunicar muito bem. Sua relação com a escola mudou profundamente, já que as crianças e os adolescentes homo zappiens consideram a escola apenas um dos pontos de interesse em suas vidas, muito mais importante para eles são suas redes de amigos, seus trabalhos de meio turno e os encontros de final de semana. O homo zappiens parece considerar as escolas instituições que não estão conectadas com seu mundo, como algo mais ou menos irrelevante no que diz respeito à vida cotidiana. Dentro das escolas, o homo zappiens demonstra um comportamento hiperativo e atenção limitada a pequenos intervalos de tempo, o que preocupa tanto pais quanto professores. Mas o homo zappiens quer estar no controle daquilo com que se envolve e não tem paciência para ouvir um professor explicar o mundo de acordo com suas próprias convicções. Na verdade o homo zappiens é digital e a escola analógica. (VEEN, 2009, p.12)

Pensando assim numa ressignificação de papéis, a escola para o pensador digital não é a instituição que fornece certezas, mas aquela que facilita a aprendizagem que proporcione aos estudantes saber lidar com a complexidade na vida social e profissional, que exigirá um conhecimento intenso e uma flexibilidade e adaptabilidade para as constantes mudanças. Como afirma Lévy (2010):

A demanda de formação não apenas conhece um enorme crescimento quantitativo, ela sofre também uma profunda mutação qualitativa no sentido de uma necessidade crescente de diversificação e de personalização. Os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígido que não correspondem às suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida. Uma resposta ao crescimento da demanda com uma simples massificação da oferta seria uma resposta 'industrialista' ao modo antigo, inadaptada à flexibilidade e à diversidade necessárias de agora em diante. Vemos como o novo paradigma da navegação (oposto ao do 'curso') que se desenvolve nas práticas de levantamento de informações e de aprendizagem cooperativa no centro do ciberespaço mostra a via para um acesso ao conhecimento ao mesmo tempo massificado e personalizado. (LÉVY, 2010, p. 171-172).

Na contramão de algumas dessas considerações, pensemos: seriam todos as crianças e jovens em idade escolar nativos digitais? Ser nativo digital diante do que estes autores caracterizam vai além do que nascer na era digital. Há ainda a possibilidade de ser digital, mesmo tendo nascido nas gerações anteriores à emergência do ciberespaço como é o caso dos imigrantes digitais. Diante de tanta complexidade seria justo pensar a aprendizagem na cibercultura considerando apenas os estudantes com tais características?

No mapeamento feito por nós na unidade escolar na qual trabalhamos, além das nossas observações empíricas como já foi dito, podemos constatar que a grande maioria dos nossos alunos se encaixa no perfil dos pensadores digitais. A partir da aplicação de um questionário com trinta questões, sendo vinte e nove de múltipla escolha e uma dissertativa para sugestões conforme disponibilizado no anexo deste trabalho, que objetivavam sondar o acesso à Internet, o tempo destinado à este, as suas preferências na web e as principais redes sociais utilizadas por eles, pudemos averiguar que a maioria dos nossos estudantes não apenas participam das redes sociais digitais, como também interagem e produzem nos diversos espaços online.

Dos 159 alunos entre quatorze e dezoito anos de idade que estudam conosco e que se dispuseram a responder à pesquisa, cerca de 147 acessam a Internet com frequência, o que mostra um percentual de pouco mais de 92%. No que se refere a assiduidade semanal deste acesso, quase 90% responderam que acessam todos os dias, cerca de 8% acessam de duas a três vezes por semana e apenas 2% acessam menos que duas vezes. Quase 99% acessam de casa (157 alunos) e 91% pelo telefone celular. No que tange ao acesso diário, aproximadamente 70 % disseram que o fazem mais de quatro vezes e apenas pouco mais de

8% acessam menos de duas vezes por dia. Dados do Cetic.Kids⁵ -Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) - informam que em 2017 entre crianças e adolescentes entre nove e dezessete anos de idade o número dos que acessam mais de uma vez por dia era de 71% confirmando assim as informações que obtivemos in loco e atestando um movimento que é geral no que tange ao crescente uso da Internet pela juventude em idade escolar.

Ao considerarmos que os nativos digitais possuem as características traçadas por Veen (2009) e Sibilía (2012) ponderemos então sobre aqueles que seriam contemporâneos deles, mas que não se encaixam nesse perfil. Valendo-se da metáfora do “zappiens”, da mesma forma como os homens de neandertal e os primeiros homo sapiens eram contemporâneos mas também eram diferentes na escala evolutiva e só um deles sobreviveu ao adaptar-se às mudanças, existem aqueles estudantes que mesmo nascendo na era digital e convivendo no dia a dia da escola com os demais ainda permanecem excluídos. São os infoexcluídos ou desconectados.

Os dados do CETIC.Kids⁶ apresentam informações sobre os possíveis motivos que levam à infoexclusão de crianças e adolescentes. Considerando que esses dados não se aplicam a 85% dos entrevistados, entendemos que apenas 15% podem ser considerados desconectados. Em 2017, 2% desses estudantes não acessam a Internet por causa da religião e a mesma porcentagem se aplica àqueles que afirmam que se chatearam ou se incomodaram com alguma coisa na Internet. O mesmo percentual de 5% se aplica àqueles que afirmam que não acessam pois a Internet não seria apropriada à idade e àqueles que não usam pois não é permitido na escola. 6% não sabem usar a web e 5% não tem vontade. Os que não usam porque não possuem acesso à Internet em casa são 9% e os que não tem acesso em lugar algum frequentado por eles são quase 4%. Totalizam 2% os que não usam porque os amigos não usam, 4% por que seus pais ou responsáveis não deixam e 1% por outros motivos não especificados. O somatório total ultrapassa a margem dos 15% pois aparentemente as crianças e adolescentes apresentaram mais de um motivo que justificasse a sua infoexclusão.

É inegável que com a democratização do acesso às tecnologias digitais através das políticas públicas, e por conseguinte da livre concorrência das empresas de comunicação, além

⁵ O Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (Nic.br), criado em 2005, que implementa as decisões e projetos do Comitê Gestor da Internet do Brasil (Cgi.br) cuja missão é monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) – em particular, o acesso e uso de computador, Internet e dispositivos móveis. Disponível em:

< http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_KIDS > Acesso em 09.nov.2018.

⁶Disponível em: < http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_KIDS > Acesso em 09.nov.2018.

da possibilidade de aquisição de bens duráveis como computadores e smartphones ter se estendido também à populações mais carentes, a abertura à Internet popularizou-se nas várias camadas sociais. Todavia, de acordo com Silva (2009) isso não seria suficiente garantia da inclusão digital. Para Silva, estar incluído na cultura digital é quando o sujeito não é apenas um receptor mas um emissor e cocriador de conteúdo.

Não basta ter acesso à informação digitalizada, é preciso estar a par de que temos nossa vida e nosso cotidiano não mais somente no mundo analógico. Estamos imersos também no mundo digital on-line, no ciberespaço. A par do universo on-line e formado para coexistir nele, o cibercidadão desfrutará de suas disposições técnicas para expressão da sua autonomia e colaboração, para a operação das informações que ganham sentido através das ações de cada indivíduo que deixa de ser mero receptor para tornar-se também emissor e cocriador de informações e de conhecimento. (SILVA, 2009, p. 76)

Para Silva existem três ressalvas principais no que tange à inclusão digital. A primeira seria a infoexclusão, a segunda refere-se à colonização do ciberespaço pelas empresas de mídia e a terceira diz respeito a dissolução do sujeito no contexto hipertextual da rede. Nessa conjuntura, o acesso à Internet depende de capital econômico e cultural (SILVA, 2009, p.80) o que traz conseqüentemente o surgimento do infoanalfabeto, o excluído das novas formas de comunicação e interação das redes (SILVA, 2009, p. 81), aquele a quem foi negado a oportunidade de aprender a operacionalizar o ciberespaço.

Referente à participação, interação e criação de conteúdo a pesquisa do Cetic.Kids mostrou que 73% das crianças e jovens no Brasil utilizaram as redes sociais online em 2017 enquanto que os dados que coletamos demonstram um aumento de quase 20% em relação aos dados gerais, pois quase 91% dos nossos alunos utilizam com frequência as redes sociais online e mais de 91% mantem perfis em mais de duas redes. Mais de 73% deles acessam as redes cinco vezes ou mais por semana e aproximadamente 29% passam acima de oito horas conectados. Quando perguntados sobre a produção de conteúdo digital como textos, vídeos, memes, páginas, blogs entre outros, mais de 70% afirmaram que já criaram conteúdo, dados semelhantes aos apresentados pelo Cetic cuja porcentagem quase se iguala pois 69% afirmam ter produzido conteúdo digital de autoria própria.

A análise destas informações coletadas em diferentes amostragens demonstra que apesar da alta quantidade de acesso e utilização das redes esse número cai - quase 4 % em relação aos dados macro do Cetic e quase 20% nos dados locais- no que se refere a uma participação efetiva. Isto é, acessar Internet e utilizar redes sociais não é garantia de que o usuário seja um pensador digital, embora estes ainda sejam a grande maioria dos nossos nativos digitais. Quando observamos que em nossos dados locais que apenas pouco mais de

7% não costumam acessar a Internet e quase 10% não utilizam com frequência as redes sociais online, associados aos quase 30% que não produzem conteúdo digital entendemos que em nossa realidade escolar a maioria dos infoexcluídos permanecem assim por uma suposta falta de interesse e não pela falta de condições de acesso. Dos que conversaram conosco e não acessam frequentemente, apenas um aluno alegou questões financeiras e ausência material e suporte. O que leva a refletir sobre a infoexclusão em seu sentido mais amplo, o sentido da não participação.

Silva (2009) coloca então que ter acesso à Internet não é garantia da inclusão que só é possível quando se atende à demanda principal, a participação. De acordo com este autor, a Internet é uma mídia interativa onde usuários são espectadores e participantes simultaneamente, ou como Castells (2003) classifica eles são consumidores/usuários. Ir além da mera recepção e aprender a explorar as potencialidades do ciberespaço é verdadeira participação.

A participação é um dos fundamentos da interatividade (SILVA, 2006). As tecnologias digitais *on-line* trazem em sua “natureza” essa dimensão comunicacional que permite ao clássico espectador atuar também como emissor, como colaborador, como cocriador. Quando subutilizadas nessa peculiaridade essencial, elas reforçam, paradoxalmente, a infoexclusão dos próprios usuários. Ou seja, cada usuário precisará estar a par das possibilidades reais da participação *on-line*, para além da recepção à qual se encontra tradicionalmente acostumado no universo da mídia de massa. (SILVA, 2009, p. 82)

Nesse ponto de vista, enquanto não houver efetiva inclusão a Internet perderá seu propósito democrático e assumirá apenas um papel instrumental, ou seja, servindo apenas à realização de tarefas cotidianas que antes eram realizadas pessoalmente. Silva (2009) fala que o número de pesquisas que revelam a frustração das pessoas com a Internet cresceu, isto sem considerar que os pesquisadores não utilizam o conceito mais amplo de exclusão digital aqui proposto.

O sonho de descentralização, liberdade de informação, democratização e livre participação colaborativa estariam cedendo espaço à melancolia pelo constante uso em função da reprodução da opinião pública, pelo problema de credibilidade com as fontes, pela manipulação da produção por poucos de forma bastante personalizada, pelo direcionamento intencional dos usuários pelas empresas que constroem bancos de dados gigantes a partir dos rastros deixados nos navegadores – a chamada ação orientada a partir do uso de filtros de dados-, pelo tédio com o novo e a repetição de sites visitados, pela reprodução do que se já faz no dia a dia sendo a tela uma extensão das preferências e da sociabilidade etc.

Em resumo, a Internet estaria perdendo a mobilização em torno dos sonhos da inteligência coletiva livre diante do predomínio do uso instrumental: troca de e-

mails, busca de oportunidades de trabalho, compra e venda, trabalhos escolares, manejo de conta em banco, leitura de notícias, atividades ligadas ao trabalho. (SILVA, 2009, p. 83)

Desta feita, de acordo com Silva para superar a infoexclusão é necessário realizar a formação do usuário, ou seja, prepará-lo para exercitar a interatividade através de uma participação colaborativa livre e plural no ciberespaço (p.83). Podemos inferir assim que para ele a aprendizagem na Era Digital está comprometida com a formação do sujeito como um cibercidadão, autor e coautor de criações digitais, que possua uma perspectiva comunitária e política cuja mobilização nas redes sociais reconfiguradas pela Internet e tecnologias digitais não estejam dissociadas das redes presenciais.

O capital social pode ser dinamizado a partir de um “Portal da Cidade” com diversas informações sobre Ongs, implementação de fóruns de debates, livres ou induzidos, por regiões, áreas de chats, propiciar a transparência informativa, disponibilizar serviços on-line e informações que incentivem a participação política do cidadão; deve-se também incentivar a construção de telecentros em instituições e centros comunitários, com terminais de livre acesso, e-mail grátis para todos, buscando lutar contra a exclusão digital. O objetivo é colocar os grupos sociais e indivíduos em sinergia, utilizando o potencial do ciberespaço como vetor de agregação social. (LEMOS, 2004, p.24 apud SILVA, 2009, p. 84)

Acreditamos que muitas dessas iniciativas já vem sendo tomadas há algum tempo como a gratuidade de e-mails de maneira bem ampla e outras ainda que de forma pontual. Tais mobilizações refletem a essência da infoinclusão. Aqui aparece então o papel da educação como formadora da cidadania na Cibercultura onde o docente exerce papel fundamental para que ocorram tais dinâmicas, ou seja, nós, professores, aproveitando todas as potencialidades do Ciberespaço para criar novos lugares de participação coletiva.

Neste contexto a prática educativa torna-se algo desafiador pois abrange a imersão num novo paradigma onde as mudanças de perfis dos estudantes vêm acompanhadas de novos papéis de sujeitos e instituições, novas finalidades, novos conteúdos e novos métodos de ensino e aprendizagem.

4 APRENDIZAGEM HISTÓRICA DIGITAL E A REDE SOCIAL INSTAGRAM: UMA PROPOSTA PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA

A Aprendizagem Histórica Digital é um conceito estruturado a partir de três conceitos: a Cibercultura (contexto), o homo zappiens ou infoexcluídos (sujeitos) e as demandas de aprendizagem histórica contemporâneas. A partir dessa perspectiva, a dimensão prática desta pesquisa constitui-se de uma proposta de aplicação deste conceito para ampliar sua significação e utilidade. De forma semelhante, este capítulo estrutura-se em duas partes consideradas fundamentais para o desenvolvimento da dimensão propositiva desta pesquisa, isto é, o emprego do conceito de Aprendizagem Histórica Digital enquanto proposta pedagógica.

A primeira refere-se à investigação sobre a base em que se desenvolve toda a pesquisa- a rede social online Instagram- e a seus resultados, observando principalmente àqueles mais significativos para a proposta de Aprendizagem Histórica Digital. A segunda parte deste capítulo se dedica ao produto propriamente dito que pretende ser um roteiro voltado para auxiliar professores na aplicação dos projetos de Aprendizagem Histórica Digital. Sua criação, seu uso e aplicabilidade serão explicados aqui de forma que sua utilidade seja devidamente fundamentada.

4.1 A Base: A Rede Social Online Instagram

A construção do produto parte do conceito de Aprendizagem Histórica Digital como dito anteriormente. Tendo em vista o cenário a que se refere essa definição, elegemos as redes sociais online como suporte para entender o ciberespaço como possibilidade de aprendizagem, pois segundo Recuero (2009) as redes sociais online são “ambientes onde as pessoas podem reunir-se publicamente através da mediação da tecnologia” (RECUERO, 2009, p. 3). Recuero (2009) vai classificar as redes sociais da Internet como uma nova forma de “espaço público mediado” numa apropriação do conceito utilizado por Boyd (2007) para nomear a mediação que proporciona o aparecimento de ambientes de lazer, onde regras sociais são ajustadas e permitem que os atores sociais se expressem.

Redes sociais na Internet são constituídas de representações dos atores sociais e de suas conexões. Essas representações são, geralmente, individualizadas e personalizadas. (...) As conexões, por outro lado, são os elementos que vão criar

a estrutura na qual as representações formam as redes sociais. Essas conexões, na mediação da Internet, podem ser de tipos variados, construídas pelos atores através da interação, mas mantidas pelos sistemas online. (RECUERO, 2009, p. 2)

Dentro dessa perspectiva, enfatiza ainda que o papel da Internet, enquanto mediação, permite que as informações sejam armazenadas, replicadas e procuradas e assim essas características fazem com que as redes sociais digitais ganhem status de grande importância pois “são essas redes que vão selecionar e repassar as informações que são relevantes para seus grupos sociais” (RECUERO, 2009, p.4).

A rede social online por nós escolhida foi o Instagram, nossa segunda opção pois durante boa parte de nossa pesquisa a opção inicial era o Facebook. Esta mudança se deu por dois motivos: o primeiro decorre da constatação da migração de boa parte de nossos alunos para esta rede em detrimento do uso contínuo do Facebook. Fazendo uso da linguagem mais corrente entre os jovens “o Facebook bugou”, ou seja, saiu de moda e não está tão empolgante quanto antes. É incrível perceber como as mudanças analisadas por teóricos e aqui citadas são reais. Num pequeno espaço de dois anos, a rede social online mais utilizada pelos jovens cede espaço para outra em rápida ascensão, algo que foi bastante perceptível em nossas observações empíricas.

A segunda razão está diretamente ligada à primeira e parte de uma pesquisa realizada pela Social Media Trends 2018 que indica que o Instagram é a rede social online que mais cresceu em 2018 subindo de 63,3% de adesão para 80,2%, consolidando-se assim como a segunda maior rede social digital em preferência no Brasil.⁷ Segundo dados do próprio Instagram, com cerca de quinhentos milhões de usuários ao redor do mundo 7% desse total são contas de brasileiros. Na pesquisa realizada por nós na escola em que trabalhamos, na questão em que eles respondem sobre quais as redes sociais online mais usadas (poderiam escolher mais de uma) os dados coletados mostram que o Instagram figura entre as redes mais utilizadas pelos alunos com pouco mais de 66%, ao lado do Facebook com quase 80% e do Whatsapp com mais de 91%. Apesar disso, na pergunta sobre a preferência por uma única rede social o Whatsapp dispara na frente com aproximadamente 43%, seguido do Instagram com quase 40% e do Facebook com pouco mais de 24%.

⁷ Disponível em: <https://materiais.rockcontent.com/social-media-trends?utm_source=mktc&utm_medium=instagram&_hstc=125963474.9978307b4a97b058bc1cc8fc5e8dd12a.1539659110406.1539921047197.2&_hssc=125963474.1.1539921047197&_hsfp=3402089040> Acesso em: 19 out. 2018.

Entretanto, ficam aqui mais uns de nossos questionamentos pois, quais são as razões dessa migração crescente do Facebook para o Instagram? O que esta última rede oferece que a diferencia das demais? Por que ela está sendo mais atrativa aos jovens do que a maior rede social online do Brasil, o Facebook? Na tentativa de compreendermos essas demandas, faremos uma breve análise de seu histórico de criação e de suas características principais. De acordo com o site @marketingdeconteudo.com⁸:

O Instagram é uma rede social online principalmente visual, onde um usuário pode postar fotos e vídeos de curta duração, aplicar efeitos a eles e também interagir com publicações de outras pessoas, através de comentários e curtidas. Além disso, um usuário pode seguir o outro para poder acompanhar suas postagens e suas atividades dentro da rede. O número de seguidores inclusive contribui para a visibilidade do perfil. Nele também encontramos as famosas *hashtags*, que servem como um mecanismo de busca das publicações, e ajuda na hora de segmentar o seu público, caso possua uma página para sua marca.

Basicamente consideramos o Instagram como uma evolução dos antigos sites Fotolog e Flickr, redes que caíram em desuso cuja principal função era a postagem de fotos acompanhadas de pequenos textos e a possibilidade de serem feitos comentários sobre as mesmas. Os Fotologs por si só já eram uma adaptação dos Blogs, porém voltados para imagens ao invés de textos. Diferentemente do Instagram, não estavam conectados em rede mas possuíam endereços privados que poderiam ser “linkados” a outros, isto é, poderiam ser citados e facilmente acessados também em outros Fotologs. Sobre isso, Reccuero (2009) esclarece que:

A *interface* do Fotolog.com é bastante simples. Cada *fotolog* tem um endereço privado, onde o usuário publica suas fotos (por exemplo, <http://www.fotolog.com/nome>). Esse endereço funciona como uma página pessoal, já que identifica o usuário ou o grupo que coloca as fotos. Na página de cada *fotolog*, são mostradas, além da foto mais recentemente publicada pelo usuário, as últimas seis (embora em tamanho menor). Além disso, o usuário pode publicar sua lista de *fotologs* “amigos” na mesma página, bem como outros *links* que desejar. Esses usuários “amigos” são identificados, também, pela última foto publicada. (...) Cada fotografia colocada pelo usuário pode ser comentada por outras pessoas e os comentários são mostrados de forma aberta na página principal. As fotografias antigas ficam arquivadas no sistema e podem ser acessadas (bem como comentários antigos). Além disso, há duas opções no modo comentário: fechar os comentários apenas para pessoas com o registro no Fotolog.com (neste caso, para comentar, é preciso usar o nome e a senha do *fotolog*) ou abrir para qualquer um (neste caso, para comentar, basta escrever o que se quer e publicar). (RECCUERO, 2009, p.168-169)

Deste modo os Fotologs possuíam uma estrutura básica voltada para destacar as fotografias, o que responde por sua característica principal. Sua atuação na forma de socializar

⁸ Disponível em: < <https://marketingdeconteudo.com> > Acesso em: 19 out. 2018.

seus usuários e a possibilidade de fazer comentários propicia a sua potencialização enquanto rede social online. Reccuero (2009) afirma ainda que a partir de 2007 o Fotolog incorporou a possibilidade de *fotologs* em grupo, algo que já era usual entre os próprio participantes.

De forma semelhante, o Flickr permitia a publicação de imagens, legendas e comentários, adotando mais tarde também a publicação de vídeos. Entretanto, ele admitia que as imagens publicadas em perfis individuais ou em grupos e comunidades fossem marcadas com palavras-chave facilitando assim a busca e a organização. O uso dessas marcações é um recurso chamado *tags*, isto é, a utilização de “etiquetas” nas imagens como se fossem arquivos virtuais facilitando também sua classificação. De acordo com Reccuero “muitos autores classificam o Flickr como um sistema de *photosharing*, ou seja, focado na publicação de imagens, em um espaço de expressão pessoal (Cohen, 2005) e de construção de narrativas (McDonald, 2007) e emoções (Vronay, Farnham & Davis, 2001)” (RECCUERO, 2009, p.170). Para utilizar o sistema, os usuários poderiam criar uma conta normal ou profissional tendo nesta última a vantagem de postarem uma quantidade maior de imagens.

Com ênfase na publicação de imagens e comentários o Instagram hoje conta com mais de um bilhão de atividades mensais e mais de quinhentos mil acessos diários. Sua página inicial possui 262 milhões de seguidores. Foi criado nos Estados Unidos da América no ano de 2010 pelos engenheiros de software Kevin Systrom e Mike Krieger (imagem 1), sendo este último de nacionalidade brasileira. De acordo com o site @marketingdeconteudo.com no mesmo dia do seu lançamento, o aplicativo tornou-se o mais procurado para download na loja da Apple e, já em dezembro do mesmo ano, contava com a espantosa marca de um milhão de usuários. No ano seguinte, a empresa, que possuía em seu quadro somente seis funcionários já detinha dez milhões de usuários na rede. Em 2012, após ser lançada sua versão para o sistema Android, o Instagram foi comprado pelo Facebook pela alta quantia de um bilhão de dólares⁹.

⁹ Disponível em: < <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2012/04/facebook-anuncia-compra-do-instagram.html> > Acesso em: 01 nov. 2018.

Imagem 1- Fotografia vintage de Kevin Systrom e Mike Krieger, os criadores do Instagram segurando câmeras Polaroides antigas, símbolo da rede



Fonte: @marketingdeconteúdo (2016)

Imagem 2- Página Oficial do Instagram



Fonte: Instagram (novembro de 2018)

No site do Instagram a informação contida na seção Termos de Uso presente nas configurações de usuário, acessível apenas a partir de um perfil ativo, é de que a plataforma é um serviço que tem por missão fortalecer o relacionamento do participante com as pessoas e com as coisas que o mesmo tem preferência utilizando para isso os produtos, recursos, aplicativos, serviços, tecnologias e software fornecidos pela rede.

A missão do Instagram é composta pelos seguintes aspectos: oferecer oportunidades personalizadas de criar, conectar, comunicar, descobrir e compartilhar; promover um ambiente seguro, inclusivo e positivo; desenvolver e usar tecnologias que os ajudam a servir consistentemente à crescente comunidade; fornecer experiências consistentes e contínuas em outros Produtos das Empresas do Facebook; garantir uma infraestrutura global estável para o Serviço; conectar o usuário com marcas, produtos e serviços de maneiras importantes para ele; e por último, pesquisa e inovação¹⁰.

Assim como no Fotolog e no Flickr, o Instagram enfatiza a publicação de fotografias e imagens digitais, mas diferenciou-se destas inicialmente pela possibilidade de aplicar filtros de tratamento às imagens inspirados na câmera Polaroid. Esta aplicação de efeitos nas fotos é considerada a principal ferramenta desta rede. Todavia, ao longo dos oito anos de existência do Instagram surgiram novos recursos e outros foram aperfeiçoados para atender as demandas do usuários como também para atrair novos.

Dentre os mais variados recursos adaptamos do site @marketingdeconteudo os principais citados abaixo.

- **A edição de imagem**, ampliando os filtros e possibilitando ajustes de tamanho, cortes, direção e efeitos de luz, contraste e cor;
- **As curtidas**, semelhante ao recurso do “like” (gostei) do Facebook representado lá pelo símbolo da mão legal, aqui simbolizado pelo coração que fica vermelho. É partir dele que se mede a popularidade e interação entre o usuário e seus seguidores / amigos;
- **Os comentários**, textos que podem ser escritos logo abaixo das imagens bem como possibilita o uso das *hashtags*, (palavras-chaves iniciadas com o símbolo # que fazem o tópico ficar em evidência e assim facilita a pesquisa, como exemplo #historia #aprendizagem) e marcação de perfis de usuários (geralmente iniciados com o símbolo da @ que passam a ser notificados e vêem a publicação com mais rapidez no modelo @nomedeusuario);
- **O recurso “seguindo”**, onde é possível acompanhar o que os amigos do usuário e outras pessoas que ele segue estão fazendo na rede como fotos curtidas e comentadas por exemplo;

¹⁰ Disponível em:< <https://help.instagram.com/581066165581870> > Acesso em 01 nov. 2018.

- O “**explorar**”, simbolizado pelo ícone de busca (a lupa) recurso que permite a pesquisa de outros perfis e *hashtags* além de apresentar ao usuário uma galeria de fotos inspiradas nas suas curtidas e na dos principais perfis que ele segue;
- **A marcação em fotos**, possibilita o usuário marcar outros e ser marcado em fotos postadas por outras pessoas também o que gera uma galeria de fotos paralela ao do seu próprio perfil. Semelhante ao Facebook, o usuário tem a opção de escolher se a foto marcada aparece ou não em seu perfil;
- **As mensagens diretas**, ou, os “**directs**” são conversas individuais ou coletivas feitas de maneira privada entre perfis que se seguem ou não, no caso deste último se o receptor aceitar o início da conversa. É uma espécie de “chat”, uma sala privada de bate-papo aos moldes de outra plataforma- o Messenger- onde é possível enviar textos, imagens e vídeos;
- **Localização**, a partir da postagem de uma imagem pode-se adicionar qual foi o local de onde ela foi tirada ou de onde a postagem foi feita. Isso ajuda outros usuários a saberem a localização daquela imagem e também cria um mapeamento de lugares visitados que podem ser visualizados em seu próprio perfil;
- O **stories** permite o compartilhamento em tempo real de imagens e vídeos que desaparecem após vinte e quatro horas, com inclusão de *emojis* (figuras), desenhos e textos e outros filtros de imagem e funcionalidades que estão sempre sendo atualizados.
- O **IGTV** é a permissão para postar vídeos de até dez minutos. Uma versão ampliada dos *stories*.

Dentre todos estes recursos, o *stories* tem mais destaque e é bastante utilizado pelos usuários. Ele é basicamente uma importação de outra rede social dedicada apenas a este serviço chamada Snapchat, rede muito popular que acabou encerrando suas atividades pouco tempo depois da incorporação desse recurso pelo Instagram. Aqui, assim como nos demais recursos, a privacidade pode ser determinada a partir da seleção de quem tem acesso ou não aos *stories* sendo possível observar quem visualizou ou não a publicação. Também é possível mostrar o que está acontecendo, com postagens sequenciadas, basicamente em tempo real. Além da última atualização que permite fazer *stories* ao vivo, ou seja, fazer vídeos “lives” como no Facebook e no Youtube onde aparecem quem está participando e as reações desse participante como comentários, envio de *emojis* e corações etc. Mais recentemente o

Instagram abriu a possibilidade de transformar alguns *stories* em fixos para que não desapareçam em vinte e quatro horas sendo estes classificados como “destaques”. Também tornou possível fazer enquetes no modelo de múltipla escolha e perguntas e respostas dissertativas com as novas atualizações. Bem como passou a permitir que usuários com grande quantidade de seguidores (acima de 10k, isto é, dez mil) possam colocar links externos que direcionem o espectador para o site citado.

Não é incomum observar nossos estudantes utilizando-se destes recursos. Eles fazem mil poses e tiram inúmeras fotos para postar as melhores selfies e assim garantirem muitas curtidas. A popularidade de alguns é tão alta, considerando o número de curtidas, que muitos deles migram para contas profissionais e tornam-se Influenciadores Digitais. Passam assim a fazer *stories* do dia a dia na escola, brincando com os filtros desse recurso, criando enquetes sobre o que comprar no shopping ou sobre o que comer na lanchonete entre outras coisas. Alguns para ganharem mais seguidores passam a curtir as fotos de outros perfis famosos e comentar com as hashtags #sdv e #trocolikes que significam respectivamente que se forem seguidos, eles seguirão aquele perfil (sdv = sigo de volta) e se comprometem a curtirem as fotos para aumentar a popularidade (trocolikes = troco curtidas nas fotos).

Não somente eles, mas a grande maioria de usuários do Instagram costumam seguir celebridades e pessoas influentes que possuem perfis oficiais (geralmente vêm acompanhados de um selo azul) ou perfis dedicados a elas, alimentando a curiosidade pela vida dos famosos, almejando a interação com eles pois sentem-se mais próximos e copiando em alguns casos, os hábitos e costumes desses influenciadores. A interação com alguns pelos comentários respondidos gera uma verdadeiro frenesi e estimula cada vez mais esse tipo de comportamento.

No caso de perfis profissionais –Instagram Comercial- a oferta permanece gratuita desde que os administradores possuam também uma página corporativa no Facebook e que o perfil no Instagram possua o mínimo de cem seguidores. Neste caso, o Instagram oferece ainda outros recursos que permitem observar o alcance das postagens e o contato direto entre o público e o administrador. As famosas *FanPages*, uma nomenclatura importada do Facebook, têm sido bastante utilizadas não apenas por empresas mas principalmente pelos *Digital Influencers*, os influenciadores digitais ou blogueiros na linguagem mais popular. Estes se preocupam com a repercussão dos conteúdos e a popularidade dos seus *Instablogs*, terminologia que designa essa função da *FanPage* voltada para promoção de um usuário influenciador digital, que possui bastante seguidores e pode abordar diversos temas em suas

postagens dentre os quais sobressaem-se moda, beleza e comportamento. Dentre estes recursos estritos a este tipo de perfil, destacamos os seguintes:

- **O botão de contato**, que possui três funções: Ligar, Email e Como chegar, estreitando assim a comunicação entre o visitante e o dono do perfil, principalmente quando é de relações comerciais;
- **Os anúncios**, recurso que permite ao usuário selecionar uma das suas postagens com melhor desempenho, definir quem irá visualizar ou, se preferir, delegar ao próprio Instagram essa função. Além disso, definir também o período de tempo para que esse conteúdo seja promovido.

Além desses recursos, as *FanPages* também contam com serviços diferenciados voltados para estatísticas denominados *Insights* que permitem fazer o acompanhamento da atuação do perfil profissional, dos quais o site @marketingdeconteudo ¹¹cita:

- **Impressões**: monitora o total de visualizações das publicações;
- **Alcance**: observa o número de usuários (contas únicas) que visualizaram as publicações;
- **Visualizações de perfil**: analisa o total de visualizações do perfil profissional;
- **Cliques no site**: acompanha a quantidade de usuários que foram redirecionados ao à página da Empresa a partir do Instagram;
- **Seguidores**: monitora diversos aspectos do perfil dos seguidores, inclusive o horário em que são mais ativos, gênero e faixas etárias;
- **Principais publicações**: observa as publicações para determinar quais tiveram mais visualizações.

O Instagram pode ainda ser observado enquanto espaço de memória e de narrativas. Considerando os conceitos de *photosharing* e *picting*, isto é, que a rede gira em torno da publicação de imagens e da lógica imagética na transmissão de ideias, avaliamos o Instagram como mais um espaço de expressão individual. Manter o “feed arrumado”, isto é, organizar a sequência de imagens num perfil, os tipos de filtros aplicados às fotografias, o design empregado no layout dos “frames” (imagens com frases e estilos de molduras) vai além de seguir um conceito, como pode ser observado nas imagens a seguir.

¹¹ Disponível em:< <https://marketingdeconteudo.com>>. Acesso em 01 nov. 2018.

Imagem 3- Feed conceitual 1



Fonte: Instagram (novembro de 2018)

Imagem 4- Feed conceitual 2



Fonte: Instagram (novembro de 2018)

Os usuários que seguem esse caminho transmitem uma mensagem, apresentam traços de sua personalidade, comunicam uma ideia. Henriques (2017) afirma que na relação memória e Internet o registro de narrativas se dá por meio de textos ou imagens. Sendo assim, há

grandes possibilidades na construção de narrativas, tanto escritas a partir do recurso “comentários”, quanto pelas imagens propriamente ditas.

De acordo com Henriques (2017) narrar é uma atividade temporal, pois normalmente as pessoas contam as suas histórias de forma a juntar as peças de uma quebra-cabeça da sua própria vida. Essa narração não é apenas baseada na fala, mas também nos gestos, no corpo e nos objetos que nos acompanham durante a vida. Walter Benjamin (1994 apud HENRIQUES, 2017) coloca que as narrativas orais estão embasadas nas experiências transmitidas de indivíduo à indivíduo e que as melhores narrativas escritas são aquelas que não diferenciam oralidade e escrita. Considerando o Ciberespaço, podemos afirmar que as narrativas dispostas nas redes sociais digitais são diferentes das narrativas orais ou escritas? Henriques responde da seguinte maneira:

Sobre este aspecto é interessante verificar que Santaella (2007, p. 84) afirma que o “o computador não nos coloca apenas diante de um novo tipo de tecnicidade, mas traz consigo uma linguagem “cíbrida”, ou seja, o hibridismo signico e midiático que é próprio do ciberespaço”. Esse hibridismo, próprio do ciberespaço, chamado também hipermídia, possibilita a integração desses conteúdos. (HENRIQUES, 2017, p.129)

A hipermídia transforma a própria essência da escrita ao possibilitar a fusão desta com outras linguagens e isso caracteriza essas novas formas de narração digitais. Narração que nas redes sociais vem acompanhada da participação de outros sujeitos a partir da interatividade e assim se constrói colaborativamente em ambiente digital. Segundo Murray (2003 apud HENRIQUES, 2017) existem quatro características que compõem o ciberespaço e possibilitam a criação das narrativas digitais. Os ambientes digitais são procedimentais (as ferramentas fomentam a criação das estruturas narrativas), participativos, e por serem imersivos, são espaciais e enciclopédicos. Isto quer dizer que

A Internet possibilita a criação de narrativas em forma de mosaicos, formando justaposições, tal como acontecem nas narrativas do cinema. As narrativas registradas nas redes sociais seriam mosaicos que possibilitam uma leitura da memória social através das junções de seus vários pedaços. (HENRIQUES, 2017, p.130)

Apesar das transformações nas formas e contornos da narrativa, desde os primórdios da cultura oral até a Era Digital, a essência de narrar é a mesma. Para entender a dinâmica das narrativas da Internet dispostas nas redes sociais é necessário compreender primeiramente a coexistência entre as diferentes formas de narrar.

Postar os mais variados registros pessoais nas redes (textos, imagens e vídeos principalmente) acabam por transformar o perfil do usuário numa espécie de arquivo digital. Henriques faz ainda considerações importantes sobre as ações comuns no Facebook e que por

extensão se encaixam nas demais redes sociais online quanto à relação que se aplica à postagens de imagens não necessariamente antigas. Ela faz a seguinte afirmação:

Ao postar fotos e textos em tempo real no Facebook, os usuários da internet estão produzindo registros e postando-os no momento exato da produção do fato. O registro é do momento instantâneo para um presente também instantâneo, quase como que uma presente-passado e um presente-presente, que podemos chamar de atual. Essa memória do presente é uma memória efêmera e imediata, compartilhada em tempo real com amigos e familiares. Esta, que podemos chamar de memória compartilhada, seria uma espécie de memória imediata e, ao mesmo tempo mediada pelo espaço virtual da internet, o ciberespaço. (HENRIQUES, 2017, p. 125)

Ela explica que com a tirania do instante, o presentismo, o excesso de postagens a princípio pode parecer desnecessário, mas as grandes quantidades de produção e compartilhamento de narrativas poderá servir à preservação de uma memória do presente e do cotidiano (HENRIQUES, 2017, p. 126). Isto é, apesar da efemeridade as redes sociais servem como espaço de memória. Ela afirma que:

A internet é um espaço de narrativas: histórias do cotidiano e da memória do tempo presente. É um lugar de histórias, ideias e opiniões. E, as redes sociais são a face mais visível desse fenômeno porque além de sua configuração original com espaços de interação social, de trocas de afetos e de comunicação, elas passaram a ocupar uma espécie de lugar digital de memória. (HENRIQUES, 2017, p.125)

Nosso próprio perfil é um exemplo. Já realizamos postagens com imagens da nossa infância ou de momentos relevantes para nós. Semelhantemente perfis de conteúdo histórico como História e Imagens e Historiocracia apresentam imagens que registram fatos importantes e de memória como no exemplo da imagem 5.

Acompanham essas práticas o uso constante da *hashtag* tbt (#tbt) sigla que significa *throwback thursday*, que pode ser traduzida do inglês para “quinta-feira do retorno ou regresso”. Usada inicialmente em outra rede - o Twitter- essa *hashtag* está presente em quase todas as redes sociais digitais, mas é extremamente popular no Instagram. É utilizada principalmente na marcação das postagens de fotos antigas publicadas às quintas-feiras que se referem ao passado longínquo ou recente e que remetam à nostalgia e à saudade como por exemplo a imagem 6.

A sigla tbt também é um trocadilho entre os *hackers* com a expressão *technology-based training*, uma teoria que propõe uma ferramenta de disseminação da informação. De fato, o uso da #tbt ajuda na disseminação do conteúdo, ou como chamamos na linguagem da web ajuda a “viralizar”. O uso da #tbt acabou dando origem a outra *hashtag*, a #fbf, que significa *flashback Friday* que traduzindo seria “sexta-feira do flashback ou do fato passado”,

e tem a mesma ideia da outra, alternando-se apenas o dia da postagem da quinta-feira para a sexta-feira.

A partir dessa dinâmica que compõe o Instagram podemos observar ao menos três características, além da predominância da imagem como já citamos, que despertam a atenção dos jovens usuários e talvez por isso os façam empregar tempo e atenção demasiadamente em detrimento de outras atividades, principalmente as escolares, na utilização desta rede. São elas a ubiquidade, a hipertextualidade e a colaboração, características que direcionadas por uma intencionalidade pedagógica podem ser empregadas na aprendizagem histórica.

Imagem 5- Registro no perfil Historiocracia



Fonte: Instagram (novembro de 2018)

Imagem 6- Nossa publicação com #tbt



Fonte: Instagram (novembro de 2018)

A primeira característica que citamos é a ubiquidade que é a qualidade intrínseca da acessibilidade, ou seja, a possibilidade de acesso a qualquer momento, em qualquer ambiente desde que haja conexão com a internet. Um grande leque se abre se considerarmos que na palma da mão dos estudantes há uma ferramenta que pode ser usada de várias formas e em vários lugares e períodos, inclusive para aprender História. O próprio Instagram foi um aplicativo criado inicialmente para ser utilizado em dispositivos móveis como os smartphones, para só depois ser adaptado para desktop evidenciando assim a necessidade dessa geração de realizar uma comunicação e obter informações de maneira prática, rápida e acessível além de prazerosa. Olhar o *feed* (mural) de notícias do Facebook e do Instagram, comentando fotos, enviando mensagens privadas, assistindo *stories* e compartilhando a localização com amigos a partir de um celular num ônibus lotado na volta para casa é uma situação muito comum hoje. De acordo com Souza e Silva (2006):

O conceito de ubiquidade sozinho não inclui mobilidade, mas os aparelhos móveis podem ser ubíquos a partir do momento em que podem ser encontrados e usados em qualquer lugar. Tecnicamente, a ubiquidade pode ser definida como a habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos espalhados pelo meio ambiente. (...) Além do mais, muitos servidores sem fio espalhados pelo ambiente permitem que o usuário se mova livremente pelo espaço físico sempre conectado. (SOUZA e SILVA, 2006, p.179 apud SANTAELLA, 2013, p. 16)

O conceito de ubiquidade como descrito acima, apoiado na hiper mobilidade tecnológica, explica parte das situações enfrentadas por professores em sala de aula que já fora dito aqui. Santaella (2013) defende que nas últimas duas décadas o comportamento humano tem se definido em torno da ubiquidade, justamente quando acompanhamos o crescimento do ciberespaço e nele o avanço da constituição e utilização das redes sociais digitais. Ela traz a seguinte afirmativa:

De 2006 para cá, o desenvolvimento tecnológico me levou à convicção de que a condição contemporânea de nossa existência é ubíqua. Em função da hiper mobilidade, tornamo-nos seres ubíquos. Estamos, ao mesmo tempo, em algum lugar e fora dele. Tornamo-nos intermitentemente pessoas presentes- ausentes. Aparelhos móveis nos oferecem a possibilidade de presença perpétua, de perto ou de longe, sempre presença. Somos abordados por qualquer propósito a qualquer hora e podemos estar em contato com outras pessoas quaisquer que sejam suas condições de localização e afazeres no momento, o que nos transmite um sentimento de onipresença. Corpo, mente e vida ubíquas. Sem dúvidas isso traz efeitos colaterais, certo estado de frenesi causado pelo paradoxo da presença e ao mesmo tempo da reviravolta constante nas várias condições físicas, psicológicas e computacionais. (SANTAELLA, 2013, p. 16)

Talvez resida aí as preferências e o valor dado pela sociedade em geral às redes sociais digitais. Mas não somente isso, a segunda característica citada também pode explicar essa magia provocada pela interface tecnológica. A hipertextualidade é a forma pela qual os textos são dispostos no ciberespaço caracterizados pelo uso de novas palavras, de *links* (palavras em destaque que encaminham para outro lugar online a partir do seu clique) e pela inserção de outras linguagens como vídeos, áudios e imagens, o que possibilita a pesquisa e o acesso a variadas fontes além de uma leitura mais dinâmica e versátil.

A escrita já em formato digital, apresenta-se sedutora aos que dominam as técnicas de edição de textos em ambientes eletrônico-digitais. A hipertextualidade, isto é, a possibilidade de transformar uma palavra ou qualquer outro elemento de uma página da web em um link e, partir dele, redirecionar o leitor para um ou mais endereços (que podem redundar em outro texto, fotos, vídeos, mapas, música etc), permite que um texto qualquer seja escrito em diversas camadas, fazendo uso de um, dois ou mais tipos de mídias no mesmo documento. (LUCCHESI, 2012, p.6)

Na civilização da cultura da imagem, como disse Sabilia (2012), navegar no oceano de informações e conhecimentos dispostos na Internet é tarefa realizada de forma não-linear e fundamentada por uma interatividade e colaboração mediada pela forte presença imagética, aspectos facilmente observados na dinâmicas da rede Instagram com o *picting*. A hipertextualidade vem acompanhada dessa autonomia do leitor que pode ser aproveitada em sites como a Wikipédia, por exemplo, na colaboração com o texto, ou co-autoria.

A escrita descontínua possibilitada pela hipertextualidade (ou não-linearidade) da web também parece reforçar esta espécie de nova relação entre autor e leitor, uma vez que a interação do leitor com as fontes e com o texto inteiro poderá ser distinta da forma imaginada a priori pelo seu autor. Nesta configuração, exacerba-se a velha convenção de que cada leitura encerra uma releitura. Os leitores ficam aptos a colaborar com o texto e se tornam, em certa medida, co-autores do mesmo (DECEMBER, 1996 apud LUCCHESI, 2016, p. 13)

A autonomia e colaboração estão presentes na característica hipertextual na qual o Instagram está inserido. Escrever, postar imagens e *links*, opinar e debater são ações facilmente executáveis na nossa rede social online em questão. A criação conjunta de uma página sobre história por professor e alunos pode ser um exemplo dessa colaboração que representa a terceira característica que citamos.

A colaboração e ética hacker (a verdadeira inclusão) nasce junto com os primeiros engenheiros de produção de softwares livres e códigos abertos. Alojados em porões, garagens e laboratórios das universidades estadunidenses, especialmente no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts) expoente até hoje na área computacional, estes jovens engenheiros passaram a ser conhecidos como *hackers* e realizavam intensa troca de informações como seus pares. Esse princípio colaborativo surge neste contexto da seguinte forma:

O processo de produção desses novos aparatos tinha como metodologia resolver os problemas surgidos em cada um dos projetos e, a cada solução, a imediata circulação dela para ser objeto de crítica dos outros. Era o início do até hoje conhecido RFC (*Request For Comments*-solicitação de comentários), comum na computação, que nada mais é do que pôr uma ideia (uma solução) na mesa, aguardando a colaboração dos demais. (PRETTO, 2010, p. 311)

Considerando que a ética hacker se define basicamente na resolução de problemas, no compartilhamento da solução e na obtenção de comentários com experiências, sugestões e críticas Pretto (2010) afirma que ela por sua vez estava abalizada em seis princípios que são: o primeiro, sobre o acesso total e ilimitado aos computadores que consideramos ser o princípio de acesso a qualquer tecnologia; o segundo, que toda informação deve ser livre e gratuita; o terceiro, defende o favorecimento da descentralização e da desburocratização dos procedimentos visando a liberdade de circulação de informações e do acesso a elas por qualquer pessoa; o quarto, diz respeito ao julgamento dos hackers que deve ser feito pela qualidade do que de fato fazem e realizam e não por outros critérios como idade, escolaridade etc.; o quinto, assevera que há possibilidade de criar beleza e arte num computador; o sexto e último princípio afirma que os computadores possibilitam uma vida melhor.

Pretto cita ainda que o autor Himanen no texto “A ética hacker” de 2001 defende que essa postura pode ser estendida aos demais campos das atividades humanas (PRETTO, 2010, p.312) e a caracteriza em sete aspectos: paixão, liberdade, valor social, nética (ética da rede), atividade, participação responsável e criatividade, estando todos inseridos nos três princípios característicos da vida que são trabalho, dinheiro e ética da rede. Em linhas gerais, Pretto sinaliza que essa postura adotada pelos hackers além de favorecer a criação da Internet também inspira a reflexão sobre a educação.

Foi com esse conjunto de elementos éticos que os hackers trabalharam (e isso nos inspira a pensar nas necessárias transformações na educação!) de forma coletiva e aberta, criando os computadores, expandindo as redes de computadores e promovendo o nascimento da internet. (...) Esses princípios dos hackers possibilitaram a construção do ciberespaço, que, com os aparatos tecnológicos digitais, possibilitou intrinsecamente a emergência de novas linguagens e de novas práticas de produção de conhecimentos e de culturas. (PRETTO, 2010, p. 312)

Dito isso, reiteramos que todas essas características- ubiquidade, hipertextualidade e ética hacker- presentes nas redes sociais online em especial no Instagram indicam caminhos para as análises que busquem entender essa primazia das redes na busca por informação e conhecimento hoje, algo que não é simples, nem sujeito apenas à modismos e curiosidades, mas que vem acompanhado de questões mais complexas que em parte foram explicitadas aqui. Considerando tais características como indicadores não apenas para justificar o frenesi dos jovens mas para considerá-los como potenciais ligados ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, como estes aspectos potencializam o Instagram em sua função pedagógica.

Voltando aos dados da nossa pesquisa micro, quase 55% dos estudantes acreditam que as redes sociais influenciam parcialmente na opinião das pessoas e quando perguntados sobre os principais motivos que utilizam as redes sociais (poderiam assinalar mais de uma alternativa) cerca de 72% afirmam que é para lazer e entretenimento, 71% para comunicação, 45% para fazer novas amizades e apenas pouco mais de 42% utilizam para estudar. Dentre os resultados obtidos com o uso das redes sociais apenas cerca de 16% disseram que houve melhora na aprendizagem e aproximadamente 60% já tiveram seu rendimento escolar comprometido por causa do constante acesso às redes.

Apesar disso, 49% acredita que tudo pode ser aproveitado nas redes sociais para melhora do desempenho escolar e de habilidades como leitura, argumentação, escrita, pesquisa etc. e 97% acreditam ser possível aprender História nas redes sociais. Pensando então como o Instagram possui potencial na aprendizagem da História, passemos a observar, além dos seus recursos e características presentes em sua dinâmica, os conteúdos e temáticas sobre

História presentes em seus perfis pois 73% dos estudantes curtem páginas com conteúdo de História nas redes em geral, mas no que se refere ao Instagram esse percentual cai para menos de 8%.

Sendo assim, em relação às páginas sobre História, uma rápida pesquisa no ícone de busca- a lupa- com a palavra-chave história fornece dados interessantes. Os resultados mostram que existem vários perfis relacionadas à História. Conforme pode ser observado na imagem 7, na busca geral (perfis e *hashtags* juntos) aparecem seis perfis com mais seguidores ou que o perfil de busca segue, em nosso caso são as duas páginas História.doc e História em imagens.

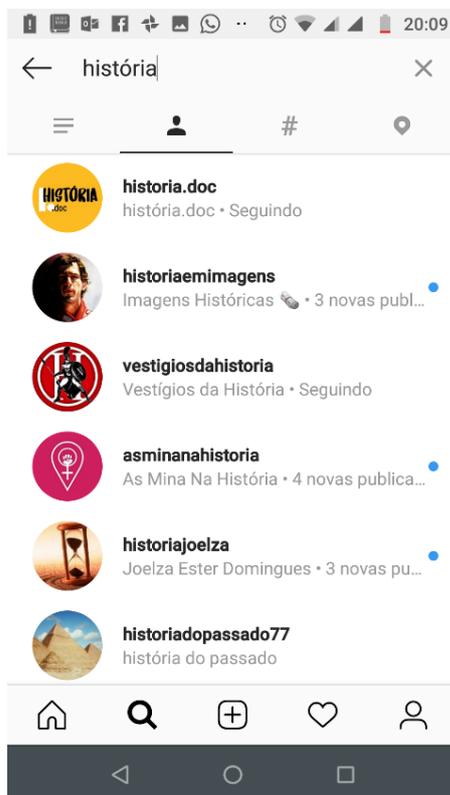
Na busca mais específica no ícone de perfis com palavra-chave História observamos apenas dez perfis voltados para esta temática, conforme observado nas imagens 8 e 9. Os dois primeiros são os já citados História.doc e História em imagens, perfis já seguidos por nós e que por isso aparecem acima dos demais. Logo abaixo seguem-se os perfis denominados Vestígios da História, As Minas na História, História Joelza, História do Passado 77, História Liberta, História no Paint Oficial, Aventuras na História e Foto e História. Das páginas citadas observamos que uma é perfil de uma revista da área (Aventura na História), outra pertence a uma conhecida autora de livro didático (História Joelza), quatro se dedicam apenas às curiosidades e imagens de fatos e personagens históricos (História em imagens, Vestígios da História, História do Passado 77 e Foto e História), duas são voltadas para crítica política e à historiografia e abordam temas marginais como minorias e movimentos sociais (História Liberta e As Minas na História), uma é um projeto de dois professores voltados para o ensino com temas gerais (História.doc) e uma faz uso do humor para falar de variados temas históricos (História no Paint Oficial) página já conhecida no Facebook.

Imagem 7- Lista com resultados da pesquisa geral com a palavra História



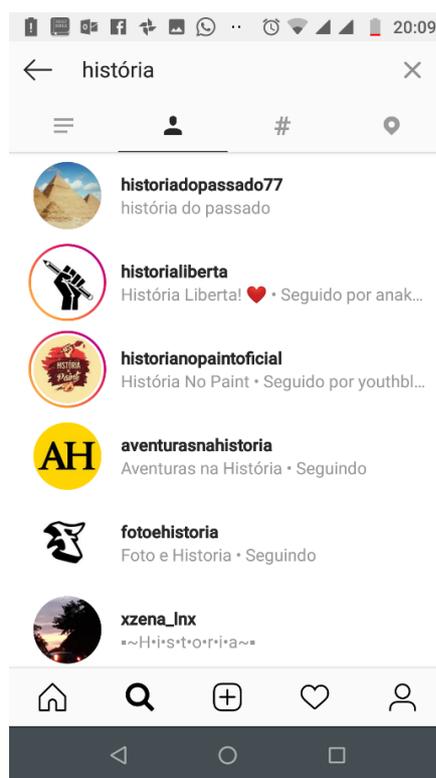
Fonte: Instagram (setembro de 2018)

Imagem 8- Lista dos perfis de História (parte 1)



Fonte: Instagram (setembro de 2018)

Imagem 9- Lista dos perfis de História (parte 2)

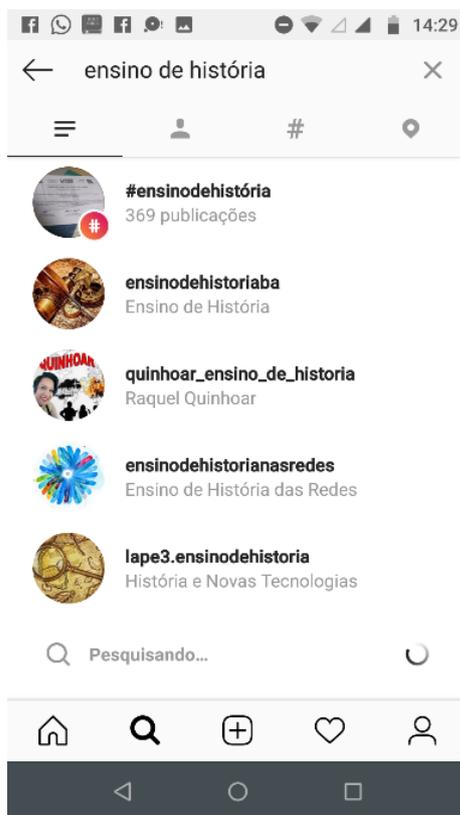


Fonte: Instagram (setembro de 2018)

Realizamos outras buscas, desta vez com outras palavras-chave na tentativa de encontramos outras páginas. A primeira foi com a expressão “ensino de história” e a segunda foi com a expressão “professor de história”. Os resultados conforme mostrados nas imagens 10 e 11 respectivamente apresentam mais *hashtags* e poucos perfis.

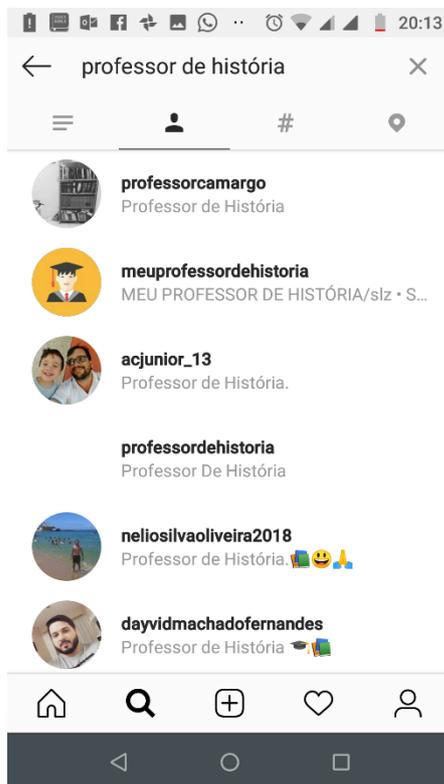
No que se refere a primeira expressão, dos cinco primeiros resultados, um é *hashtag* e indica 369 publicações que quando averiguadas por nós eram bem ecléticas, se referindo majoritariamente às imagens de aulas e apresentação de atividades e projetos. O segundo resultado é um perfil chamado Ensino de História e não traz publicação alguma. O terceiro denominado Quinhoar Ensino de História pertence a uma professora chamada Raquel Quinhoar e estava em modo privado não possibilitando assim uma averiguação da página. Os dois últimos perfis chamados Ensino de História em Rede e Lape3.Ensino de História, embora façam menção à relação História e TDICs, são na verdade perfis criados para eventos específicos como congressos e encontros acadêmicos, não apresentando assim nenhuma informação relevante para essa pesquisa apenas material de divulgação sobre os eventos.

Imagem 10- Lista com resultados da pesquisa geral com a expressão ensino de história



Fonte: Instagram (setembro de 2018)

Imagem 11- Captura de tela pesquisa por ícone de perfil com a expressão professor de história



Fonte: Instagram (setembro de 2018)

Na busca pela segunda expressão, “professor de história”, os resultados apresentam perfis de professores com bastante seguidores, conforme a imagem 11, que são: Professor Camargo, Meu professor de história, acjunior_13, Professor de história, Néliosilvaoliveira2018 e Davydmachadofernandes. Sendo estes perfis voltados para exposição do trabalho individual de cada usuário e as publicações presentes sobre história e seu ensino são voltadas quase que exclusivamente para o ENEM.

Resolvemos considerar o resultado da pesquisa por páginas no ícone do perfil com a palavra-chave História por considerar que apareceram perfis mais relevantes, ou seja, com mais seguidores e com frequência nas buscas. Os cinco mais relevantes por alcance de conteúdo e seguidores até setembro de 2018 são: História em Imagens com 675 mil seguidores, Aventuras na História com mais de 73 mil, As mina na História com quase 55 mil, História Liberta com pouco mais de 52 mil e História no Paint com aproximadamente 39 mil seguidores cujos perfis estão dispostos nas imagens a seguir.

Imagem 12- Perfil @historiaemimagens



Fonte: Instagram (setembro de 2018)

Imagem 13- Perfil
@aventurasnahistoria



Fonte: Instagram (setembro de 2018)

Imagem 14- Perfil
@asminanahistoria



Fonte: Instagram (setembro de 2018)

Imagem 15- Perfil
@historialiberta



Fonte: Instagram (setembro de 2018)

Imagem 16- Perfil
@historianopaintoficial



Fonte: Instagram (setembro de 2018)

Existem ainda dezenas de páginas que a princípio não apareceram na pesquisa, geralmente páginas de professores com dicas para o ENEM ou mais páginas sobre curiosidades, fotografias, literatura ou temas invisibilizados. A página Historiocracia, por exemplo, que possui 118 mil seguidores e se define como “a história do mundo em imagens” não apareceu em nenhuma das pesquisas que fizemos. Também há várias outras que se referem ao ocultismo e teorias de conspiração. Entretanto, observando as dez que aparecem na pesquisa por ícone de perfil e as cinco com mais curtidas e seguidores podemos afirmar que a maioria dos perfis apresenta uma visão factual e com temáticas desconexas, trazendo postagens sem uma finalidade clara. Excetuando-se as páginas As Mina na História e História Liberta que possuem intenção explícita de militância, revisão historiográfica e conscientização política, as demais aparecem como simples páginas de curiosidades e entretenimento ou espaço de memória, conforme sintetizado no quadro abaixo com dados de novembro de 2018:

TABELA 1- PRINCIPAIS PÁGINAS DE HISTÓRIA NO INSTAGRAM

PÁGINA	PÚBLICO	CONTEÚDO PRINCIPAL
História em Imagens	693 mil	Compartilhamento de raras e diversificadas fotografias sobre temas gerais
Aventuras na História	76,1 mil	Publicações no estilo “neste dia” ou “nesta data” com imagens de fatos históricos legendadas, postadas na data do acontecimento
As Mina na História	59,3 mil	Resgate na História da memória e do protagonismo de mulheres que mudaram o mundo
História Liberta	52 mil	A partir de episódios recentes e que viraram notícia no Brasil, explora conceitos e categorias da História e questões voltadas para a cidadania
História no Paint Oficial	39 mil	Produção e compartilhamento de memes com temática histórica

FONTE: INSTAGRAM, nov. 2018.

Talvez seja essa a intenção das páginas. Quem sabe seus moderadores não tenham o objetivo de proporcionar a aprendizagem histórica e queiram apenas fornecer dados e diversão como outras dedicadas aos mais variados conteúdos. A falta de planejamento é visível na execução das postagens, com publicações aleatórias, o que demonstra a ausência de intencionalidade pedagógica e que corrobora com o que já falamos anteriormente que é o fato de se fazer uso do recurso digital não supõe que aprendizagem significativa seja possível. Entretanto, essas páginas seriam úteis para a Aprendizagem Histórica Digital? O que nossos alunos procuram quando seguem tais perfis?

Não há problemas se elas estão constituídas assim. O problema reside no estudante que a segue e passe a considerar aquele conhecimento mais importante do que o outro que o professor direciona com finalidade pedagógica, ocorrendo o risco de “consumir uma história entretenimento” esquecendo-se da História-ciência. Movimento semelhante ao que temos visto na procura por livros de romance de época e filmes, onde é muito fácil os leitores/espectadores consumirem aquele conteúdo acreditando que o passado teria sido daquela forma esquecendo-se que tanto FanPages quanto livros, filmes e outras mídias usam e abusam de “licenças poéticas”. Há um grande interesse pelo passado, mas não pela História-Conhecimento.

Observamos que dessa forma as FanPages não funcionam como espaço de aprendizagem, nem são recursos didáticos em potencial. O que fazer então para sanar essa lacuna? Poderiam nossos estudantes criar novas páginas em conjunto com os professores? Que tipo de material poderia auxiliar os professores na construção de espaços online com conteúdo histórico e intencionalidade pedagógica? Estariam assim os professores incentivando a Aprendizagem Histórica Digital? Acreditamos que sim e por isso intencionamos com o nosso produto didático proporcionar aos professores um conhecimento geral dessa relação História-TDICs para além da mera inserção, mas considerando a criação de espaços dentro das redes sociais digitais utilizando-as com finalidade pedagógica. Dessa forma, carece que os professores encontrem alguma orientação pois de acordo com Lévy (2010):

A principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador de inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade está centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LÉVY, 2010, p. 173).

É nessa perspectiva que almejamos no tópico seguinte explicar a criação do material que intencionamos escrever, um guia prático de orientações em formato de e-book, na tentativa de auxiliar os professores na aplicação do conceito de Aprendizagem Histórica Digital. Nosso objetivo com esse guia é facilitar o trabalho dos professores de História que almejam uma melhoria no desempenho dos alunos e uma efetiva mobilização dos saberes históricos com a presença das redes sociais online. Pensamos um material prático, gratuito e de leitura fácil para ajudar os professores de maneira mais dinâmica e que ao mesmo tempo inicie o docente na temática indicando caminhos para um posterior aprofundamento.

4.2 O produto: Guia de Projetos para Ensinar e Aprender História com as Redes Sociais Online

Pretendemos com o produto desta dissertação pensar um guia prático para a orientação de professores de História sobre a relação entre ensino de História e TDICs e para a aplicação de projetos pedagógicos cujo objetivo principal seja a Aprendizagem Histórica Digital. Nortear basicamente como se daria de forma colaborativa e simplificada a interação dos professores com seus estudantes de maneira que os recursos, as fontes, a linguagem e ambientação em que se desenvolva esta prática seja digital. Propor assim um manual de orientação de projetos didáticos com ênfase na Aprendizagem Histórica Digital para que haja de fato uma mobilização dos saberes históricos desses jovens. Segundo Filatro (2015):

Os **guias, manuais ou roteiros de apoio ao docente** têm como propósito maximizar o uso de conteúdos educacionais isolados (um jogo, um objeto de aprendizagem, um vídeo) ou ainda de integrar os vários elementos que compõem uma unidade de estudo, um curso ou um programa. (FILATRO & CAIRO, 2015, p.238)

O roteiro será disponibilizado em formato de e-book (também se escreve eBook ou Ebook) que é uma abreviação do termo inglês *eletronic book* e significa livro em formato digital. Todavia, o e-book é um suporte que vai além da digitalização de livros impressos ou da simples confecção de um material para Internet, ele tem algumas características que o diferem dos demais. A escolha desse formato se deu pelo sentido da praticidade e a partir de experiências positivas que obtivemos com esse suporte. Não foram raros os casos onde baixamos esse arquivo em nossos aparelhos celulares e realizamos leituras dinâmicas sobre vários temas, inclusive sobre educação.

Os livros digitais são o refinamento dos recursos eletrônicos oferecidos em suporte CD-ROM na década de 1990. A obra pode até ser a mesma da versão em papel, mas sua materialidade se modifica: esse novo suporte é altamente flexível, tem múltiplas camadas, infinitas variantes dimensionais de leitura e navegação, para não mencionar os recursos sonoros e animados que prometem tornar a experiência de leitura mais interativa. Com maior leveza e portabilidade, podem ser carregados em um pen-drive ou permanecer armazenados em nuvem. (FILATRO & CAIRO, 2015, p. 240)

A principal característica do e-book é que, disponibilizado a partir de um *link*, o seu download é adaptável a qualquer suporte de mídia e seu texto é redimensionável, ou seja, seu acesso e sua leitura podem ser facilmente realizados no computador, no tablet ou no celular com ajuste automático às telas, inclusive permitindo a modificação da fonte das letras adaptando-se à necessidade do leitor. Além disso, possui característica hipertextual trazendo

em seu bojo *links* que se clicados podem levar o leitor a outras mídias e linguagens digitais caso esteja online. O e-book é uma narrativa digital em arquivo de hipermídia, à semelhança das redes sociais, mas com finalidade clara e objetivos teóricos bem definidos pois é um arquivo com texto e não uma plataforma de interação social. São arquivos leves e não ocupam muito espaço na memória do celular ou computador e podem ser acessados off-line.¹² Filatro (2015) os chama de livros digitais enriquecidos.

Já os **livros digitais enriquecidos** (enhanced e-books), também chamados **interativos**, oferecem uma experiência de leitura imersiva, que inclui desde a navegação hipertextual por meio de links internos e externos, o acesso a recursos de áudio e vídeo, até chegar ao compartilhamento de opiniões em redes sociais e ao rastreamento de dados para análise de tempo de leitura, anotações e resultados de interações, entre outros. (...) Entre os livros digitalizados e os enriquecidos, há uma série de possibilidades. Usados para fins didáticos, vemos as possibilidades de fazer anotações nas margens das páginas, informar links para verbetes em glossário, inclusão de galerias de ilustrações e animações, itens suplementares, artigos de jornal e páginas web relevantes. (FILATRO & CAIRO, 2015, p. 240)

Basicamente, de acordo com orientações de sites voltados para marketing digital, um e-book escrito para ser guia ou manual de orientações deve vir numa linguagem acessível e com textos diretos e objetivos, cuja ideia seja não cansar o leitor. Também deve constar o uso de gráficos, imagens e tabelas entre outros que sintetizem as ideias e conceitos principais abordados, pois o leitor do e-book procura informações de maneira direta e não quer ficar lendo páginas e páginas a fio. Precisa ter poucas páginas e identidade visual atrativa.

Dito isso, a identidade visual do nosso e-book foi idealizada para ser realizada com ferramentas simples e acessíveis nos programas disponíveis em qualquer computador como *word* e *power point* e as imagens utilizadas são de domínio público e sem direitos autorais, disponíveis na Internet, tornando assim nosso produto fácil e barato de ser construído, sem grandes custos financeiros. Nosso e-book consta de capa, sumário, apresentação e está dividido em quatro partes principais. A primeira faz uma introdução geral dos conceitos e dos perfis dos jovens nativos digitais; a segunda fala sobre as redes sociais online e o relacionamento dos jovens com as redes; a terceira apresenta o conceito de Aprendizagem Histórica Digital; e por fim, a quarta parte traz uma proposta de projeto no estilo tutorial, linguagem muito utilizada pelos Influenciadores Digitais para ensinarem o passo-a-passo de algumas técnicas sobre os mais variados temas tais como maquiagem, culinária e informática.

Na primeira parte do e-book denominada **“Uma visão geral: apropriando-se dos conceitos e conhecendo o cenário”** fazemos uma rápida abordagem dos conceitos de

¹² Maiores orientações disponíveis em: < <https://bibliomundi.com/blog/o-que-e-um-ebook/> > Acesso em: 15 de nov. 2018.

ciberespaço e cibercultura, inserindo o leitor no cenário no qual emergem os novos perfis de sujeitos aprendentes do século 21. Caracterizamos em linhas gerais os estudantes nativos digitais, fazendo a devida ressalva entre pensadores digitais e infoexcluídos.

Nesta parte inicial sugerimos o mapeamento dos perfis de estudantes com os quais o professor pretenda trabalhar, para que desde o começo do projeto haja a comparação de dados e os resultados da pesquisa auxiliem na identificação dos principais problemas de acesso, na escolha das principais redes sociais digitais e indique o caminho para a pergunta condutora (questão-problema que abordaremos adiante). Para isso propomos uma aplicação de questionário para a pesquisa de sondagem e uma dinâmica a ser feita em sala de aula.

Por fim, na seção “Quer saber mais? Mergulhe no dilúvio de informações” trazemos indicações de leitura e demais referências como vídeos para um maior aprofundamento e respaldo científico daquele que lê.

No segundo capítulo intitulado “**Os jovens estudantes e as redes sociais**” são apresentadas as principais redes sociais online e suas funcionalidades bem como as informações relevantes sobre o seu uso que podem ser potenciais na educação. Fazemos uma espécie de panorama para que a partir dali, aliado aos dados coletados in loco, o professor possa eleger a rede que será utilizada e assim possa explorar seus principais recursos no planejamento do projeto. Em nosso caso, enfatizamos o uso do Instagram a rede social digital por nós escolhida e já devidamente apresentada.

Igualmente trazemos a importância das questões legais como o limite de idade mínima no cadastro das redes e no que se refere ao uso dos aparelhos telefônicos celulares no ambiente escolar. Abordamos a legislação local no caso do estado de Pernambuco para pensarmos o uso dos smartphones sem maiores problemas. Além disso, faremos as indicações de leitura, sites e filmes para auxiliar o professor nessa jornada formativa na seção “Quer saber mais?”.

Na terceira parte nomeada “**Aprendizagem Histórica Digital: uma proposta**” introduzimos o conceito de Aprendizagem Histórica Digital de maneira simplificada, inclusive fazendo uso do quadro explicativo que apresentamos aqui. Expomos em linhas gerais os termos que compõem esse conceito e a forma com que eles podem auxiliar na mobilização dos saberes históricos. Uma vez que nos apropriamos dos conceitos, dos dados e da legislação partimos para a elaboração do roteiro do projeto didático.

O quarto e último capítulo do e-book que chamamos “**História Digital em 04 passos: um tutorial de projeto**” representa de fato a essência do nosso produto. Falamos detalhadamente, embora de forma sintética, sobre a prática de projetos na aprendizagem

colaborativa e propomos um roteiro em quatro etapas para a aplicação do conceito de Aprendizagem Histórica Digital.

Tomando por base o pilar das demandas de aprendizagem presentes no conceito de Aprendizagem Histórica Digital, trazemos as propostas que baseiam os projetos em aprendizagem colaborativa. A aprendizagem colaborativa baseada em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) acredita na mediação e correspondência colaborativa que ocorre nas comunicações desenvolvidas nas redes sociais. Comunicação a partir dos comentários (assíncrona) e nas mensagens diretas (sincrônicas), que com respostas imediatas ou não fornecem uma base para a aprendizagem a partir da troca de informações.

Além da AVA, retomamos os escritos de Torres & Irala (2014, p. 79-80) que com base nas informações do site The Buck Institute for Education (BIE) apresentam contribuições para implementar a metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). O método ABP exige um trabalho distinto por parte de professores e alunos e traz inovações na aprendizagem, esquivando-se da abordagem tradicional ao propor um modelo colaborativo muito instigante para os sujeitos aprendentes. Sua implantação baseia-se em cinco princípios fundamentais que devem ser seguidos pelo professor que são: o **objetivo** que se pretende alcançar com o projeto; a **“pergunta condutora”** que apresenta o tema/problema de forma estimulante; o **planejamento do projeto** de acordo com a disciplina, considerando as necessidades do aluno; o planejamento dos momentos de **avaliação**; e por fim, o **gerenciamento de todo o processo**.

A partir daí descrevemos o tutorial em 4 passos da seguinte maneira:

- **1º passo: Conheça o terreno**

Nesta etapa recomendamos que o leitor siga as sugestões dos capítulos anteriores do guia, aplicando a dinâmica em sala de aula e o questionário a fim de conhecer os perfis dos seus estudantes nativos digitais e também as suas preferências em acesso às redes e os conteúdos mais consumidos. Indicamos que sejam comparados os dados colhidos in loco aos dados dispostos no Cetic.br para entender as demandas que sejam restritas ao grupo local e aquelas que são mais amplas e seguem uma tendência nacional.

Aconselhamos igualmente que o professor conheça as redes sociais digitais e eleja uma para ser o espaço para o desenvolvimento da proposta, estudando a sua dinâmica e explorando seus recursos. Isso irá ajudá-lo a entender o seu público, dividir os grupos corretamente e direcionar seu projeto. Além disso, sugerimos que explore as páginas e perfis da rede escolhida cujo conteúdo seja ligado a História, observando o que já existe para saber

o que aproveitar e identificar as lacunas que podem ser preenchidas com a produção dos estudantes.

• **2º passo: Triângulo de prioridades**

Filatro (2015) considera que o planejamento do projeto que antecede a produção de conteúdos educacionais é fundamental e para isso ela combina as contribuições da metodologia de gestão de projetos às do design instrucional para explicar essa etapa. Essa abordagem fica clara no estabelecimento do triângulo de prioridades da gestão de projetos, formado pela declaração do escopo, pelas estimativas de tempo e de custos. De acordo com ela:

Escopo, custos e tempo estão de tal forma interligados que as decisões relativas a um deles jamais podem ser tomadas isoladamente. Isso mesmo: qualquer decisão que envolve mudança no escopo impactará nos prazos e nos custos; de igual forma, uma modificação nos prazos impactará no escopo e nos custos do projeto; e, como não poderia deixar de ser, alterar os custos impactará no escopo e no cronograma. (FILATRO & CAIRO, 2015, p. 162)

Basicamente, a aplicação do triângulo de prioridades à produção de conteúdos está condicionada à três perguntas fundamentais: qual conteúdo / produto será desenvolvido? Quando o conteúdo será entregue? Quanto custará esse desenvolvimento? Questões que devem ser respondidas com a declaração de escopo, de tempo e de custos respectivamente.

No que se refere ao escopo, explicamos ao professor que a construção de um projeto passa por etapas padrão que devem ser consideradas e formalizadas por escrito junto à gestão escolar. A declaração do escopo é a estrutura analítica do projeto e deve conter identificação, responsáveis e público-alvo além da seguinte sequência:

:

- Definição do tema;
- Definição dos objetivos gerais;
- Definição dos objetivos específicos;
- O Projeto e a proposta pedagógica da escola (Produto);
- Justificativa;
- Metodologia;
- Atividades (Principais);
- Acompanhamento, avaliação e disseminação;
- Definição do título do projeto;

- Finalização.

Elucidamos que os temas escolhidos pelo docente não precisam estar necessariamente ligados ao currículo escolar, embora devam estar ligados aos conteúdos presentes nestes currículos. Por exemplo, se o currículo traz como conteúdo a escravidão no período colonial brasileiro o professor pode abordar temas como relações étnico-raciais, direitos humanos, gênero entre outros. A definição ficará a cargo do professor ou ele poderá colocar em pauta para os estudantes decidirem a partir de recursos das próprias redes sociais online, como enquetes presentes no Facebook e no Instagram por exemplo.

Referente ao tempo, recomendamos que durante a primeira reunião com o grupo o professor deva estabelecer prazos e datas pois um cronograma facilita o entendimento do grupo e permite que as ações ocorram de forma organizada. Essa elaboração de cronograma necessita levar em consideração a definição das atividades (passo a passo), o sequenciamento destas e a duração de cada uma.

No que tange aos custos, a elaboração de um orçamento é fundamental para a execução de qualquer projeto. É consenso entre os professores da rede pública a escassez de recursos ou má administração destes, e entre os professores da rede privada a negação destes mediante a falta de interesse da gestão pelo projeto, o que prejudica a maioria dos planejamentos e execução dos projetos escolares.

Embora conscientes que projetos em ambientes digitais praticamente tenham custo zero, a elaboração de um orçamento é necessária para cobrir possíveis custos adicionais com as dinâmicas em sala (material escolar), com a socialização das produções no espaço escolar ou em outros (banners, transporte etc) e principalmente com acesso à Internet. Na maioria das escolas o acesso não existe ou é deficitário, o que nos impõe a necessidade de possibilitar este acesso ainda que em momentos específicos. Mobilizar a gestão, procurar parcerias e até trocar a operadora particular são opções a serem consideradas.

- **3º passo: Defina as atividades**

A definição das atividades que sugerimos ao professor foram sistematizadas em torno de três blocos conforme exposto abaixo:

Bloco 1: Utilizando a rede

1. Crie um perfil pessoal - sem muita exposição, mas não profissional, pessoal o suficiente para interagir com os alunos;
2. Crie uma página/conta/ perfil para a turma- a página servirá para avisos, propostas das atividades e espaço de memória para a turma. O nome e a imagem do perfil deverão ser escolhidos por enquete e dois alunos administradores/moderadores deverão ser escolhidos para auxiliar no uso das ferramentas; todas as etapas da sequência de atividades realizadas serão publicadas no perfil.
3. Cada equipe deve manter um perfil ativo- Com a turma dividida em equipes desde a realização da dinâmica, o grupo tem autonomia na construção do perfil. A escolha de nomes, dos objetivos e abordagens temáticas, do uso das hashtags devem ser decididos por eles sem a interferência do professor. A participação do docente será apenas em observação para garantir a segurança dos estudantes e a execução das tarefas;

Bloco 2: Conhecendo as narrativas

4. Proponha dois temas para análise por votação/enquete – a votação será proposta no perfil da turma e os temas devem estar relacionados ao conteúdo como já dissemos, por exemplo: relacionado ao conteúdo da escravidão podemos colocar para votação os temas das relações étnico-raciais ou direitos humanos;
5. Com o tema escolhido proponha a sensibilização a partir de imagens e de uma pergunta-problema- Exemplo: Publique duas imagens: uma gravura sobre o sofrimento das pessoas escravizadas outra com imagens de judeus no campo de concentração, na legenda coloque a seguinte pergunta: o que estas imagens tem em comum? Observe as respostas dos grupos no recurso comentários;
6. Mesa redonda virtual- considerando os comentários nas imagens, faça observações após a apresentação da temática /análise das narrativas em sala;
7. Batalha de narrativas- faça a análise comparativa entre os argumentos dos alunos e outros dispostos na rede; para isso estimule os grupos a pesquisarem em outras redes sociais e até mesmo em outros perfis/páginas da rede em questão publicações sobre o tema. A pesquisa pode ser feita a partir do recurso de busca ou de hashtag;

Bloco 3: Problematizando as narrativas

8. Análise de dados e das fontes- estimule os grupos a colocarem em seus perfis dados e fontes dispostos na internet sobre a temática apresentada obtidos em sites confiáveis, como arquivos digitais e repositórios de jornais digitalizados; depois, incite os debates

nos comentários a partir das legendas dessas fontes. A ideia é que os estudantes reconheçam e se apropriem da metodologia da pesquisa histórica e em nosso caso, da História Digital. Por exemplo: o site <http://www.slavevoyages.org/> traz informações sobre mais de 36.000 viagens em navios negreiros realizadas no período da escravidão.

9. Problematização e construção de novas narrativas- a partir da comparação dos dados obtidos com as fontes, além dos debates promovidos a partir das legendas nos comentários, com a devida orientação instigue em classe a problematização das narrativas anteriores confrontando-as com as novas informações. A partir desse momento, estipule um prazo para a criação de várias publicações nos perfis dos grupos no intuito de apresentarem novas narrativas sobre o tema.

O professor tem autonomia para modificar as atividades ou a sua execução, obviamente. Mas necessariamente deve pensá-las dentro de um cronograma baseado no calendário escolar e na distribuição de sua carga-horária.

• 4º passo: Avalie a produção

A avaliação compreende a quarta e última parte do nosso e-book. Considerando todo o projeto, pensamos a avaliação na Aprendizagem Histórica Digital em três aspectos principais:

- Por etapas: a partir do estabelecimento de metas e observando o cumprimento das atividades propostas para cada momento da sequência;
- Ênfase no processo: analisando como se deu a participação e interação individual e por equipe, ponderando também a postura dos alunos nos feedbacks em sala de aula. Avaliando ainda a conexão entre processo e produto;
- Produto final: avaliando a narrativa construída pelo grupo no perfil, se condiz com a sequência didática e quanto ao uso das fontes. Notando se usaram outras mídias e links, se promoveram debates e perguntas instigantes, se foram criativos e usaram as várias ferramentas da plataforma.

Essas três formas de avaliação não se excluem e podem ser realizadas simultaneamente, ficando a critério do professor. O docente tem autonomia para ver aquilo que é mais relevante durante o desenvolvimento do projeto e que precisa ser avaliado quando executado. Os próprios blocos de atividades sugerem etapas de avaliação.

Em linhas gerais, podemos afirmar que o planejamento de projetos deve considerar o acompanhamento da execução das tarefas e a avaliação da aprendizagem. Acreditamos que no tutorial que sugerimos há grandes possibilidades de aprendizagem e sua averiguação, a partir da proposta de tarefas em etapas e da construção de um produto final (publicações no perfil) possibilitando essa tríplice análise avaliativa.

Ao ponderarmos as quatro etapas desse tutorial de projeto que propomos aqui, levamos em consideração o que Filatro (2015) afirma sobre planejamento educacional:

O ato de planejar é sempre um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações. Em educação, o planejamento remete a ações previamente organizadas para responder aos desafios da aprendizagem, estabelecendo antecipadamente caminhos que norteiam a execução, o acompanhamento e a avaliação do processo educacional. ((FILATRO & CAIRO, 2015, p. 162)

Dessa forma, a Aprendizagem Histórica Digital que é um conceito teórico-metodológico caracterizado por vários conceitos no que se refere as demandas de aprendizagem, pode ser avaliada dentro desses parâmetros de projeto. Sua aplicação prática em ambiente digital, em nosso caso com a rede social Instagram, no que se refere aos pilares conceituais de aprendizagem aqui descritos pode ser sintetizada da seguinte maneira:

QUADRO 4: APLICABILIDADE DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA DIGITAL COM O INSTAGRAM

DEMANDAS DE APRENDIZAGEM	APLICAÇÃO NO INSTAGRAM
Aprendizagem colaborativa	ABP/ AVA – trabalho em equipe, colaborativo e ambientado em espaços digitais com comunicação assíncrona e síncrona (comentários e direct)
História Digital	Ferramentas e métodos de pesquisa dispostos pelas TDICs e compartilhamento das narrativas através das redes sociais online
Educação Histórica	Estímulo à apropriação de certas competências de pesquisa dos historiadores, uso de evidências, criação de narrativas fundamentadas na ciência histórica com argumentação racional e realização de reflexões.

Fonte: MORAES, 2018.

As demandas de aprendizagem trazidas pelo conceito de Aprendizagem Histórica Digital podem ser facilmente praticadas e analisadas a partir do uso das redes sociais online nas aulas de História, não apenas como recurso mas também enquanto espaço de aprendizagem. Considerar o Instagram em todas as suas potencialidades pedagógicas, dentro de nossa intencionalidade didática aplicável com esse tutorial, é entender que seus recursos podem ir além da mera navegação da web e do entretenimento, mas permitir que nossos estudantes aprendam História-conhecimento no Ciberespaço.

Desta feita, a partir dessas considerações, finalizamos a proposta almejando que o professor possa colocar em prática esse tutorial e assim possa ressignificar as aulas de História. Justificamos que apresentamos no e-book apenas uma visão geral da relação entre História e a Cibercultura e sugestões de alguns caminhos a serem percorridos para um maior aprofundamento. Concluímos indicando o endereço de nosso perfil no Instagram, o @aprendhistdigital, criado para atender aos aspectos de hipermídia não contemplados no e-book devido nossa limitação técnica e também para que a busca sobre essa temática continue se desenvolvendo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esse trabalho tínhamos em mente todas as questões trazidas por nossos alunos ao longo da última década em que atuamos como professora da rede pública estadual. Foram várias situações, debates e polêmicas que afetavam o andamento das aulas bem como a aprendizagem dos estudantes. Diante de tantas questões trazidas à luz nos últimos anos com os momentos de reflexões e sugestões que realizamos em classe, destacou-se a maciça presença do aparelho telefônico celular na vida desses jovens. Como uma tecnologia tão recente foi capaz de provocar mudanças tão profundas na comunicação, informação e educação? Essa foi a nossa questão inicial.

Movida por essas inquietações, ao passo que simultaneamente estava desestimulada devido aos inúmeros problemas que são recorrentes no ensino público, a oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Ensino de História pela UFPE apresentou-se não apenas como a possibilidade de continuar minha formação e ressignificar minha escolha profissional, mas também como a chance de investigar o papel que as TDICs possuem no processo ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento desta pesquisa foi profundamente marcado pela aulas que tivemos durante o curso desse mestrado e em especial pelas referências bibliográficas sugeridas em cada disciplina. O contato com obras do recente campo em constituição, do Ensino de História, foi como janelas que se abriam e concatenavam-se com nossa experiência profissional. Aliando assim teoria e prática chegamos à temática central desse texto.

O processo de tessitura desta pesquisa embasou-se primeiramente sobre a questão da História enquanto Ciência e Disciplina escolar. Sua constituição como campo do conhecimento nos levou a debater questões teóricas como memória, passado, presentismo entre outras. Fizemos uma apropriação dos debates contemporâneos sobre a teoria da História no intuito de conhecermos melhor a nossa ciência de referência.

A partir disso, seguimos em direção à questão da aprendizagem. Afinal, o que é aprender? Partindo desse questionamento chegamos a um consenso analisando as teorias mais recentes nos campos da Psicologia, Pedagogia e da História, com ênfase para esta última. Neste contexto, consideramos a teorias explicativas da Aprendizagem Histórica em especial a Educação Histórica de Peter Lee mais próximas de nossa proposta de investigação. Nos sentimos particularmente contemplados com as possibilidades trazidas pela Educação

Histórica, principalmente no que se refere a apropriação das competências de pesquisa e na construção de narrativas.

Uma vez que conhecemos as teorias abalizadoras para compreensão do Ensino de Histórica, fizemos a proposta de um conceito teórico-metodológico que atende não apenas as demandas de aprendizagem contemporâneas, mas que reflete um novo contexto sociocultural. Apresentamos assim o conceito de Aprendizagem Histórica Digital, noção sistematizada por nós que se baseia no contexto no qual estamos inseridos, a Era Digital, no sujeitos a que ele se destina, nossos estudantes nativos digitais, e nas demandas conceituais de pesquisa e aprendizagem que são a Aprendizagem Colaborativa, a educação Histórica e a História Digital.

Em nossa análise explanamos as principais questões que permeiam esse novo cenário no qual estamos inseridos, a era Digital também chamada Cibercultura, observando a grande influência das TDICs e em especial a expansão do Ciberespaço nas últimas duas décadas. Trouxemos para o debate a História ou Historiografia Digital, um conceito que ainda está em constituição mas que se explica na apropriação da Internet pela História como ferramenta de pesquisa, repositório de fontes e meio de divulgação de trabalhos históricos. Em suma, é uma História feita com, no e através do Ciberespaço.

Também delineamos os perfis de estudantes Nativos Digitais que crescem sob a égide desse novo paradigma informacional e tecnológico. Consideramos as especificidades tanto dos Pensadores Digitais quanto dos Infoexcluídos para daí por diante pensar uma proposta de projeto que atendesse a esses perfis e atuasse nessa nova configuração de relação com o saber. Associamos a estas teorias os dados obtidos pelo Cetic.br e através de uma aplicação de um questionário local para entender os perfis e as demandas dos nossos estudantes.

Na última parte do texto da dissertação resolvemos delinear a base da pesquisa, as redes Sociais online, e o produto desse trabalho. Imergimos no universo digital ao aprendermos alguns conceitos, conhecermos algumas características das redes e nos aprofundarmos nas dinâmicas dos recursos da rede Instagram, a escolhida por nós depois de termos feito boa parte da pesquisa pensando sobre o Facebook. Explicamos as razões desse cambio de plataformas e fizemos a proposta de projeto pensando em todas as redes sociais digitais, mas exemplificando com a rede eleita por nós.

Na construção do produto, aliamos conhecimentos das gestões de projetos com planejamentos educacionais para formalizar nossa proposta didática de um guia para professores de História utilizarem as redes sociais digitais como ambiente virtual de aprendizagem e não somente como recursos. O suporte escolhido por nós foi o e-book, o que

demonstrou ser uma alternativa viável para auxílio dos professores, uma vez que seu acesso funciona sem Internet desde que arquivado corretamente e é adaptável a qualquer aparelho tecnológico, com texto totalmente redimensionável. Pensamos na praticidade, na ubiquidade, na hipertextualidade e na facilidade de leitura e acesso visto que muitos de nós não possui acesso fácil nos ambientes escolares.

Em linhas gerais, consideramos que o produto didático proposto aqui atende as demandas trazidas por esse novo contexto no qual estamos inseridos- alunos, professores e escola- e que foram sistematizadas pelo conceito de Aprendizagem Histórica Digital. Ao término deste escrita, resolvemos criar um perfil no Instagram para darmos continuidade às investigações aqui realizadas e para compartilharmos as obras, os debates, os eventos e as experiências exitosas em torno desta temática, além de promovermos a interação com outros campos e outras pessoas interessadas no assunto.

Temos a consciência de que há muito que poderia ser feito e dito aqui nesta pesquisa, entretanto reconhecemos que o texto final corresponde a realização de um trabalho construído ao longo de dois anos de difícil conciliação entre estudos e trabalho em tempo integral. Acreditamos que diante de todas as limitações e possibilidades essa pesquisa contribui tanto para o debate do recém campo de estudos em Ensino de História quanto para a ressignificação das práticas docentes dos professores de História, dentre os quais fazemos parte.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história. In: GONÇALVES, Marcia de A.; ROCHA, Helenice (et all) (Org.) *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.

BARCA, Isabel. Educação história: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e BARCA, Isabel (Orgs.) *Aprender história: perspectivas da educação histórica.* Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*, Londrina, v.21, n.2, p.105-124, jul./dez. 2015.

_____. Geração Homo Zappiens na escola: os novos suportes de informação e aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo (et all) (Org.) Ensino de história: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

_____. História Escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice (Org.) *A escrita da história escolar: memória e historiografia.* 1ª edição. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CAMARÁ, Sérgio Antônio; BENÍCIO, Milla. História digital: entre as promessas e armadilhas da sociedade informacional. *Revista Observatório.* Palmas, vol. 3, n. 4, p. 38-56, agosto 2017.

CARRETERO, Mario. Documentos de Identidade: a construção da memória histórica em mundo globalizado. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

_____. A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

FREITAS, Itamar. Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica. Aracaju: Criação, 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós" In: MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.* 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Relações entre ensino e aprendizagem histórica: desafios para a pesquisa em Educação Histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.) *Aprender história: perspectivas da educação histórica.* Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. Produção de conteúdos educacionais. São Paulo: Saraiva, 2015.

FRANCO, Aléxia Pádua; MARTINS, Cinthia Cristina de Oliveira Martins. Narrativas históricas de jovens estudantes na internet: que cidadania é essa? In: GUIMARÃES, Selva (Org.) Ensino de História e Cidadania. Campinas, SP: Papirus, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História. Campinas, SP: Papirus, 2003.

HARTOG, François. Evidência da história: O que os historiadores veem. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Tradução de Andréa S. de Menezes (et all). Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HENRIQUES, Rosali Maria Nunes. Narrativas, patrimônio digital e a preservação da memória no Facebook. *Revista Observatório*, Palmas, v.3, n.5, p. 123-146, agosto 2017.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.5, n. 10, p. 134-146, 1992.

_____. Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto Editora; Editora PUC Rio, 2006.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Trad. Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt (et all). *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, p. 131-150, 2006.

_____. Por que aprender História? Trad.: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Marcelo Fronza. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Trad. Carlos Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

LIVINGSTONE, Sonia. Internet Literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. *Revista Matrizes*, São Paulo, ano 4, p. 11-42, jan/jun 2011.

LOPES, Cristiano; VAS, Braz Batista. O ensino de história na palma da mão: o whatsapp como ferramenta pedagógica para além da sala de aula. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (SIED) E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EnPED), 2016, UFSCAR, p. 1-14.

LOWENTHAL, David. Como Conhecemos o passado. *Projeto História*. São Paulo (17) Nov. 1998.

LUCCHESI, Anita. História e Historiografia Digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, n. XXVII, 2012. p.1-17.

_____. A história sem fio: questão para o historiador da Era Google. In: XV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 2016. Anais (online). Rio de Janeiro: 2016. Disponível em:

https://orbi.lu.uni.lu/bitstream/10993/31140/1/A_historia_sem_fio_questoes_para_o_histo.pdf

MEIRIEU, P. Aprender...Sim, mas como? 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre. v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

NERI DE SOUZA, Francislê; BEZERRA, Anna Cecília. De la Enseñaza Activa al Aprendizaje Activo: El Rol de la Investigación em la Formación del Profesor del Futuro. *Revista de Investigación Universitária*, v. 2, p.11-22, 2013.

NOIRET, Serge. História Pública Digital. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 11, p. 28-51, 2015.

OLIVEIRA, Margarida Dias; FREITAS, Itamar. Ensino de História e formação da consciência crítica. In: MOLINA, Ana & FERREIRA, Carlos (Orgs). *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história*. Curitiba: CVR, 2016.

OLIVEIRA, Margarida Dias. O direito ao passado: Uma discussão necessária à formação do profissional de História. Tese de Doutorado em História- Programa de pós-Graduação em História-Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFPE. Recife, 2003.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-13, 1989.

_____. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PRETTO, Nelson. Redes colaborativas, ética hacker e educação. *Educar em Revista*, Rio de Janeiro, vol.26, n.3, pp.305-316, 2010.

RECUERO, R. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2009. 191 p.

_____. *Redes Sociais na Internet, Difusão de Informação e Jornalismo: Elementos para discussão*. Disponível: www.raquelrecuero.com/artigos/artigoredesjornalismorecuero.pdf

RÜSEN, J. *Aprendizagem histórica. Fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W&A Editores, 2012.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SANTAELLA, Lucia. Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SIBILIA, Paula. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*, Goiânia, v.14, n.1, p.203-213. Jan/jul. 2009

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, n.60, p. 17-42. abr./jun. 2016

SILVA, Marco. Infoexclusão e analfabetismo digital: desafios para a educação na sociedade da informação e na cibercultura. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção (Org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

TELLES, Helyom Viana. História Digital, sociologia digital e humanidades digitais: algumas questões metodológicas. *Revista Observatório* agosto de 2017 p. 74-101

TORRES, Patrícia; IRALA, Esrom. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. Coleção Agrinho, 2014. p. 61-93. Disponível em: https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf

VEEN, Wim. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SITES

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

<https://www.edsurge.com/news/2017-11-08-snapchat-instagram-youtube-oh-my-4-tools-for-picting-in-the-classroom>

<https://www.edsurge.com/news/2017-11-08-snapchat-instagram-youtube-oh-my-4-tools-for-picting-in-the-classroom>

<https://cetic.br/>

https://materiais.rockcontent.com/social-media-trends?utm_source=mktc&utm_medium=instagram&_hstc=125963474.9978307b4a97b058bc1cc8fc5e8dd12a.1539659110406.1539659110406.1539921047197.2&_hssc=125963474.1.1539921047197&_hsfp=3402089040

<https://marketingdeconteudo.com>

<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2012/04/facebook-anuncia-compra-do-instagram.html>

<https://help.instagram.com/581066165581870>

<https://bibliomundi.com/blog/o-que-e-um-ebook/>

APÊNDICE A - RESULTADOS OBTIDOS COM A PESQUISA DE SONDAGEM SOBRE REDES SOCIAIS ONLINE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO PROFISSIONAL NO ENSINO
DA HISTÓRIA**

RESULTADOS OBTIDOS COM A PESQUISA DE SONDAGEM SOBRE REDES SOCIAIS ONLINE

ALUNA: DANIELA MARTINS DE MENEZES MORAES

ORIENTADORA: Profa. Dra. JULIANA ALVES DE ANDRADE

**TOTAL DE ESTUDANTES PARTICIPANTES: 159
RESULTADOS POR PORCENTAGEM**

1) QUAL A SUA IDADE?

- () ABAIXO DE 12 ANOS
- (1,88%) DE 12 A 14 ANOS
- (91,19%) DE 15 A 17 ANOS
- (6,91%) ACIMA DE 18 ANOS

2) VOCÊ ACESSA A INTERNET COM FREQUÊNCIA?

- (92,45%) SIM
- (7,54%) NÃO

3) COM QUE FREQUENCIA VOCÊ ACESSA POR SEMANA?

- (89,93%) TODOS OS DIAS
- (8,17%) DE 2 A 3 VEZES POR SEMANA
- (1,25%) MENOS DE 2 VEZES POR SEMANA
- (0,1%) NÃO ACESSO

**4) SOBRE O ACESSO DIÁRIO, QUANTAS VEZES VOCE COSTUMA ACESSAR A
INTERNET?**

- (69,18%) MAIS DE 4 VEZES POR DIA
- (22,64%) DE 2 A 3 VEZES POR DIA
- (8,17%) MENOS DE 2 VEZES POR DIA
- () NÃO ACESSO

5) DE QUE LOCAL VOCÊ ACESSA A INTERNET COM FREQUENCIA?

- (98,74%) CASA
- () ESCOLA
- () TRABALHO
- (1,25%) OUTROS
- () NÃO ACESSO

6) POR QUAL APARELHO TECNOLÓGICO VOCE COSTUMA ACESSAR A INTERNET COM MAIS FREQUENCIA?

- (9,43%) COMPUTADOR
- (90,56%) CELULAR
- () TABLET

7) VOCÊ UTILIZA ALGUMA(S) REDE(S) SOCIAL(IS) COM FREQUÊNCIA?

- (90,56%) SIM
- (9,43%) NÃO

8) QUANTOS DIAS POR SEMANA VOCÊ ACESSA REDES SOCIAIS?

- (10,69%) 1 OU 2 DIAS
- (14,46%) 3 OU 4 DIAS
- (73,88%) 5 OU MAIS DIAS
- (1,25%) NÃO UTILIZO

9) EM MÉDIA, QUANTO TEMPO POR DIA VOCÊ GASTA ACESSANDO REDES SOCIAIS?

- (11,94%) ATÉ 1 HORA
- (18,23%) ATÉ 2 HORAS
- (30,18%) ATÉ 5 HORAS
- (10,69%) ATÉ 8 HORAS
- (27,67%) ACIMA DE 8 HORAS
- (1,25%) N.D.A.

10) DE QUANTAS REDES SOCIAIS VOCÊ FAZ PARTE?

- (6,91%) APENAS 1
- (91,19%) 2 OU MAIS
- (1,88%) NENHUMA

11) QUAIS REDES SOCIAIS VOCÊ UTILIZA? (MAIS DE UMA ALTERNATIVA SE FOR O CASO)

- (79,87%) FACEBOOK
- (66,03%) INSTAGRAM
- (11,94) TWITTER
- (91,19%) WHATSSAP
- (1,25%) LINKEDIN
- (19,46%) OUTRAS
- () NÃO USO

12) QUAL A SUA REDE SOCIAL PREFERIDA?

- (23,27%) FACEBOOK
- (39,62%) INSTAGRAM
- (1,25%) TWITTER
- (42,76%) WHATSSAP
- () LINKEDIN
- (3,77%) OUTRAS
- () NÃO USO

13) PARA QUAL FINALIDADE VOCÊ UTILIZA AS REDES SOCIAIS? (MAIS DE UMA ALTERNATIVA)

- (71,69%) LAZER E ENTRETENIMENTO
- (44,65%) NOVAS AMIZADES
- (71,06%) COMUNICAÇÃO
- (42,13%) ESTUDOS
- (14,46%) OUTROS
- () NÃO UTILIZO

14) NA SUA OPINIÃO, QUAL A MAIOR VANTAGEM DE TER UM PERFIL EM UMA REDE SOCIAL? (MAIS DE UMA ALTERNATIVA)

- (67,92%) TROCA DE INFORMAÇÕES FÁCIL E RÁPIDA
- (40,88%) ACOMPANHAMENTO DE ATUALIZAÇÕES
- (53,45%) NOVAS AMIZADES
- (32,70%) TRABALHOS ESCOLARES
- (37,10%) BUSCA DE CONHECIMENTO
- (17,61%) POR STATUS / FAMA
- (3,77%) N.D.A.

15) QUAL O FATOR MAIS NEGATIVO NO USO DAS REDES SOCIAIS?

- (11,94%) A DISPERSÃO
- (23,27%) PERDA DE PRIVACIDADE
- (24,52%) TEMPO DEDICADO ÀS REDES
- (25,78%) RISCOS DE SEGURANÇA
- (14,46%) NÃO VÊ PONTOS NEGATIVOS

16) QUAL O FATOR MAIS POSITIVO NO USO DAS REDES SOCIAIS?

- (41,50%) COMPARTILHAMENTO DE INFORMAÇÕES
- (35,84%) CONEXÃO ENTRE PESSOAS
- (10,69%) LIBERDADE DE EXPRESSÃO
- (11,32%) OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM
- (0,62%) NÃO VÊ PONTOS POSITIVOS

17) QUE TIPO DE RESULTADO VOCÊ JÁ OBTVEVE ATRAVÉS DAS REDES SOCIAIS?

- (62,26%) NOVOS AMIGOS
- (2,51%) FAMA/RECONHECIMENTO
- (7,54%) NAMORADO(A)

(5,03%) AUMENTO DA AUTO ESTIMA
(16,35%) MELHORA NA APRENDIZAGEM
(6,28%) N.D.A.

18) VOCÊ JÁ CRIOU CONTEÚDO DIGITAL (TEXTOS, VÍDEOS, MEMES, PÁGINAS, BLOGS ETC)?

(70,44%) SIM
(29,55%) NÃO

19) VOCÊ ACREDITA QUE AS REDES SOCIAIS INFLUENCIAM NAS OPINIÕES DAS PESSOAS?

(42,13%) SIM
(3,14%) NÃO
(54,71%) EM PARTES

20) VOCÊ JÁ SE ENVOLVEU EM DEBATES NAS REDES SOCIAIS?

(57,86%) SIM
(41,50%) NÃO

21) COM QUE FREQUENCIA VOCÊ SE ENVOLVE EM DEBATES NAS REDES SOCIAIS?

(2,51%) SEMPRE
(58,49%) ÀS VEZES, DEPENDE DA POLÊMICA
(38,99%) NUNCA, ACHO PERCA DE TEMPO

22) VOCÊ JÁ COMPARTILHOU FAKE NEWS?

(13,20%) SIM, ACREDITAVA SER VERDADE
(9,43%) SIM, PARA OBSERVAR A REAÇÃO DAS PESSOAS
(51,57%) NÃO, ACHO DESNECESSÁRIO
(27,04%) NÃO, COSTUMO AVERIGUAR AS INFORMAÇÕES ANTES DE COMPARTILHAR

23) VOCÊ UTILIZA AS REDES SOCIAIS PARA MELHORAR SEU DESEMPENHO ESCOLAR COMO LEITURA, ESCRITA, ARGUMENTAÇÃO, PESQUISA ETC?

(49,05%) SIM, TUDO PODE SER APROVEITADO
(4,40%) NÃO, NEM LIGO PARA ISSO
(46,54%) ÀS VEZES, DEPENDE DA NECESSIDADE

24) VOCÊ JÁ TEVE SEU DESEMPENHO ESCOLAR COMPROMETIDO POR CAUSA DAS REDES SOCIAIS?

(59,74%) SIM
(40,25%) NÃO

25) VOCÊ ACHA POSSÍVEL APRENDER HISTÓRIA NAS REDES SOCIAIS?

(96,85%) SIM
(3,14%) NÃO

26) VOCÊ CURTE CONTEÚDOS SOBRE HISTÓRIA NAS REDES E MÍDIAS SOCIAIS (PÁGINAS, GRUPOS, CANAIS ETC)

(72,32%) SIM
(27,67%) NÃO

27) QUAIS SITES DE MÍDIA E REDES SOCIAIS VOCÊ COSTUMA USAR PARA ESTUDAR HISTÓRIA? (MAIS DE UMA ALTERNATIVA)

(84,27%) GOOGLE
(54,08%) WIKIPÉDIA
(77,98%) YOUTUBE
(6,28%) BLOGS
(7,54%) FACEBOOK
(7,54%) INSTAGRAM
(7,54%) OUTROS
(3,14%) N.D.A.

28) VOCÊ GOSTARIA DE UM PROJETO PEDAGÓGICO SOBRE HISTÓRIA COM REDES SOCIAIS?

(79,87%) SIM
(20,12%) NÃO

29) VOCÊ TEM INTERESSE EM PRODUZIR CONTEÚDO DIGITAL SOBRE HISTÓRIA?

(1,88%) SIM, JÁ FAÇO ISSO
(40,25%) SIM, GOSTARIA DE EXPERIMENTAR
(30,18%) NÃO, NÃO SEI PRODUZIR
(16,25%) NÃO, NÃO TENHO INTERESSE
(11,32%) NÃO, JÁ EXISTEM MUITOS

30) ESCREVA AQUI SUGESTÕES SOBRE O USO DAS REDES SOCIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA:

**APÊNDICE B - GUIA DE PROJETOS PARA ENSINAR E APRENDER
HISTÓRIA COM AS REDES SOCIAIS ONLINE**

GUIA DE PROJETOS PARA ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA COM AS REDES SOCIAIS ONLINE



Daniela Menezes Moraes

RECIFE, 2018

SUMÁRIO



	VOCÊ ENCONTRARÁ NESTE E-BOOK:	03
1	Uma visão geral da Era Digital: apropriando-se dos conceitos e conhecendo o cenário e os sujeitos	04
2	Os jovens estudantes e as redes sociais online	08
3	Aprendizagem Histórica Digital: uma proposta	16
4	História Digital em 4 passos: um tutorial de projeto	23

VOCÊ ENCONTRARÁ NESTE E-BOOK

 mundo mudou. Especialmente, nos últimos anos temos visto a expansão da tecnologia e do acesso à Internet. Nós também mudamos junto. A aprendizagem também. Ensinar não. Parece óbvio, mas como professores de História ainda persistimos em aulas tradicionais, baseadas na oralidade, mesmo sabendo que nossos alunos procuram na Internet vídeos tutoriais em canais do YouTube sobre os mesmos conteúdos que trabalhamos em sala. Esse movimento não ocorre no vazio. Há um novo contexto digital que emergiu nas últimas duas décadas e que tem modificado substancialmente as nossas relações sociais e culturais. Qual o papel da escola nesse novo cenário? Como professores, temos acompanhado as demandas desse tempo?

Neste pequeno texto pretendemos compartilhar com você os principais conceitos que caracterizam esse novo cenário da Era Digital e os novos sujeitos que o acompanham, nossos estudantes nativos digitais. O principal objetivo deste e-book é apresentar um primeiro olhar sobre a relação entre Internet e ensino de História nessa recente configuração.

As informações que apresentaremos a seguir em linguagem objetiva e acessível, são essenciais para que nós professores de História possamos elaborar propostas eficientes que aliem as tecnologias digitais ao ensino de História para além da sua simples inserção. Nosso desafio é inspirar você professor a conhecer esse novo cenário, com seus novos perfis de estudantes, os principais recursos e espaços de aprendizagem e apresentar um tutorial para elaborar projetos que promovam a aprendizagem histórica nas redes sociais online.

1 UMA VISÃO GERAL DA ERA DIGITAL: APROPRIANDO-SE DOS CONCEITOS E CONHECENDO O CENÁRIO E OS SUJEITOS

Nos últimos vinte anos temos visto grandes modificações em ritmo acelerado na área da tecnologia. Tais mudanças decorrem substancialmente do desenvolvimento e expansão da Internet. A Internet também chamada web é essa forma de conexão entre computadores iniciada no século XX, mas que agora, no século XXI, permitiu o avanço em ritmo acelerado de novas modalidades de comunicação e informação. Vemos então emergir um novo cenário fortemente marcado pela expansão do Ciberespaço e pela influência das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – as TDICs. Esse cenário é chamado pelos especialistas de **Era Digital** ou **Cibercultura**.



Fonte: <https://virtuaria.com.br>. Disponível em: <<https://virtuaria.com.br/2018/05/redes-sociais-saiba-utiliza-las-para-captar-novos-clientes/>>

A Cibercultura traz consigo novos hábitos e comportamentos, novas expressões culturais e também novas formas de se relacionar com o saber. Consideramos que a geração que nasceu nas últimas duas décadas são **nativos**

digitais pois já nasceram imersos nesse dilúvio tecnológico e cresceram com esses novos costumes. É a geração que se desenvolveu praticamente com os telefones celulares na mão. Entretanto, apesar da grande influência das TDICs observamos que nem todas crianças e adolescentes estão familiarizados com elas. Embora sejam minoria, ainda existem os desconectados. Observe o quadro abaixo:

QUADRO 1: TIPOS DE NATIVOS DIGITAIS

Nativos digitais	Pensadores digitais	Também chamados de “Homo zappiens” ou “geração Z” compreendem aqueles que sempre tiveram acesso às tecnologias digitais, e desenvolveram novas formas de pensar e se relacionar fortemente marcadas pela Internet. São consumidores e produtores de conteúdo online. Gostam de jogar, criar, compartilhar, pesquisar e navegar pela web. Geralmente possuem perfis ativos em redes sociais online e alguns, canais no YouTube.
	Infoexcluídos	Igualmente denominados desconectados, possuem essa nomenclatura pois apesar de nascidos na Cibercultura não participam da vida digital. Geralmente essa falta de participação ocorre por dois motivos principais: o primeiro, pela ausência técnica causada por questões financeiras impossibilitando o acesso à tecnologia (celulares, computadores) ou à internet (wi-fi); o segundo, por questões de suposto desinteresse ou ausência de competência técnica, pois alguns possuem acesso, mas não produzem limitando-se a serem espectadores e consumidores.

Fonte: MORAES, 2018.

É importante identificarmos essas diferenças para não cairmos na generalização, nem pensarmos mudanças em nossas aulas considerando

apenas o perfil de um em detrimento do outro. É necessário no planejamento de projetos e atividades que envolvam as TDICs que você professor faça um levantamento com seus estudantes, procurando entender os perfis presentes no seu grupo isso facilitará sua organização e direcionará a sua proposta.

Sugestões de atividades:

- 1- Elabore um questionário com respostas de múltipla escolha e aplique com seus estudantes para conhecer os perfis de nativos digitais presentes em suas turmas. Faça perguntas sobre quantidades de dias e tempo investido nos acessos, sobre os principais interesses e a utilização das redes sociais, sobre a produção de conteúdos etc.;
- 2- Em sala de aula realize a seguinte dinâmica: divida a turma em grupos com no máximo seis participantes para facilitar seu acompanhamento. Peça que produzam um painel com imagens (pinturas, colagens etc.) que mostre duas perspectivas, uma que revele o que eles aprendem na escola e outra o que eles aprendem nas redes sociais. Peça que os grupos expliquem a concepção e execução dos painéis e dessa maneira será possível conhecer os perfis de estudantes e seus principais interesses. A partir daí introduza o tema das redes sociais no ensino de História e ouça as opiniões e sugestões deles sobre esse tema.



Quer saber mais? Mergulhe no dilúvio de informações:

Para ler:

- CASTELLS, Manuel. *A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. (Jorge Zahar Ed., 2003)
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura* (Ed. 34, 2010)
- SIBILIA, Paula. *Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão*. (Ed. Contraponto, 2012)
- SILVA, Marco. *Infoexclusão e analfabetismo digital: desafios para a educação na sociedade da informação e na cibercultura* in FREITAS, Maria Teresa (org.): *Cibercultura e formação de professores*. (Autentica editora, 2009)
- VEEN, Wim. *Homo Zappiens: educando na era digital*. (Artmed, 2009)

Para assistir:

- Entrevista disponível no canal Redes Sociais e Inovação Digital com a professora Beth Saad, coordenadora do curso de pós-graduação da USP, sobre Cibercultura. (Publicado em 2 de março de 2017. Duração de aproximadamente 7 minutos)

https://www.youtube.com/watch?v=ybY1bH4K_lw

2 OS JOVENS ESTUDANTES E AS REDE SOCIAIS ONLINE

A escola não é o único canal formal por onde nossos jovens aprendem os conteúdos de História. Há inúmeras formas de aprender e espaços de aprendizagem. Todavia, é perceptível hoje a grande procura entre nossos estudantes pelas mídias e redes sociais online em busca de informação e conhecimento. Basicamente, excetuando-se os infoexcluídos, a maioria esmagadora participa de uma ou mais redes sociais online.

As redes sociais diferem-se das mídias em virtude do objetivo principal que é a interação social. A ênfase nas redes sociais é fazer amigos, atrair seguidores e assim aumentar o círculo social. Mas as redes além de permitirem isso de maneira simplificada, viabilizam recursos e suportes de mídia que ampliam vertiginosamente a comunicação e o compartilhamento de informações digitais. Você professor já conhece as principais redes acessadas por seus alunos? Já possui um perfil numa rede social? Não? Então conheça as principais:

QUADRO 2: PRINCIPAIS REDES SOCIAIS ONLINE

	Facebook	A mais utilizada no mundo, em especial pelos brasileiros. Nela o usuário possui um perfil onde dispõe suas informações principais, pode postar suas fotos e vídeos, além de ter espaço para escrever textos sem limite de palavras e compartilhar variados tipos de informações. Aqui é possível fazer parte de grupos, criar e curtir páginas entre outros recursos. As possibilidades são quase infinitas.
	Whatsapp	Aplicativo de envio de mensagens rápidas de texto a partir do número do telefone celular. Além de textos, é possível o envio de áudios, imagens e vídeos. Também é muito comum o uso de emojis (representações gráficas para transmitir ideias ou emoções).
	Instagram	Rede que mais cresce em adesão e preferência. Baseia-se na postagem de imagens e mais recentemente de vídeos de curta duração. É possível fazer comentários nas imagens e utilizar as famosas hashtags (palavras que se seguem depois do símbolo # e servem para categorizar as postagens), enviar mensagens privadas (directs) e postar vídeos e imagens que “desaparecem” em 24h através dos <i>stories</i> .

	YouTube	Plataforma responsável pelo envio de vídeos e seu compartilhamento. É frequentemente usada por artistas que compartilham videoclipes. Nela encontramos os variados temas, que vão de piadas a tutoriais de maquiagem, de músicas a vídeo-aulas. Quanto mais curtidas o vídeo tiver mais importante ele fica, aparecendo na lista principal dos Top mais acessados.
	Twitter	É um aplicativo tipo <i>microblog</i> , que permite aos usuários enviar e receber mensagens de textos de até 140 caracteres. Os textos são conhecidos como tweets, e podem ser enviados por meio do <i>websites</i> do serviço, por SMS, por aplicativos específicos para smartphones.

Fonte: MORAES, 2018.

As redes sociais digitais possuem características específicas que despertam o interesse dos usuários, pois trazem dinamismo, praticidade e acessibilidade nos processos de comunicação e informação. Sendo assim, facilitam a sua utilização constante. São elas:

- ✚ **Ubiquidade:** possibilidade de acesso a qualquer momento, em qualquer lugar, característica apoiada na hipermobilidade trazida pelos celulares;
- ✚ **Hipertextualidade:** possibilidade de transformar uma palavra ou qualquer outro elemento de uma página da web em um link e, a partir dele, redirecionar o leitor para um ou mais endereços. A navegação fica em camadas e abrem-se janelas com outras linguagens como vídeos, imagens, jogos etc.;
- ✚ **Colaboração ou ética hacker:** inspirada no comportamento dos primeiros engenheiros de software, os hackers, essa característica se define basicamente na resolução de problemas, no compartilhamento da solução e na obtenção de comentários com experiências, sugestões e críticas.

Geralmente as redes sociais online são usadas para entretenimento, diversão e comunicação. Mas não somente isto, elas podem ser usadas como espaço de narrativas, de memória e de aprendizagem. Uma vez que compreendermos todas as dinâmicas permitidas por seus recursos as possibilidades se multiplicam dentro das intencionalidades que conferirmos.



Fonte: <https://logodownload.org>. Disponível em: <<https://logodownload.org/instagram-logo/>>

Tomaremos como exemplo a rede que mais cresce entre os brasileiros, o Instagram. Criada em 2010, possui cerca de 500 milhões de acessos diários e 7% dos seus usuários brasileiros, segundo dados fornecidos pela própria plataforma, este serviço funciona como exposição de imagens e vídeos de pequena duração. Dentre os principais recursos, existem os comentários que podem ser feitos abaixo das postagens e o uso das [hashtags](#), palavras antecidas pelo símbolo # que servem para categorizar publicações, ajudar nas buscas e promover publicações como por exemplo #história #aprendizagem. Uma das hashtags mais famosas é #tbt sigla para *Throwback Thursday* que pode ser traduzida do inglês para “quinta-feira do retorno”, marcação utilizada para postar imagens nostálgicas às quintas-feiras.



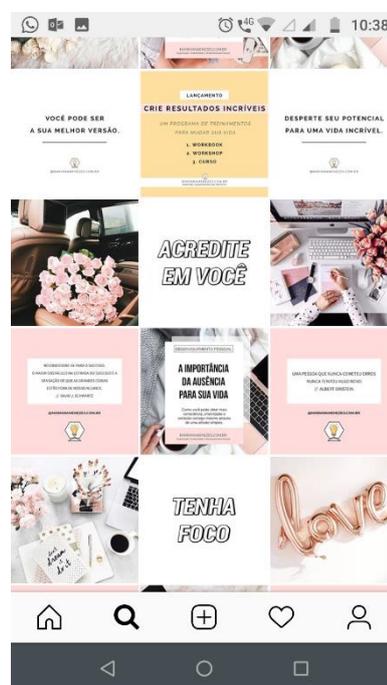
Publicação em nosso perfil com #tbt (Fonte: Instagram, nov. 2018)

A utilização da hashtag #tbt é um exemplo claro do Instagram como espaço de memória. Nestas postagens, os usuários costumam postar imagens da infância ou até mesmo imagens recentes, trazendo para nós a ideia do presentismo, isto é, do excesso de presente, da tirania do instante, ao ponto de ser nostálgico postar uma foto tirada na semana anterior.

A forma como também os usuários postam as imagens e as comentam traz uma mensagem, comunica muito além de um conceito, comunica ideias. Essa é a definição de *picting* quando as postagens constantes de imagens traduzem uma narrativa. A construção das narrativas dispostas no Instagram pode então ser feita não apenas pelas legendas nas imagens a partir dos comentários e hashtags, mas também pelas próprias imagens, pois como diz o ditado “uma imagem vale mais do que mil palavras”.

Perfil com mensagens motivacionais, exemplo de picting.

(Fonte: Instagram, nov. 2018)



Alguns especialistas explicam que o forte apelo imagético atrai cada vez mais seguidores para a rede social Instagram. Isso se deve ao fato de estarmos na era da “cultura da imagem”, onde a escrita propriamente dita assume contornos mais técnicos enquanto que as imagens são formas de expressão pessoal. Ao contrário do que pensamos, nossos estudantes não têm preguiça de ler ou falta de paciência, eles apenas cresceram num contexto de ressignificação da leitura com a predominância da linguagem imagética. A geração que se desenvolveu em frente às telas de computadores e smartphones aprendeu a ler ícones antes de letras. Vem daí o comportamento das selfies e superexposição, embora não sejam os únicos e nem unanimidades.

O Instagram, assim como as demais redes sociais, pode ser espaço de aprendizagem para além de apenas um recurso didático. É muito comum professores utilizarem as redes em suas aulas, entretanto esse emprego muitas vezes limita a potencialidade desses suportes. Não é errado usar as redes como material pedagógico, mas, uma vez que conhecemos todos os seus recursos, observamos que dado o tempo que nossos jovens dedicam a estas ferramentas tecnológicas e a busca por conteúdos de História nos levam a crer que se usadas com intencionalidade pedagógica, elas podem se tornar espaço de aprendizagem.



Fonte: <http://danielefecto.com>.

Disponível em: < <http://danielefecto.com/ranking-mundial-de-redes-sociales-julio-2018/> >

➔ Entretanto, antes de qualquer iniciativa é necessário respaldar-se legalmente. Devemos considerar as questões legais como limite de idade no cadastro das redes e no que se refere ao uso dos aparelhos telefônicos celulares no ambiente escolar. No texto sobre os Termos de Uso do Instagram disponível aqui <<https://help.instagram.com/581066165581870>> constam informações legais que incluem menoridade, segurança e privacidade. Observamos que na utilização dessa rede para manter um perfil de usuário a idade mínima é de treze anos, o que deduzimos ser sob acompanhamento dos responsáveis legais. Devemos ter cautela, pois estaremos lidando com adolescentes, menores de idade legal, atuando numa teia de interação social muito vasta. Por isso

sugerimos a criação de perfis de grupos e não individuais, para evitar a superexposição individual desses jovens e facilitar o monitoramento do professor.

No que se refere à legislação local, no caso do estado de Pernambuco, existe uma lei que regulamenta o uso de aparelhos telefônicos celulares no ambiente escolar. De acordo com a LEI Nº 15.507, DE 21 DE MAIO DE 2015, de autoria do então deputado Professor Lupércio, fica proibido o uso de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nos estabelecimentos de ensino público e privado, exceto em casos em que haja autorização para uso pedagógico em sala de aula e no modo silencioso ou uso pedagógico nos demais espaços. Para acessá-la clique aqui: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4207>>

Claramente essa lei reflete o sentimento de impotência da escola e de seus sujeitos no uso constante do celular. Acreditamos que na era da Cibercultura, esse é um caminho sem volta. Nossos estudantes continuarão utilizando os aparelhos tecnológicos. Contudo, somos parte daqueles que defendem uma resignificação do seu uso dentro da lei, para fins pedagógicos.

Sugestões:

- 1- Antes de iniciar qualquer atividade com redes sociais online procure conhecer as principais redes e seus recursos;
- 2- Observe os dados da pesquisa obtidos a partir do questionário que citamos na primeira parte deste texto a fim de conhecer o comportamento dos seus alunos na web e suas preferências de acesso e de conteúdo, ou seja, descubra quais as redes que eles mais acessam e o que procuram nelas. Feito isso, os dados recolhidos auxiliarão na elaboração dos projetos e delinearão práticas mais significativas para os estudantes;
- 3- Acesse o site do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) e conheça os principais dados em nível nacional sobre crianças e adolescentes e sua relação com as TDICs;
- 4- Conheça os marcos legais que regulam a utilização de celulares nos espaços escolares e a menoridade para ingresso nas redes sociais online.



Quer saber mais? Mergulhe no dilúvio de informações:

+ Para ler:

- HARTOG, François. *Evidência da história: O que os historiadores veem.* (Autêntica Editora, 2011)
- RECCUERO, Raquel. *Redes Sociais na Internet.* (Ed. Sulina, 2009)

+ Para acessar:

- Sobre as redes sociais online mais usadas no Brasil:
<https://marketingdeconteudo.com/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>
- Sobre o conceito de picting:
<http://inoveduc.com.br/o-que-e-picting-e-como-usar-em-aulas/>
- Sobre o vocabulário das Redes Sociais Digitais:
<https://marketingdeconteudo.com/glossario-de-redes-sociais/>
- Para conhecer os dados do Cetic.br:
<https://cetic.br/>

+ Para assistir:

- Filme sobre a fundação da rede social Facebook e seus desdobramentos:

A REDE SOCIAL (The Social Network). Direção: David Fincher. Estados Unidos da América: Columbia Pictures, 2010.

3

APRENDIZAGEM HISTÓRICA DIGITAL: UMA PROPOSTA

Uma vez conhecidos as principais informações sobre a Era Digital e seus conceitos e sujeitos, agora devemos pensar uma forma de aprendizagem dentro desta nova configuração. Para isso, primeiro é necessário refletir sobre aprendizagem, partindo do que já foi pesquisado e produzido nessa área.

Em linha gerais, Freitas (2014) destaca que, dentro de uma perspectiva moderna, onde o homem é visto como um sujeito a ser formado e que esta formação se dá no tempo escolar, inicialmente aprender “é ‘fazer algo com’, ou seja, é adquirir ou desenvolver determinada habilidade, mobilizando particulares conhecimentos que auxiliem na moldagem dessas capacidades humanas, condizentes com um padrão cultural estabelecido por determinada sociedade.” Habilidades como memorizar, reconhecer, criticar, entre outras, estão presentes na maioria das concepções de aprendizagem.

Caimi (2009) compreende a aprendizagem com um fenômeno alvo de variadas teorias explicativas tendo como principal característica o aspecto reconstrutivo. Numa perspectiva mais contemporânea aprender seria um processo “construtivo/reconstrutivo do sujeito, dado que o conhecimento não se copia nem se transmite, mas se estrutura progressivamente nas interações qualificadas entre o sujeito e o meio físico, social, simbólico.”

A teoria construtivista atribui ao indivíduo um papel mais ativo no processo de aprendizagem ao lhe dar informação e também espaço para experimentação para que se crie um conhecimento significativo. É nesse contexto que surgem os conceitos de Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa. Segundo Torres & Irala (2014):

“A aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa têm sido frequentemente defendidas no meio acadêmico atual, pois se reconhece nessas metodologias o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. Essas formas de ensinar e aprender, segundo seus defensores, tornam os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autônoma.”

O que significa aprender colaborativamente?

“Em uma visão mais ampla do que significa aprender colaborativamente, pode-se dizer que, de maneira geral, espera-se que ocorra a aprendizagem como efeito colateral de uma interação entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta pelo professor. Segundo alguns estudiosos desse tipo de aprendizagem, a interação em grupos realça a aprendizagem, mais do que em um esforço individual. Uma aprendizagem mais eficiente, assim como um trabalho mais eficiente, é colaborativa e social em vez de competitiva e isolada. A troca de ideias com outras pessoas melhora o pensamento e aprofunda o entendimento” (GERDY, 1998, apud WIERSEMA, 2000).



Fonte: professorubiratandambrosio.blogspot.com. Disponível em:
<<http://professorubiratandambrosio.blogspot.com/2012/05/transversalidade.html>>

Comparando as formas tradicionais de ensino e as colaborativas, observamos um ganho efetivo quando se trata de projetos de pesquisa e atividades que objetivem uma verdadeira mobilização dos saberes históricos, conforme a tabela a seguir:

DIFERENÇAS ENTRE GRUPOS DE TRABALHO TRADICIONAL E DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

COOPERATIVA	TRADICIONAL
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interdependência positiva ✓ Responsabilidade individual ✓ Heterogeneidade ✓ Liderança partilhada ✓ Responsabilidade mútua partilhada ✓ Preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo ✓ Ênfase na tarefa e também na sua manutenção ✓ Papel do professor: observa e intervém ✓ O grupo acompanha a sua produtividade 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não há interdependência ✓ Não há responsabilidade individual ✓ Homogeneidade ✓ Há um líder designado ✓ Não há responsabilidade partilhada ✓ Ausência de preocupação com as aprendizagens dos elementos do grupo ✓ Ênfase na tarefa ✓ O professor ignora o funcionamento do grupo ✓ O grupo não acompanha a sua produtividade

Fonte: TORRES & IRALA, 2014.

TEORIAS EDUCACIONAIS QUE EMBASAM A APRENDIZAGEM COLABORATIVA

MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA (JOHN DEWEY, MARIA MONTESSORI, FREINET ENTRE OUTROS)	https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm
EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE PIAGET	https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/epistemologia-genetica/
TEORIA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY	https://novaescola.org.br/conteudo/274/vygotsky-e-o-conceito-de-aprendizagem-mediada
PEDAGOGIA PROGRESSISTA	http://pedagogiadidatica.blogspot.com/2008/11/pedagogia-progressista.html

No campo da epistemologia da História, uma das teorias que embasam a questão da aprendizagem histórica é da Educação Histórica. Barca (2009) afirma que, na Educação Histórica, as pesquisas procuram entender as ideias e os usos da História no cotidiano das pessoas, tendo em vista a compreensão da consciência histórica, principalmente a dos jovens. Tomando por base as contribuições de Jörn Rüsen e Peter Lee, declara ser possível definir alguns eixos que sustentam as observações sobre a consciência histórica que são a constituição de uma atitude de orientação temporal abalizada pelo conhecimento histórico, a argumentação racional e o respeito pela evidência, e aquisição de um sentido do que é a História, o domínio de certas competências de pesquisa, a construção de narrativas e a realização de reflexões.



Fonte: aprendizajecolaborativo-e6.blogspot Disponível em: < <http://aprendizajecolaborativo-e6.blogspot.com/> >

Nos escritos de Lee (2003), para operar historicamente é necessária uma compreensão do passado a partir da interpretação das evidências e da empatia com os sujeitos históricos. Esta compreensão empática se dá em dois aspectos principais: a realização e a disposição. Realização seria tentar entender o ponto de vista dos sujeitos históricos sem anacronismos, refletir sobre quais eram seus pensamentos, objetivos e visões daquele determinado

contexto conectando às suas ações. Disposição seria considerar aquele sujeito do passado como alguém respeitável como nós, com as mesmas capacidades de pensamento e sentido, mas com uma visão de mundo diferente da nossa, ou seja, seria manifestar empatia.



Fonte: teoriasdeaprendizajefite.wordpress.com Disponível em:
<https://teoriasdeaprendizajefite.wordpress.com/2016/09/10/conectivismo/>

A partir dessas noções, elaboramos o conceito que chamamos de Aprendizagem Histórica Digital que pode ser definido como a apropriação crítica do conjunto de conteúdos de História produzidos para as redes sociais online, cuja apresentação faz uso de uma estética midiática. Ela se desenvolve no contexto da Cibercultura, se propõe a pensar uma aprendizagem voltada aos sujeitos os quais classificamos como nativos digitais e se baseia em demandas de aprendizagem da História que se interpõem nessa nova configuração como a Educação Histórica e a Aprendizagem Colaborativa.

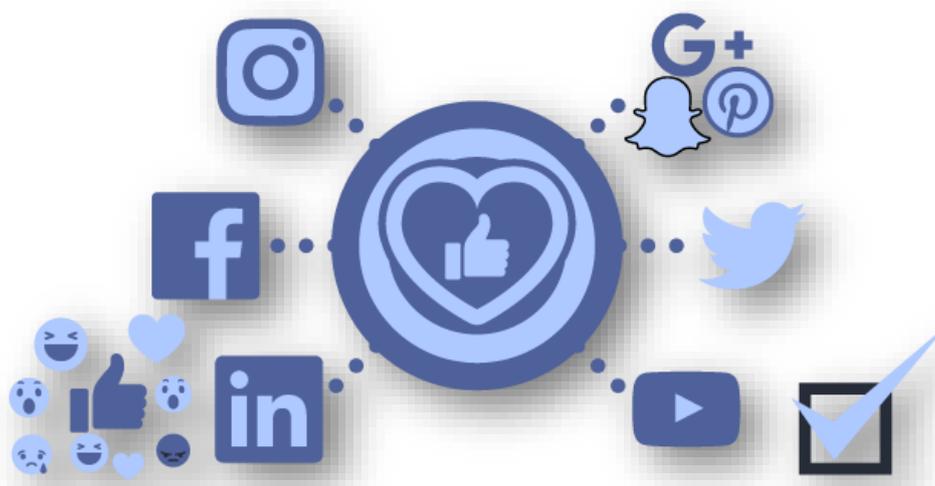
É assim, formada por uma tríade- Cibercultura, nativos digitais e demandas de aprendizagem histórica- na tentativa de suprir as necessidades que surgem no contexto educacional contemporâneo. Sendo assim, considerando essa tríade formativa do conceito, a terceira parte que se refere as demandas de aprendizagem é composta de aspectos da Educação Histórica, em relação à matriz epistemológica da aprendizagem; da Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa, em relação aos aspectos

didáticos; e da História Digital, em relação ao uso da Internet como ferramenta, fonte e objeto de produção histórica conforme melhor representado na tabela abaixo.

TRÍADE FORMATIVA DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA DIGITAL	
CENÁRIO	CIBERCULTURA / ERA DIGITAL
SUJEITOS APRENDENTES	PENSADORES DIGITAIS E INFOEXCLUÍDOS
DEMANDAS DE APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • EDUCAÇÃO HISTÓRICA (MATRIZ EPISTEMOLÓGICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM) • APRENDIZAGEM COLABORATIVA (MATRIZ METODOLÓGICA) • HISTÓRIA/ HISTORIOGRAFIA DIGITAL (MATRIZ EPISTEMOLÓGICA DE PESQUISA E PRODUÇÃO APOIADA NO USO DA INTERNET)

Fonte: MORAES, 2018.

A Aprendizagem Histórica Digital é uma proposta que visa atender as multiplicidades de processos de ensino-aprendizagem contemporâneos de maneira que as TDICs e as redes sociais digitais sejam além de recursos, mas que auxiliem no processo de mobilização dos saberes históricos na Era Digital.



Fonte: rockcontent.com. Disponível em: <https://rockcontent.com/blog/tudo-sobre-redes-sociais/>



Quer saber mais? Mergulhe no dilúvio de informações:

 Para ler:

- BARCA, Isabel. Educação histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e BARCA, Isabel (Orgs.) *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. (Editora Unijuí, 2009)
- CAIMI, Flávia Heloísa. História Escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice (Org.) *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. (FGV, 2009)
- FREITAS, Itamar. *Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica*. (Criação, 2014)
- LEE, Peter. *Em direção a um conceito de literacia histórica*. Educar. Trad. Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt, Luciana Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia. (Editora UFPR, p. 131-150, 2006)

4

HISTÓRIA DIGITAL EM 4 PASSOS: UM TUTORIAL DE PROJETO



Antes de iniciarmos a explicação desse tutorial, é necessário entendermos primeiramente um dos pilares do conceito de Aprendizagem Histórica Digital que é a História Digital. A História Digital pode ser explicada em linhas gerais pela apropriação da Internet pela História “seja como ferramenta de pesquisa, repositório de fontes ou novo meio de divulgação de trabalhos históricos” (LUCCHESI, 2016). Telles (2017) afirma que:

“A História ou Historiografia Digital consiste, primeiramente, em uma reflexão sobre a digitalização de documentos, arquivos e imagens no trabalho do historiador. Mas a História Digital também se refere à reflexão sobre as possibilidades do uso das redes sociais para comunicar conhecimentos históricos e ao uso do computador na pesquisa histórica”.

Dito isso, retomamos aqui a reflexão sobre as potencialidades pedagógicas das redes sociais online. A aprendizagem colaborativa baseada em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) acredita na mediação e correspondência colaborativa que ocorre nas comunicações desenvolvidas nas redes sociais. Comunicação a partir dos comentários (assíncrona) e nas mensagens diretas (sincrônicas), que com respostas imediatas ou não fornecem uma base para a aprendizagem a partir da troca de informações.

Nosso projeto pretende pensar em como é possível aprender nestes espaços a partir da sua utilização como História Digital. Em semelhança aos vídeos do YouTube e aos blogueiros do Instagram elaboramos um tutorial em 4 etapas para explicar, passo a passo, a concepção desse projeto.

Segundo a Abordagem Baseada em Projetos (ABP) uma das metodologias de aprendizagem colaborativa, a implantação de um projeto baseia-se em cinco princípios fundamentais que devem ser seguidos pelo professor de acordo com o site The Buck Institute for Education (BIE):

1- O objetivo que se pretende alcançar com o projeto, planejando o resultado final a ser obtido e apresentando o projeto aos estudantes para que eles se motivem;

2- A “pergunta condutora” que apresenta o tema/problema de forma estimulante. Essa pergunta deve ser aberta, instigante, desafiadora e corresponder ao cerne da disciplina;

3- O planejamento do projeto de acordo com a disciplina, considerando as necessidades do aluno, deve ser desenvolvido e inserido como uma das atividades;

4- O planejamento dos momentos de avaliação, delineando os resultados esperados com o projeto e, na sequência, alinhando os produtos e desempenhos do projeto com esses resultados. Os produtos podem ser apresentações, trabalhos escritos, exposições ou outras atividades colaborativas, executadas durante o projeto e devem demonstrar que o aluno realmente aprendeu. Devem-se realizar avaliações de múltiplos produtos, de um determinado período. Esses produtos podem ser individuais ou em grupos. As atividades e os produtos devem ser planejados cuidadosamente. Cada atividade deve gerar informação e construir habilidades que resultarão em um produto;

5-O gerenciamento de todo o processo. A partir da apresentação dos objetivos do projeto para os alunos, os mesmos devem compartilhar suas reflexões e opiniões. O professor, com o orientador desse processo, deve lembrar aos alunos da pergunta condutora, para manter o foco e a motivação; organizar os grupos de modo apropriado pois a escolha do modo de agrupar faz parte do planejamento e gerenciamento do projeto; acompanhar o projeto diariamente de modo a garantir resposta à pergunta condutora, estabelecer e cobrar prazos, e oferecer um feedback quando necessário; esclarecer e orientar os alunos pois eles precisam saber o que fazer e o que é importante saber; acompanhar e controlar o comportamento dos alunos; avaliar o resultado do projeto e auxiliar os alunos a reconhecerem o que eles aprenderam.

A ABP se apresenta como uma possibilidade para a prática da pesquisa na sala de aula, auxiliando assim os estudantes na apropriação dos métodos e na formação de uma consciência crítica.

Como começar?



Fonte: www.bracontece.com.br Disponível em: < <https://www.bracontece.com.br/as-10-maiores-redes-sociais-do-mundo-e-divulgada/> >

1º PASSO: CONHEÇA O TERRENO

Siga as sugestões que propomos nos capítulos anteriores. Elabore a dinâmica do painel e aplique um questionário a fim de conhecer os perfis dos seus estudantes nativos digitais e também as suas preferências de acesso às redes e os conteúdos mais consumidos. Equipare os dados colhidos por você aos

dados dispostos no Cetic.br para entender os movimentos que sejam específicos de seu grupo e aqueles que são mais amplos e seguem uma tendência nacional.

Conheça também as redes sociais digitais acessadas pelos estudantes e escolha uma que será o espaço para o desenvolvimento da proposta. Estude a sua dinâmica e explore seus recursos. Isso lhe ajudará a entender seu público, dividir os grupos corretamente e direcionar seu projeto.

Além disso, explore as páginas e perfis da rede escolhida cujo conteúdo seja ligado a História. Observe o que já existe para saber o que aproveitar e identificar as lacunas que podem ser preenchidas com a produção dos seus estudantes. No caso do Instagram, fizemos um levantamento de dados e sintetizamos abaixo as 5 páginas de História com maior número de seguidores e seus principais objetivos:

PÁGINA	PÚBLICO	OBJETIVO PRINCIPAL
História em Imagens	693 mil	Compartilhamento de raras e diversificadas fotografias sobre temas gerais https://www.instagram.com/historiassemimagem/
Aventuras na História	76,1 mil	Publicações no estilo “neste dia” ou “nesta data” com imagens de fatos históricos legendadas, postadas na data do acontecimento https://www.instagram.com/aventurasnahistoria/
As Mina na História	59,3 mil	Resgate na História da memória e do protagonismo de mulheres que mudaram o mundo https://www.instagram.com/asminanahistoria/
História Liberta	52 mil	A partir de episódios recentes e que viraram notícia no Brasil, explora conceitos e categorias da História e questões voltadas para a cidadania https://www.instagram.com/historialiberta/
História no Paint Oficial	39 mil	Produção e compartilhamento de memes com temática histórica https://www.instagram.com/historianopaintoficial/

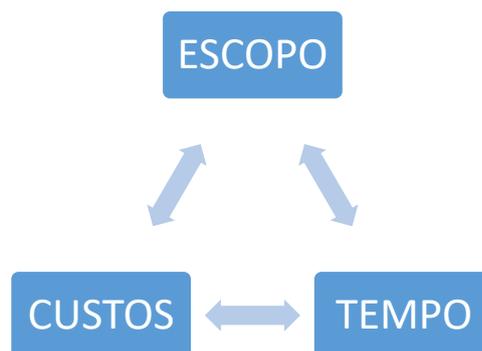
FONTE: INSTAGRAM, nov. 2018

Que tipo de página poderia ser desenvolvida com seus estudantes? Qual objetivo ela teria?

2º PASSO: ESTABELEÇA O TRIÂNGULO DE PRIORIDADES

Para estabelecer o triângulo de prioridades, três perguntas fundamentais devem ser consideradas:

1. Qual o conteúdo será desenvolvido? (escopo)
2. Quando o conteúdo será entregue? (tempo)
3. Quanto custará esse desenvolvimento? (custos)



✚ ESCOPO

A construção de um projeto passa por etapas padrão que devem ser consideradas e formalizadas por escrito junto à gestão escolar. A declaração do escopo é a estrutura analítica do projeto e deve conter:

- Definição do tema;
- Definição dos objetivos gerais;
- Definição dos objetivos específicos;
- O Projeto e a proposta pedagógica da escola (Produto);
- Justificativa;
- Metodologia;
- Atividades (Principais);
- Acompanhamento, avaliação e disseminação;
- Definição do título do projeto;
- Finalização.



Lembrando que no escopo do projeto do professor devem constar:
identificação, responsáveis e público-alvo.

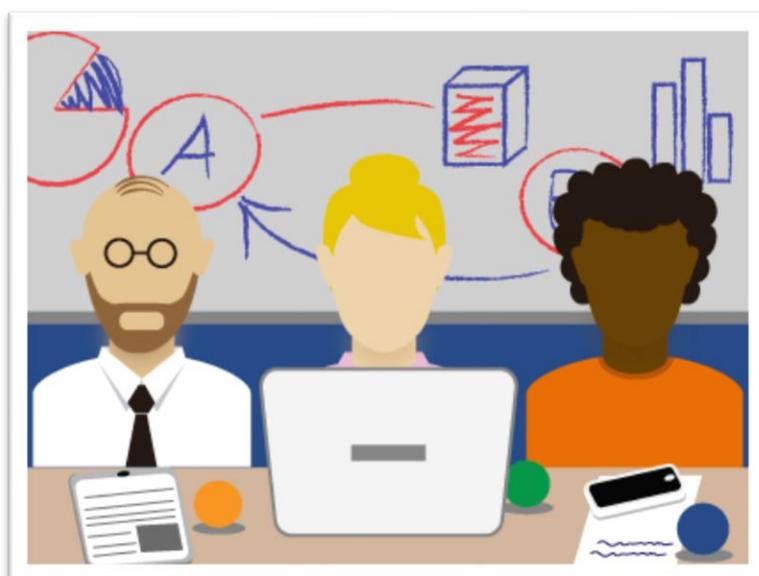
Os temas escolhidos não precisam estar necessariamente ligados ao currículo escolar, embora devam estar ligados aos conteúdos presentes nestes currículos. Por exemplo, se o currículo traz como conteúdo a escravidão no período colonial brasileiro o professor pode abordar temas como relações étnico-raciais, direitos humanos, gênero entre outros.

A definição ficará a cargo do professor ou ele poderá colocar em pauta para os estudantes decidirem. Um recurso interessante presente no Instagram são as **enquetes**, perguntas objetivas que podem ser feitas nos stories ou nas legendas das imagens postadas.

✚ TEMPO

Na primeira reunião com o grupo estabeleça prazos e datas. Um cronograma facilita o entendimento do grupo e permite que as ações ocorram de forma organizada.

- Definição das atividades (passo a passo);
- Sequenciamento das atividades;
- Duração das atividades;
- Elaboração de um cronograma.



Fonte: www.coppla.org.br. Disponível em: < <http://www.coppla.org.br/acervo/comunidades-de-pratica-na-aprendizagem-colaborativa> >

✚ CUSTOS

A elaboração de um orçamento é fundamental para a execução de qualquer projeto. Mesmo conscientes que projetos em ambientes digitais praticamente tenham custo zero, a elaboração de um orçamento é necessária para cobrir possíveis custos adicionais com as dinâmicas em sala (material escolar), com a socialização das produções no espaço escolar ou em outros (banners, transporte etc) e, principalmente com acesso à Internet.

É consenso entre os professores e alunos a carência de acesso à Internet. Na maioria das escolas o acesso não existe ou é deficitário, o que nos impõe a necessidade de possibilitar o acesso ainda que em momentos específicos. Mobilizar a gestão, procurar parcerias e até trocar a operadora particular são opções a serem consideradas.

3º PASSO: DEFINA AS ATIVIDADES

A definição das atividades gira em torno de três blocos como veremos a seguir:

Bloco 1: Utilizando a rede

10. **Crie um perfil pessoal** - sem muita exposição, mas não profissional, pessoal o suficiente para interagir com os alunos;
11. **Crie uma página/conta/ perfil para a turma-** a página servirá para avisos, propostas das atividades e espaço de memória para a turma. O nome e a imagem do perfil deverão ser escolhidos por enquete e dois alunos administradores/moderadores deverão ser escolhidos para auxiliar no uso das ferramentas; todas as etapas da sequência de atividades realizadas serão publicadas no perfil.
12. **Cada equipe deve manter um perfil ativo-** Com a turma dividida em equipes, o grupo tem autonomia na construção do perfil. A escolha de nomes, dos objetivos e abordagens temáticas, do uso das hashtags devem ser decididos por eles sem a interferência do professor. A participação do docente será apenas de observação para garantir a segurança dos estudantes e a execução das tarefas;

Bloco 2: Conhecendo as narrativas

13. **Proponha dois temas para análise por votação/enquete** – a votação será proposta no perfil da turma e os temas devem estar relacionados ao conteúdo como já dissemos, por exemplo: relacionado ao conteúdo da escravidão podemos colocar para votação os temas das relações étnico-raciais ou direitos humanos;
14. **Com o tema escolhido proponha a sensibilização a partir de imagens e de uma pergunta-problema-** Exemplo: Publique duas imagens: uma gravura sobre o sofrimento das pessoas escravizadas, outra com imagens de judeus no campo de concentração, ambas com informações como datas e locais do que nelas é representado

na legenda e com a seguinte pergunta: o que estas imagens têm em comum? Observe as respostas dos grupos no recurso comentários;

15. **Mesa redonda virtual**- considerando os comentários nas imagens, faça observações após a apresentação da temática /análise das narrativas em sala;
16. **Batalha de narrativas**- faça a análise comparativa entre os argumentos dos alunos e outros dispostos na rede; para isso estimule os grupos a pesquisarem em outras redes sociais e até mesmo em outros perfis/páginas da rede em questão publicações sobre o tema. A pesquisa pode ser feita a partir do recurso de busca ou de hashtag;

Bloco 3: Problematizando as narrativas

17. **Análise de dados e das fontes**- estimule os grupos a colocarem, em seus perfis, dados e fontes dispostos na internet sobre a temática apresentada obtidos em sites confiáveis, como arquivos digitais e repositórios de jornais digitalizados; depois, incite os debates nos comentários a partir das legendas dessas fontes. A ideia é que os estudantes reconheçam e se apropriem da metodologia da pesquisa histórica e em nosso caso, da História Digital. Por exemplo: o site <http://www.slavevoyages.org/> traz informações sobre mais de 36.000 viagens em navios negreiros realizadas no período da escravidão.
18. **Problematização e construção de novas narrativas**- a partir da comparação dos dados obtidos com as fontes, além dos debates promovidos a partir das legendas nos comentários, com a devida orientação instigue em classe a problematização das narrativas anteriores confrontando-as com as novas informações. A partir desse momento, estipule um prazo para a criação de várias publicações nos perfis dos grupos no intuito de apresentarem novas narrativas sobre o tema.

4º PASSO: AVALIE A PRODUÇÃO

A avaliação na Aprendizagem histórica Digital acontece de três maneiras:

- **Por etapas:** estabeleça metas e observe o cumprimento das atividades propostas para cada momento da sequência;
- **Ênfase no processo:** observe como se deu a participação e interação individual e por equipe, analisando também a postura dos alunos nos

feedbacks em sala de aula. Avalie ainda a conexão entre processo e produto;

- **Produto final:** avalie a narrativa construída pelo grupo no perfil, se condiz com a sequência didática e quanto ao uso das fontes. Observe se usaram outras mídias e links, se promoveram debates e perguntas instigantes, se foram criativos e usaram as várias ferramentas da plataforma.



Fonte: www.pensador.com. Disponível em: < https://www.pensador.com/a_uniao_faz_a_forca/ >

Dessa forma a Aprendizagem Histórica Digital é um conceito teórico-metodológico caracterizado por vários conceitos no que se refere às demandas de aprendizagem, cuja aplicação no Instagram aqui descrita pode ser sintetizada da seguinte maneira:

Aprendizagem Histórica Digital

Demandas de aprendizagem	Aplicação no Instagram
Aprendizagem colaborativa	ABP/ AVA – trabalho em equipe, colaborativo e ambientado em espaços digitais com comunicação assíncrona (legendas e comentários) e síncrona (mensagens privadas – direct-, salas de bate-papo, fóruns de discussão etc)
História Digital	Ferramentas e métodos de pesquisa dispostos pelas TDICs e compartilhamento de narrativas históricas através das redes sociais online
Educação Histórica	Estímulo à apropriação de certas competências de pesquisa dos historiadores, uso de evidências, criação de narrativas fundamentadas na ciência histórica com argumentação racional e realização de reflexões.

Fonte: MORAES, 2018.

Desejamos que você, professor, possa colocar em prática esse tutorial e assim possa ressignificar as aulas de História. Aqui apresentamos apenas uma visão geral da relação entre História e a Cibercultura e indicamos alguns caminhos a serem percorridos para um maior aprofundamento.

Se você curtiu, siga-nos no Instagram para obter maiores informações e

deixe seu like:



@aprendhistdigital

< <https://www.instagram.com/aprendhistdigital/> >



Quer saber mais? Mergulhe no dilúvio de informações:

✚ Para ler:

- TORRES, Patrícia; IRALA, Esrom. *Aprendizagem colaborativa: teoria e prática*. Coleção Agrinho, 2014. p. 61-93. Disponível em:

https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf

- FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. *Produção de conteúdos educacionais*. São Paulo: Saraiva, 2015.

✚ Para acessar:

- Sobre e-books:

<https://bibliomundi.com/blog/o-que-e-um-ebook/>

Créditos das imagens:

- Capa:

Fonte: vinteconto.com.br.

Disponível em: < https://vinteconto.com.br/shows/servicos-de-marketing-digital/eu-vou-administrar-suas-redes-sociais-4/uploaded-image-0_olcfrhdurftmg4y-jpg/ >

- Sumário:

Fonte: blog.coursify.me/pt.

Disponível em: < <https://blog.coursify.me/pt/5-dicas-para-vender-cursos-na-internet-usando-as-redes-sociais/> >