



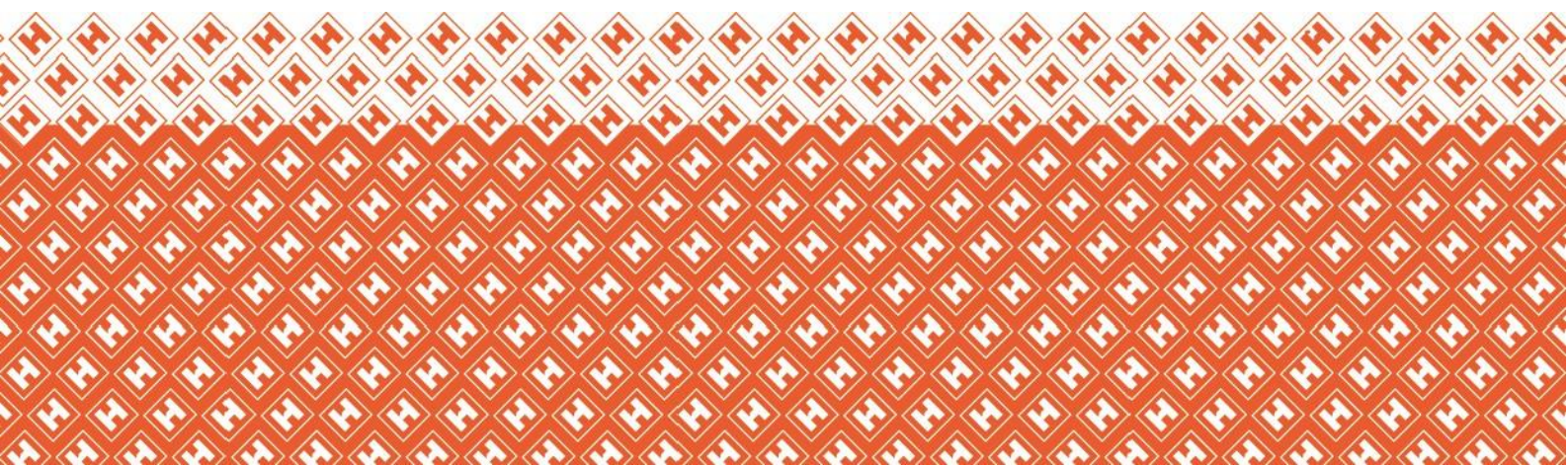
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ELISÂNGELA MOURA DE ANDRADE

**Multiletramentos nas aulas de História: a criação de narrativas históricas sobre Élia de
Barros em *blogs***

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
2024



ELISÂNGELA MOURA DE ANDRADE

**MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE HISTÓRIA: A CRIAÇÃO DE
NARRATIVAS HISTÓRICAS SOBRE ÉLIA DE BARROS EM *BLOGS***

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vanessa Spinosa

Natal, RN
2024

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Andrade, Elisângela Moura de.

Multiletramentos nas aulas de História : a criação de narrativas históricas sobre Élia de Barros em blogs / Elisângela Moura de Andrade. - Natal, 2024.

236 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Ensino de História. Natal, RN, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Vanessa Spinosa.

1. Ensino de História - Dissertação. 2. Multiletramentos - Dissertação. 3. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) - Dissertação. 4. Blog - Dissertação. 5. Narrativa Histórica - Dissertação. I. Spinosa, Vanessa. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

ELISÂNGELA MOURA DE ANDRADE

**MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE HISTÓRIA: A CRIAÇÃO DE
NARRATIVAS HISTÓRICAS SOBRE ÉLIA DE BARROS EM *BLOGS***

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Vanessa Spinosa

Aprovada em: **04/ 10/ 2024**.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Vanessa Spinosa (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior (Membro Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^ª. Dr^ª. Margarida Maria Dias de Oliveira (Membro Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^ª. Dr^ª. Helenice Aparecida Bastos Rocha (Membro Externo)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Aos colegas do PROFHISTÓRIA,
Árison Rodrigo e Richardson Brito
(*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Enveredar pelos caminhos de uma pós-graduação *stricto sensu* é, por si só, um desafio substancial para quem deseja desenvolver pesquisas no Brasil, sobretudo, na área das ciências humanas com ênfase no ensino. Para aqueles indivíduos que, concomitantemente com a pesquisa, ainda desempenham suas obrigações profissionais no exercício da docência na educação básica – como boa parte das mestrandas e dos mestrandos do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) –, o desafio é potencializado com a retomada da vida acadêmica, geralmente, após um hiato longo dedicado às salas de aula como é o meu caso. A minha trajetória, portanto, no PROFHISTÓRIA somente foi possível pelo apoio de pessoas maravilhosas e muito queridas, além da fundamental colaboração institucional, sem os quais não teria conseguido enfrentar os muitos obstáculos que surgiram durante a caminhada.

Desconfio de que não saiba expressar em palavras a inestimável importância de algumas pessoas para a concretização deste empreendimento dissertativo, por isso, peço perdão pela enorme inabilidade em comunicar de maneira adequada a minha profunda gratidão. Mesmo ciente desta incapacidade, tentarei escrever algumas singelas linhas com os mais sinceros e calorosos votos de agradecimento.

Começo o percurso dos agradecimentos por Vanessa Spinosa, a quem coube a tarefa de orientar o trabalho – com dedicação, tempo disponível, esforço intelectual e colaboração – de uma professora principiante no ofício de pesquisadora. Intuí-a, desde que iniciei o mestrado, que ela seria designada pela *Comissão Acadêmica Local* como minha orientadora em função de seus trabalhos com as tecnologias no ensino de História, temática que também me interessava. Foi, na verdade, um reencontro de nossas trajetórias acadêmicas: quando graduanda de História, cursei um componente curricular optativo com a Vanessa, na ocasião ainda mestre e professora substituta na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Por meio do *Meet*, *WhatsApp* e *Telegram*, que conectaram as cidades de Caicó e de São Gonçalo do Amarante/RN, a orientação deu-se, predominantemente, de forma remota (nada mais natural para uma entusiasta e pesquisadora do papel das tecnologias digitais no ensino de História) ou em poucos encontros presenciais em Natal ao sabor de cafés. Sempre muito ativa e produtiva, Vanessa – mais do que indicar uma série de referências bibliográficas e sugerir possíveis caminhos investigativos – foi uma paciente e empática ouvinte das inseguranças e das dores emocionais inerentes ao processo de escrita da dissertação, que me assolaram; sempre muito generosa em apontar soluções e potencialidades para sustentar e qualificar a pesquisa.

À minha família, o meu alicerce. Dona Francisca, minha mãe, e Seu José, meu pai, sou o que sou graças ao amor, ao apoio incondicional, à educação, à formação e à proteção que sempre me dedicaram. Não há palavras que consigam expressar meu agradecimento e meu orgulho por tê-los como meus pilares. O desejo de voltar à academia para o mestrado ocorreu em um momento familiar muito delicado para todos, mas a nossa união deu-me força para trilhar novamente o caminho da vida universitária. Ao meu ogro – digo, ao meu irmão Ewerton –, à sua esposa Joice e à minha sobrinha Sara, agradeço por compartilhar o cuidado familiar neste momento nebuloso. À minha irmã, Helena, a pessoa mais inteligente que conheço, exemplo de como um professor/uma professora pode fazer a diferença na vida de suas/seus estudantes e, desde sempre, a minha consultora e revisora quanto aos domínios da língua materna; “*espera que o Sol já vem*”.

Às ‘*Musas de Clio*’ – Adriana, Aline, Katiane, Margarida, Myrienne e Thiago –, família que a graduação em História (com suas inúmeras atividades, perrengues e congêneres) formou em 2004, obrigada: por me manterem no eixo com conselhos diversos (às vezes, com o emprego de palavras duras quando necessárias, permitidas por duas décadas de intimidade); pelo encorajamento nos recorrentes momentos em que duvidei de mim mesma; pela escuta atenta e empática sobre as dores da vida adulta; por compartilharem a leitura e a interpretação do mundo comigo, chorando pelas misérias da humanidade e, mesmo assim, mantendo a crença de que é possível um mundo mais *humanizado*. À Margô, em especial, pelo “*eu vou se você for*” no momento da publicação do edital de seleção do PROFHISTÓRIA e, assim, termos a oportunidade de dividir a jornada no mestrado, revivendo a parceria acadêmica dos tempos da graduação no mesmo espaço (pura nostalgia!) e com parte de antigas mestras e antigos mestres.

Às companheiras e aos companheiros da turma do PROFHISTÓRIA/UFRN – 2022, agradeço pelo espírito de camaradagem e pelo “*ninguém solta a mão de ninguém*” demonstrado ainda antes do início das aulas do mestrado, com a comunicação no grupo do *WhatsApp*, que deu suporte nos momentos mais complicados da jornada. Foram constantes e enriquecedoras as trocas de experiências e práticas docentes de redes de ensino distintas (privadas e públicas; estaduais e municipais; cearense, norte-rio-grandense e paraibana) durante as aulas e/ou nos intervalos com saborosos lanches coletivos sempre fartos de boas conversas e de alto-astral. Um agradecimento especial para Dominique, por seus sábios conselhos e por transmitir serenidade frente a momentos em que as angústias e as lamúrias gritavam forte; e para Gabriel Alves, fluminense com quem compartilhei textos, ideias, atividades acadêmicas, uma pitada de desânimo misturada com toques de desespero e reuniões de orientação com Vanessa, sempre muito solícito e com bastante fome em aprender.

Ao corpo docente do PROFHISTÓRIA, por abraçarem com afincos a missão de estreitar os laços do curso de História com os profissionais que exercem a docência em História na educação básica, com vistas a aprimorar a prática do ensino – em uma relação de troca de saberes e experiências – a partir das demandas que emanam da realidade escolar daqueles professores. Um agradecimento especialíssimo à professora Margarida Dias, por quem tenho imenso carinho, minha professora na graduação em História e coordenadora de projetos de extensão, nos quais participei sobre organização de arquivos históricos com os queridíssimos amigos – e hoje também professores universitários – João Maurício e Wesley Garcia.

Aos profissionais de saúde que me acompanharam ao longo dos últimos dois anos, quando o corpo e a mente, após muito tempo de negligência comigo mesma, ameaçaram me paralisar totalmente por diversas vezes no clamor por cuidados. Eduardo Torquato (médico), Érica Santos (fisioterapeuta) e Camilla da Silva (psicóloga), muito obrigada por me colocarem em condições físicas e emocionais de finalizar o trabalho.

Às minhas alunas e aos meus alunos do presente e do passado por me oportunizarem o aprendizado diário – para além dos cânones acadêmicos – sobre a complexidade das relações humanas e a diversidade de saberes que vocês trazem para a escola; por me fazerem refletir sobre o meu papel como formadora de pessoas que ainda estão construindo suas identidades, valores e personalidades. Levo comigo cada elogio e cada crítica – desde o recorrente “a senhora é muito exigente!” até “a senhora deveria sorrir mais!” – dirigidos por vocês no constante processo de repensar a prática pedagógica, que me levou ao mestrado. As lamúrias que ouvi de vocês por meu afastamento da sala de aula, devido à licença para estudos, aqueceram meu coração: afinal, sentiram falta de minhas exigências (!). As queixas saudosas, elogios e as críticas deram-me ânimo para perseverar na pesquisa e voltar o quanto antes às aulas (só quem é docente sabe o quanto o contato diário com nossas turmas faz falta em momentos de prolongadas interrupções). Um agradecimento especial à turma do 1º ano A de 2024, matutino, cujos membros acolheram a proposta didática desta pesquisa e aceitaram ser minhas generosas “cobaias” (como vocês se autointitularam) no estudo.

À equipe gestora da Escola Estadual Élia de Barros pelo irrestrito apoio à minha qualificação profissional. Amilton, Raniery e Vitória, muitíssimo obrigada pelo acolhimento das demandas provenientes de minha situação como mestranda: ajuste nos meus horários de trabalho, solicitação à secretaria por um profissional para minha substituição, liberações e tudo o mais que fizeram para atenuar as dificuldades na empreitada. Minhas/meus colegas docentes, no trabalho, também foram importantes nesse processo com palavras de incentivo, conselhos e com gracejos para amenizar os vários momentos em que a sobrecarga física e emocional

visivelmente tomava conta de mim. Nena, tão querida, foi uma apoiadora de primeira hora e, generosamente, tentou ajudar-me com algumas burocracias na secretaria de educação. Gisana, Karla, Simone e Vitória – as minhas *Frida's* –, além de colegas de profissão, vocês se tornaram amigas a quem muito admiro como profissionais e como mulheres, além de serem minha dose matinal de encorajamento.

À Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), pela concessão da licença do trabalho para aperfeiçoamento profissional (de julho de 2023 a agosto de 2024), extremamente importante em um momento em que se tornou exaustivo física e emocionalmente conciliar o mestrado com o exercício da docência em 12 turmas distintas e o desafio da implementação da reforma curricular do Ensino Médio na rede estadual. Todavia, para desfrutar de um direito que me assiste pelo plano de cargos e carreiras do magistério estadual – lei complementar nº 322 de 2006 – e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, a SEEC submeteu-me a um longo processo administrativo e com muitos trâmites burocráticos. É preciso aperfeiçoá-lo e simplificá-lo para contemplar mais profissionais da educação e em tempo hábil. Muito obrigada ao coordenador administrativo e de recursos humanos da 1ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), Francisco Souza, pelo empenho em agilizar o meu processo de afastamento.

Por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo investimento nesta pesquisa por meio da concessão de bolsa de *Formação de professores para educação básica* na modalidade mestrado profissional. O fato de ter recebido a bolsa foi um elemento preponderante para que eu não desistisse do mestrado, quando a minha saúde mental declinava e me jogava em um mar de prostração. Não haveria como ressarcir o erário público, tampouco suportaria a vergonha por ter sucumbido e por abandonar algo tão almejado para a minha formação, além de decepcionar a tantas pessoas queridas que acreditaram no potencial que havia no trabalho e em mim. Tenho consciência de que fui uma privilegiada – ao atender aos critérios de seleção para a concessão da bolsa – com o recebimento de um benefício que deveria ser um direito universal para todos que chegam à pós-graduação nas instituições públicas, como mecanismo de estímulo ao desenvolvimento científico neste país.

O exercício da dominação e a preservação dos privilégios se dão através do monopólio, pelas classes favorecidas, não só dos bens materiais, mas também desse capital linguístico socialmente rentável e do capital cultural a que só esse capital linguístico dá acesso. Por isso, a aquisição, pelas camadas populares, da variedade de prestígio é o meio de retirar do controle exclusivo das classes favorecidas um de seus principais instrumentos de dominação e de discriminação e fazer dele também das camadas populares.

(Magda Soares)

RESUMO

Discorre sobre a pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História, o PROFHISTÓRIA, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, concernente à temática de enfrentamento das dificuldades de discentes nas práticas de letramentos nas aulas de História do Ensino Médio, na Escola Estadual Élia de Barros situada na cidade de São Gonçalo do Amarante/RN. Problematisa de que maneira as aulas de História podem colaborar para o desenvolvimento e a consolidação de letramentos em discentes a partir da *expertise* da ciência histórica. Tem como pressuposto de que o uso didático das tecnologias digitais da informação e comunicação pode contribuir na constituição de competências e habilidades inerentes à inserção na cultura letrada de maneira significativa para o alunado, possibilitando-o a elaborar narrativas históricas com mais desenvoltura, autonomia e dotada de sentido nos ambientes digitais. Objetiva, de maneira geral, promover *Multiletramentos* com estudantes da 1ª série do Ensino Médio, naquela unidade de ensino, através de uma proposta de ensino e aprendizagem de História ancorada na utilização das tecnologias digitais. Ambiciona especificamente: 1º analisar as possibilidades de estímulo a práticas com leitura e escrita nas aulas de História, no domínio da educação básica, orientadas para a aprendizagem significativa do saber histórico, a centralidade no protagonismo estudantil e a proficiência leitora e escritora de discentes; 2º compreender as potencialidades técnicas e pedagógicas do emprego das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de História; 3º construir uma proposta de intervenção didática para a produção de narrativas históricas, por estudantes, através de *blogs*. Emprega metodologicamente a abordagem qualitativa para o aprofundamento da compressão do objeto de estudo, de tipo descritiva, em termos procedimentais, caracteriza-se por ser bibliográfica e documental. Apresenta como produto uma sequência didática de eventos de *Multiletramentos*, envolvendo a criação de *blogs* por estudantes da referida série, a pesquisa histórica com fontes digitalizadas dos periódicos natalenses *O Poti* e *Diário de Natal* a respeito de Élia de Barros, a escrita de narrativas e a publicação delas naqueles ambientes do ciberespaço. Verifica que a sequência didática, ao aliar o trabalho com fontes históricas e a produção de narrativas escritas a respeito de Élia de Barros, contribuiu para estimular e desenvolver competências leitora e escritora nos sujeitos aprendentes na construção de suas próprias análises e interpretações sobre o passado.

Palavras-chave: Ensino de História. Multiletramentos. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs. Blog. Narrativa Histórica.

ABSTRACT

This study discusses the research developed within the scope of the Professional Master's Degree in History Teaching, PROFHISTÓRIA, at the Federal University of Rio Grande do Norte, concerning the difficulties of students in literacy practices in History classes in High School, at the Élia de Barros State School in the city of São Gonçalo do Amarante/RN. It discusses how History classes can contribute to the development and consolidation of literacy in students based on the expertise of historical science. It assumes that the didactic use of digital information and communication technologies can contribute to the formation of skills and abilities inherent to insertion in the literate culture in a meaningful way for students, enabling them to elaborate historical narratives with greater ease, autonomy and endowed with meaning in digital environments. It aims, in general, to promote *Multiliteracies* with students in the 1st year of High School, in that teaching unit, through a proposal for teaching and learning History with the use of digital technologies. Its specific aim is to: 1. analyze the possibilities of stimulating reading and writing practices in History classes, in the domain of basic education, oriented towards the significant learning of historical knowledge, the centrality of student protagonism and the reading and writing proficiency of students; 2. understanding the technical and pedagogical potential of the use of digital information and communication technologies in the teaching of History; 3. constructing a proposal for didactic intervention for the production of historical narratives, by students, through blogs. It employs a qualitative approach, methodologically, to deepen the understanding of the object of study, of a descriptive type, in procedural terms, characterized by being bibliographic and documentary. It presents as a proposal a didactic sequence of *Multiliteracy* events, involving the creation of blogs by the students, historical research with digitalized sources from the Natal newspapers O Poti and Diário de Natal regarding Élia de Barros, the writing and publication of narratives in cyberspace environments. It is found that the didactic sequence, by combining work with historical sources and the production of written narratives about Élia de Barros, contributed to stimulating and developing reading and writing skills when students compose their own analyses and interpretations of the past.

Keywords: Teaching History. Multiliteracies. Digital Information and Communication Technologies – ICTs. Blog. Historical Narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – MAPA POLÍTICO DO RIO GRANDE DO NORTE	34
FIGURA 2 – SÃO GONÇALO DO AMARANTE/RN NO RANKING IDEB DO IBGE	36
FIGURA 3 – COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS NO 9º ANO EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA NO SAEB DE 2021 DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SGA COM OUTRAS REDE	37
FIGURA 4 – MAPA DOS BAIRROS E COMUNIDADES RURAIS DE SÃO GONÇALO DO AMARANTE/RN	39
FIGURA 5 – ESCOLA ESTADUAL ÉLIA DE BARROS	40
FIGURA 6 – VISÃO EXTERNA DA EEEB	42
FIGURA 7 – VISÃO INTERNA DA ENTRADA DA EEEB	43
FIGURA 8 – UMA SALA DE AULA DA EEEB ALAGADA APÓS A CHUVA	43
FIGURA 9 – ALUNOS LEVAM VENTILADORES PARA SALA DE AULA	43
FIGURA 10 – ESPAÇO DA BIBLIOTECA DA EEEB	44
FIGURA 11 – ACERVO DA BIBLIOTECA DA EEEB	44
FIGURA 12 – PERFIL SOCIOEDUCACIONAL DA TURMA 1º ANO A/2023 – MATUTINO – EEEB	49
FIGURA 13 – PAINEL EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO NORTE	50
FIGURA 14 – PAINEL EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO EM SÃO GONÇALO DO AMARANTE	50
FIGURA 15 – ATIVIDADE REMOTA DE AUTOAVALIAÇÃO NA DEPENDÊNCIA EM HISTÓRIA NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO (2020)	57
FIGURA 16 – APRESENTAÇÃO DO ALFABETO ‘ <i>NEGROS TAMBÉM FAZEM A HISTÓRIA</i> ’ NO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA POR UMA TURMA DO 7º ANO	58
FIGURA 17 – RESPOSTA FORNECIDA POR ESTUDANTES DO 9º ANO COPIADA DE SITES	61
FIGURA 18 – PARTICIPAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ATIVIDADES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	89
FIGURA 19 – PÁGINA INICIAL DO <i>BLOGGER</i>	117
FIGURA 20 – ESTUDANTES DO 1º ANO A/2024 EM ATIVIDADE EM GRUPO	119
FIGURA 21 – A HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA (HDB)	125

FIGURA 22 – JORNAL <i>DIÁRIO DE NATAL</i> NA HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA	126
FIGURA 23 – JORNAL <i>O POTI</i> NA HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA	127
FIGURA 24 – SALA DE PROJEÇÃO DA EEEB	131
FIGURA 25 – EQUIPES CONFIGURANDO OS <i>BLOGS</i>	136
FIGURA 26 – EQUIPE POTIGUARA PESQUISANDO NA HDB	137
FIGURA 27 – EQUIPE TAPUIA PESQUISANDO NA HDB	138
FIGURA 28 – EQUIPE IORUBÁ PESQUISANDO NA HDB	138
FIGURA 29 – EQUIPE BANTO PESQUISANDO NA HDB	139
FIGURA 30 – GRUPO ANALISA FONTE JORNALÍSTICA IMPRESSA E NA HDB PELO CELULAR	140
FIGURA 31 – EQUIPES IORUBÁ E TAPUIA ESCRREVENDO AS NARRATIVAS	142
FIGURA 32 – EQUIPES POTIGUARA E BANTO ESCRREVENDO AS NARRATIVAS	143
FIGURA 33 – DUPLAS DE ESTUDANTES DIGITANDO O <i>POST</i> NO <i>BLOG</i>	144
FIGURA 34 – PÁGINA INICIAL DO <i>BLOG</i> ÉLIA EM FOCO	147
FIGURA 35 – PÁGINA INICIAL DO <i>BLOG</i> APRENDENDO COM O PASSADO	147
FIGURA 36 – PÁGINA INICIAL DO <i>BLOG</i> HISTORIADOR DO ÉLIA DE BARROS	148
FIGURA 37 – PÁGINA INICIAL DO <i>BLOG</i> CONTEÚDO HISTÓRICO ÉLIA DE BARROS	148
FIGURA 38 – RESPOSTAS DAS EQUIPES ÀS PROBLEMATIZAÇÕES	149
FIGURA 39 – POSTAGEM ANALÍTICA SOBRE ÉLIA DE BARROS E AS RELAÇÕES FAMILIARES E POLÍTICAS	151
FIGURA 40 – <i>POST</i> SOBRE A REPRESENTAÇÃO DE ÉLIA DE BARROS NA IMPRENSA	151
FIGURA 41 – <i>POST</i> SOBRE AS CONEXÕES COM O PODER DA FAMÍLIA BARROS	152
FIGURA 42 – POSTAGEM SOBRE AÇÕES DE ÉLIA DE BARROS NA EDUCAÇÃO	153
FIGURA 43 – AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA PELOS SUJEITOS DA PESQUISA	154
FIGURA 44 – NUVEM DE PALAVRAS COM DEFINIÇÕES DADAS POR ESTUDANTES À SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA	154

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 – DISTRIBUIÇÃO DE TURMAS EM 2024 DA EEEB	41
QUADRO 2 – RENDIMENTO ESCOLAR NA EEEB	47
QUADRO 3 – TAXA DE ABANDONO NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL, NO RIO GRANDE DO NORTE E NA REDE ESTADUAL DE ENSINO	53
QUADRO 4 – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC	129
QUADRO 5 – HABILIDADES NO REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR	130
QUADRO 6 – EQUIPES DE TRABALHO	134
QUADRO 7 – NOMES DOS <i>BLOGS</i> DAS EQUIPES DE TRABALHO	135
QUADRO 8 – <i>E-MAILS</i> DAS EQUIPES DE TRABALHO	135
QUADRO 9 – QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS	141
QUADRO 10 – <i>LINKS</i> PARA OS <i>BLOGS</i> DAS EQUIPES	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EEEB	Escola Estadual Élia de Barros
HDB	Hemeroteca Digital Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NEL	Novos Estudos de Letramento
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas –
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEEC/RN	Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte
SIGEDUC	Sistema Integrado de Gestão da Educação
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 CAPÍTULO – O ENTRELAÇAR DE LETRAMENTOS NAS AULAS DE HISTÓRIA	27
1.1 ENLACE COM A QUESTÃO DOS LETRAMENTOS	28
1.2 POR QUE LETRAMENTOS NA ESCOLA ESTADUAL ÉLIA DE BARROS?..	33
1.2.1 OS NÓS NO NOVELO DA APRENDIZAGEM NA EEEB.....	45
1.2.2 DESATAR OS NÓS NA APRENDIZAGEM.....	55
1.3 TECER OS MÚLTIPLOS FIOS DOS LETRAMENTOS	63
1.3.1 O LETRAR NO TECIDO HISTÓRICO	70
2 CAPÍTULO – ENSINAR NA ERA DIGITAL: TDICs, HISTÓRIA E LETRAMENTO DIGITAL	76
2.1 TECNOLOGIAS, INFORMAÇÃO E ESCOLA	79
2.2 PORQUE SABER <i>NAVEGAR É PRECISO</i> : O IMPERATIVO DO LETRAMENTO DIGITAL PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI.....	92
2.3 <i>CLIO</i> NO CIBERESPAÇO: PESQUISAR E ENSINAR HISTÓRIA NUM MUNDO DIGITAL	100
3 CAPÍTULO – EVENTOS DE MULTILETRAMENTOS COM A CRIAÇÃO DE <i>BLOGS</i> POR ESTUDANTES: A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS SOBRE ÉLIA DE BARROS	109
3.1 SABERES SOBRE E COM <i>BLOGS</i>	111
3.2 PERFIL DAS PESSOAS APRENDENTES.....	117
3.3 ÉLIA DE BARROS, QUEM É ESSA MULHER?	121
3.4 UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE <i>MULTILETRAMENTOS</i>	128
3.4.1 DESCREVER OS EVENTOS	132
3.5 SOBRE PERCEPÇÕES E RESULTADOS.....	144
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICE A – ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL DURANTE O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA.....	174
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM DO PERFIL DISCENTE	181
APÊNDICE C – CATÁLOGO DE FONTES SOBRE ÉLIA DE BARROS	182
APÊNDICE D – PLANO BIMESTRAL	193

APÊNDICE E – MATERIAL DA OFICINA “<i>CRIAÇÃO DE BLOGS</i>	202
APÊNDICE F – FOLHAS IMPRESSAS COM FONTES JORNALÍSTICAS SOBRE ÉLIA DE BARROS	216
APÊNDICE G – INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE FONTES	226
APÊNDICE H – FICHAS PARA PROBLEMATIZAÇÃO	228
APÊNDICE I – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO 2º BIMESTRE	232

INTRODUÇÃO

Os efeitos da pandemia¹, provocada pelo novo coronavírus, sobre a educação foram dramáticos em todo o mundo, com desdobramentos a serem sentidos pelos anos vindouros. Mundialmente e de maneira abrupta, instituições de ensino foram fechadas e as atividades escolares suspensas, estudantes confinados em casa; o ensino passou a ser mediado, em contextos diversos, por tecnologias já tradicionais – como a televisão e o rádio – ou pelas digitais em computadores, *tablets* e *smartphones*. Um número alarmante de crianças e adolescentes ficou totalmente sem qualquer acompanhamento escolar.

Por meio de comunicado à imprensa², em setembro de 2022, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) fez um alerta a respeito da crise de aprendizagem resultante do fechamento de escolas por longos períodos e da impossibilidade de acesso ao aprendizado de qualidade, no período pandêmico. Isso, conforme a instituição, deixou “milhões de crianças em idade escolar em todo o mundo sem habilidades básicas de matemática e alfabetização” (Unicef, 2022, s.p.).

No Brasil, país de dimensões gigantescas e marcado por profundas desigualdades sociais e econômicas, que se manifestam nas oportunidades e condições de ensino em redes e estabelecimentos educacionais heterogêneos, as consequências pandêmicas sobre a educação começaram a ser mensuradas já em 2022. Naquele ano, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgaram³ os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referentes ao ano de 2021, com os primeiros dados oficiais sobre a educação brasileira no contexto da crise sanitária.

Ainda que tenha ocorrido um aumento nas taxas de aprovação escolar – em razão da adoção da progressão automática de uma série para outra, em um ciclo contínuo de aprendizagem, em diversas redes de ensino –, de acordo com os dados divulgados, houve elevação da evasão escolar e quedas significativas no aprendizado nas áreas de matemática e

¹ Declarada pela Organização Mundial de Saúde – OMS, em 11 de março de 2020 [ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic#:~:text=11%20de%20mar%C3%A7o%20de%202020,agora%20caracterizada%20como%20uma%20pandemia>. Acesso em: 27 nov. 2022].

² Divulgado em 16 de setembro de 2022, antes da Cúpula da Educação Transformadora (*Transforming Education Summit* – TES), evento que ocorre durante a realização da Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova York, no mês de setembro.

³ O evento de apresentação dos resultados ocorreu no Ministério da Educação em 16 de setembro de 2022, em Brasília. Para mais informações, consultar: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 23 set. 2022.

língua portuguesa em todas as etapas da educação básica, em consonância com o supracitado alerta da Unicef.

Com o arrefecimento da pandemia devido à vacinação e o retorno do ensino presencial, impõe-se um hercúleo desafio para a educação, que é o de recuperar as aprendizagens perdidas, reverter as evasões e ofertar um ensino de qualidade que permita o pleno desenvolvimento de educandas e educandos, a preparação para a cidadania e o mundo do trabalho conforme o estabelecido na Constituição Federal de 1988, sob pena de condenar as perspectivas de futuro de uma geração de brasileiras e brasileiros.

Quantitativamente, o país tem avançado em seu processo de universalização da educação básica. Todavia, como aponta o parecer de homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), a qualidade da educação não tem sido tão estimulada quanto à expansão das matrículas, enfatizando que “depositar atenção central sobre a quantidade, visando à universalização do acesso à escola, é uma medida necessária, mas não assegura a permanência, essencial para compor a qualidade” (Brasil, 2013, p. 21). A qualidade social da educação, conforme o documento, associa-se à permanência dos educandos na escola (asseguradas condições materiais para tanto), reduzindo a evasão, repetência e as distorções de idade/série.

Em maio de 2024, o Ministério da Educação divulgou o *Relatório de resultados do Indicador Criança Alfabetizada*, com dados sobre os índices de estudantes alfabetizada(o)s no 2º ano do Ensino Fundamental. Conforme análise da organização não governamental (ONG) Todos Pela Educação, apenas 56% das crianças brasileiras com 7 anos de idades, estudantes de escolas públicas, estão alfabetizadas; essa proporção manteve-se estável em relação a 2019, quando o índice foi de 55%. Sergipe (31%), Bahia (37%) e Rio Grande do Norte (37%) foram os estados que apresentaram os índices mais baixos de alfabetização de crianças (Todos Pela Educação, 2024a).

Os resultados do IDEB de 2023, anunciados pelo ministro da educação, Camilo Santana, em 14 de agosto de 2024, demonstraram perdas na aprendizagem em matemática e língua portuguesa em relação ao período anterior à COVID-19. De acordo com a ONG *Todos Pela Educação* (2024b, s.p), “a nota padronizada (indicador de desempenho), que mensura a aprendizagem dos estudantes, segue em patamares menores do que os observados em 2019, pré-pandemia, em todas as etapas”.

“*Ensino médio público do RN é o pior do Brasil pela 2ª vez*” diz a manchete do jornal *Tribuna do Norte*, em seu site⁴, publicada no dia 15 de agosto de 2024, após a divulgação das notas do IDEB referente a 2023. Principal indicador da qualidade da educação – usado pelo governo federal na definição de critérios de destinação de recursos financeiros, programas e políticas públicas –, esse índice é calculado a partir de dados do censo escolar (fluxo escolar) e as médias de desempenho nas avaliações de matemática e língua portuguesa no SAEB. De acordo com a matéria, “enquanto a média estadual [no SAEB] do Ensino Médio no Brasil foi de 264,31 e 269,93, respectivamente, o Rio Grande do Norte apresentou apenas 253,69 em Matemática e 257,71 em Língua Portuguesa” (Ensino, 2024, s.p).

Para quem faz parte da comunidade escolar da rede estadual de ensino, no Rio Grande do Norte, e está no *chão da escola*, essa notícia não é surpresa, embora, cause desconforto e, em muitos, desalento. Sensação de impotência frente a um cenário de estagnação na aprendizagem no Ensino Médio, constatadas pelas notas dos IDEBs (Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024) nos anos de: 2005 (2,6), 2007 (2,6), 2009 (2,8), 2011 (2,8), 2013 (2,7), 2015 (2,8), 2017 (2,9), 2019 (3,2), 2021 (2,8) e 2023 (3,2). Ou seja, a média do Ensino Médio potiguar, na rede pública, naquele índice foi de 2,8 na série histórica.

Uma série de fatores contribui para esse panorama, que são acumulados ao longo do processo de escolarização das/dos aprendentes, como: a falta de recursos materiais e pedagógicos adequados; precariedade das instalações escolares; deficiências na formação docente (inicial e continuada); e inexistência de um programa estadual que articule com as secretarias municipais de educação (responsáveis pelo Ensino Infantil e o Ensino Fundamental) estratégias para a alfabetização de crianças na idade recomendada.

Tal quadro reverbera em um baixo desenvolvimento de competências e habilidades básicas de leitura, interpretação, escrita e matemática, que afetam a aprendizagem de conteúdos e no desenvolvimento de reflexões mais complexas inerentes aos componentes curriculares do Ensino Médio. Limitam-se, assim, as oportunidades na capacidade de continuar aprendendo das/dos discentes, de progresso na educação formal com acesso ao Ensino Superior e de melhores qualificações profissionais. E, sobretudo, na limitação da cidadania. Para Seffner (2007, p. 121), “o desafio da leitura é um desafio de democracia e de cidadania, da constituição do aluno cidadão leitor”. Na perspectiva freiriana,

⁴ Disponível em: <https://tribunadonorte.com.br/natal/ensino-medio-publico-do-rn-e-o-pior-do-brasil-pela-2a-vez/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

é que não há leitura de texto sem leitura do mundo, leitura de contexto. E a leitura de mundo a que falte a do texto implica a ruptura do ciclo regular pensamento, ação, linguagem, mundo. É esta uma das violências que o analfabetismo realiza – a de castrar o corpo consciente falante de mulheres e homens, proibindo-os de ler e de escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele e, ao fazê-los, repensar a própria leitura. (Freire, 2014, p. 291-292)

O ensino de História, apresentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desempenha um papel central “na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 416). Dado que a leitura do texto escrito é fundamental para a leitura do mundo e a inclusão democrática, a presente investigação possui como tema o enfrentamento das dificuldades que estudantes do Ensino Médio apresentam em práticas de letramentos, nas aulas de História, na Escola Estadual Élia de Barros localizada na cidade de São Gonçalo do Amarante/RN.

Na referida unidade de ensino, mesmo antes do contexto pandêmico, percebia-se, em avaliações diversas e em discussões pedagógicas com o corpo docente, que o alunado demonstrava baixa proficiência em leitura e escrita com repercussões nos números elevados de reprovação e abandono escolar, desinteresse/apatia e baixa autoestima quanto às perspectivas futuras, além de notas baixas no IDEB. O primeiro capítulo irá apresentar de maneira mais detalhada as razões e os dados que justificam a realização deste empreendimento investigativo no intuito de enfrentar as dificuldades de estudantes em práticas letradas nas aulas de História, na Escola Estadual Élia de Barros.

Como campo do saber cuja racionalidade na explicação e narração dos eventos passados ocorre pela escrita, a História e as linguagens se conectam no processo de aprendizagem e de compreensão do passado. Para Bloch (2001, p. 54-55),

não há menos beleza numa equação exata do que numa frase correta. Mas cada ciência tem sua estética de linguagem, que lhe é própria. Os fatos humanos são, por essência, fenômenos muito delicados, entre os quais muitos escapam à medida matemática. Para bem traduzi-los, portanto para bem penetrá-los (pois será que se compreende alguma vez perfeitamente o que não se sabe dizer?), uma finesse de linguagem, [uma cor correta no tom verbal] são necessárias.

Na cultura letrada, a base do saber escolar, o desenvolvimento das capacidades linguísticas – no domínio do código escrito – desempenha um importante papel na compreensão e na produção de narrativas históricas. Isso posto, a pesquisa problematiza de que maneira as aulas de História podem colaborar para o desenvolvimento e a consolidação de letramentos em discentes a partir da *expertise* da ciência histórica. As competências leitora e escritora permitem

a organização do discurso sobre o tempo e, assim, contribuem para que as alunas e os alunos se orientem temporalmente e compreendam a si mesma(o)s como integrantes de um contexto humano maior do que suas existências, como preconiza a didática da História à luz do pensamento de Rüsen (2010a).

A historiografia sobre o ensino de História, no Brasil, aponta o momento da chamada redemocratização do país com o fim da Ditadura Militar (1964-1985) como o marco para a renovação das práticas de ensino daquele saber. A partir daquele momento, segundo a síntese histórica constituída, ocorreu o fim da herança tradicional – fruto da institucionalização da pesquisa e do ensino de História, em terras brasileiras, com as fundações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e do colégio Dom Pedro II – no ensino de História e a formulação de propostas educacionais condizentes com a democracia preconizada pela Constituição de 1988.

Essas propostas privilegiavam a aproximação entre o saber produzido nas instituições científicas e o saber ensinado nos ambientes escolares, através da renovação na historiografia e da adoção de métodos de pesquisa histórica na sala de aula. As propostas reformistas dos anos 1980 e 1990 retornaram a uma parcela do debate que ocorrera nas décadas de 1950 e 1960 quanto à necessidade da/do estudante saber refletir historicamente (Brasil, 1998).

De acordo com Fonseca (2004), essa sintonia entre os saberes era entendida, por parte de seus defensores, como o caminho para a qualidade do ensino de História no momento de redemocratização do país. Assim, as práticas curriculares prescreviam abordagens, procedimentos e metodologias para o ensino de História, em consonância com as discussões historiográficas desenvolvidas no âmbito das universidades, principalmente a “*Nova História*” francesa. Nesse contexto, trabalhar com uma variedade de fontes históricas se tornou um elemento central a orientar a prática do professor de História, no ambiente escolar.

Publicado em 1998, os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): História* para os anos finais do Ensino Fundamental, projeto oficial para a construção de um currículo nacional, assimilaram, em parte, as “teorias educacionais que tomaram corpo e se consolidaram em nosso país como ideias renovadoras e condizentes com as tentativas dos setores democráticos da sociedade brasileira de resolverem os problemas estruturais da educação no Brasil” (Oliveira, 2011, p. 140).

O aspecto de sujeito ativo do discente, por meio do desenvolvimento de procedimentos de pesquisa, é reforçado por um dos objetivos gerais de História – naquele documento –: “dominar procedimentos de pesquisa escolar e de *produção de texto*, aprendendo a observar e

colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais” (Brasil, 1998, p. 43. Grifos meus).

Por sua vez, o 13º artigo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, em seu inciso III, aponta a pesquisa como princípio pedagógico; já o parecer de Homologação da DCNEM enfatiza que “a pesquisa escolar [...] implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de *fontes* confiáveis, na *interpretação* e elaboração dessas informações e na organização e *relato* sobre o conhecimento produzido” (Brasil, 2013, p. 163. Grifos meus).

Rocha (2015a) analisa a constituição do termo “linguagem” empregado no ensino de História a partir de uma pesquisa exploratória de artigos e coletâneas sobre História e ensino, publicados nas décadas de 1980 e 1990. A pesquisadora constata que, para o referido período, os autores usavam a expressão “novas linguagens” para designar o uso de uma “multiplicidade de linguagens que são usadas no ensino de história, como cinematográfica, documental, jornais, pintura, música, computador, literatura e jogos, dentre outras” (Rocha, 2015a, p. 118). O adjetivo “novo” marcaria a suposta inovação no ensino de História, manifestada pela incorporação de novas abordagens e procedimentos de pesquisa, iniciada no período de redemocratização. Todavia, a referida pesquisadora observa que a defesa do uso de vários recursos didáticos, no ensino de História, já se manifestava na primeira metade do século XX no país.

Ainda no final do século passado, o computador era considerado uma “nova linguagem” para a renovação do ensino de História, porém as potencialidades para o processo de ensino e aprendizagem a partir dessa tecnologia/linguagem (assim como os *smartphones*) ainda não foram devidamente exploradas por uma parcela considerável de docentes, tanto na educação básica quanto no Ensino Superior. Percebe-se uma postura negativa – até, em certa medida, refratária – à utilização das tecnologias digitais no ensino; com críticas (pertinentes, diga-se de passagem) sobre manipulação, controle e alienação dos indivíduos que remetem àquelas direcionadas aos meios de comunicação de massa, como a televisão. Sobre este veículo de comunicação, o mestre Paulo Freire (2014, p. 216) dizia:

em primeiro lugar, nós enquanto seres históricos, não podemos negar o nosso tempo. Acho que uma das coisas mais tristes que pode ocorrer a um homem é perder-se no tempo. Não é possível negar a tecnologia. Não é possível uma educação deste fim de século pensar ingenuamente sobre televisão, é preciso pensar na televisão sabendo que ela não tem nada neutro, é um instrumento de poder. O telespectador é manobrado, ideologizado. Estou me batendo por uma pedagogia que inclusive ponha a televisão em pergunta. Uma das coisas bacanas que a gente poderia fazer era criar nas áreas populares milhares de clubes para ver a televisão e discutir os programas desse país.

Ver criticamente, discutir inclusive a propaganda, discutir a discriminação racial, sexual, religiosa dentro dessa sociedade autoritária com pinta de democrática.

Como pontua Freire, a questão não se trata da não utilização das tecnologias da cultura de massa sejam as tradicionais e analógicas, sejam as digitais, mas do desenvolvimento da criticidade no consumo e no emprego do aparato tecnológico. Por isso, a escola não pode “negar o seu tempo”, recusando ao alunado formas de uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem e de desenvolver competências cognitivas para a utilização consciente e crítica dos recursos e mídias digitais. As TDICs são ferramentas pedagógicas diversas e dinâmicas que, com planejamento, favorecem o processo de letramento histórico, tornando-o mais atrativo; com elas, o alunado é estimulado a ser um partícipe ativo. Mas, para isso, também é preciso letrar digitalmente as/os discentes para viver em um mundo conectado e atender às complexas e renovadas exigências da era digital.

Neste estudo, pressupõe-se que o uso didático das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação pode contribuir na constituição e/ou na consolidação de competências e habilidades inerentes à inserção na cultura letrada de maneira significativa para o alunado, possibilitando-o a elaborar narrativas históricas com mais desenvoltura, autonomia e dotada de sentido nos ambientes digitais. De modo geral, objetiva-se a promoção de *Multiletramentos* com estudantes da 1ª série do Ensino Médio, na Escola Estadual Élia de Barros, por meio de uma proposta de ensino e aprendizagem de História ancorada na utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Para o percurso metodológico desta pesquisa, recorreu-se à perspectiva qualitativa pelas “possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (Godoy, 1995, p. 21), de tipo descritiva. Em termos procedimentais, a pesquisa se caracterizará por ser bibliográfica e documental. Com a revisão da literatura, por meio da pesquisa bibliográfica (livros, artigos científicos, dissertações), construiu-se o embasamento teórico do objeto de estudo, dialogando com autores que versam sobre letramentos (linguístico, histórico e digital), ensino de História e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Por sua vez, a pesquisa documental possibilitou a coleta de fontes sobre a Escola Estadual Élia de Barros, a ex-prefeita Élia de Barros e os sujeitos aprendentes da pesquisa. As fontes documentais foram coletadas: no Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC); nos *sites* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); na prospecção realizada na Hemeroteca Digital Brasileira, obteve-se

os jornais *O Poti* e o *Diário de Natal*, com informações sobre Élia de Barros e sua família dos anos 1950 a 1980.

Em relação às técnicas de pesquisa para a coleta de dados da pesquisa, foram utilizados: a) a observação, que “permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas” (Marconi; Lakatos, 2002, p.88), para analisar as atitudes das/os discentes no momento da aplicação do produto didático; b) os questionários, “instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrita” (Marconi; Lakatos, 2002, p.98), permitiram obter informações sobre o perfil do alunado e as percepções dos sujeitos da pesquisa – estudantes da 1ª série A do Ensino Médio da Escola Estadual Élia de Barros – quanto aos impactos da intervenção pedagógica no aprendizado do componente curricular de História.

A pesquisa foi organizada em três capítulos. No primeiro deles, intitulado de *O entrelaçar de letramentos nas aulas de História*, o objetivo direciona-se à análise das possibilidades de estímulo a práticas com leitura e escrita nas aulas de História, no domínio da educação básica, orientadas para a aprendizagem significativa do saber histórico, à centralidade no protagonismo estudantil e à proficiência leitora e escritora de discentes. Para tanto, inicialmente, serão explanadas as intencionalidades pessoais, profissionais e acadêmicas que levaram ao empreendimento deste estudo. O foco, no segundo momento, será lançado para a caracterização do *lócus* onde se dará a intervenção didática, a Escola Estadual Élia de Barros, para evidenciar como se manifesta o problema de aprendizagem que motivou a investigação. A última seção estabelecerá a interlocução com a área da linguística para o entendimento da constituição conceitual de letramentos e *Multiletramentos*, a partir das contribuições sobretudo de Kleiman (1995), Soares (2009), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020); por sua vez, Rocha (2010, 2020), Azevedo (2015) e Silva (2011) propiciarão pensar a articulação dos letramentos linguístico e histórico nas interpretações sobre o passado e a elaboração das narrativas sobre ele.

O capítulo seguinte, denominado de *Ensinar na era digital: TDICs, História e letramento digital*, se propõe a compreender as potencialidades técnicas e pedagógicas do emprego das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino de História. O primeiro tópico examinará o sentido do termo “tecnologia” e o breve histórico do desenvolvimento tecnológico da Revolução Industrial até o tempo presente, batizado de era digital. O segundo tópico debaterá sobre o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso crítico das tecnologias digitais, à luz do letramento digital no ambiente escolar. Por fim, o terceiro segmento analisará os impactos sobre as formas de ensinar e pesquisar a História com o advento do aparato computacional e informacional; de que maneira as tecnologias digitais estimulam discussões

historiográficas no âmbito da História Pública e História Digital. A facilitação e a ampliação do acesso a fontes documentais (digitalizadas ou nativas do universo virtual), proporcionada pelas TDICs, foram fundamentais para a pesquisa documental, efetuada na Hemeroteca Digital Brasileira, concernente à obtenção de fontes jornalísticas sobre a personalidade estudada (Élia de Barros) para a pesquisa histórica desenvolvida na sequência didática.

Com o título de *Eventos de Multiletramentos com a criação de blogs por estudantes: a produção de narrativas sobre Élia de Barros*, o terceiro capítulo apresentará o processo de planejamento e execução da intervenção didática com vistas à produção de narrativas históricas, por estudantes, à publicação delas no ciberespaço por meio dos *blogs* criados por equipes de discentes. O capítulo é constituído de cinco seções: a primeira explanará sobre o surgimento dos *blogs* e dos motivos pelos quais foram selecionados para o empreendimento da dimensão prática deste estudo; na segunda, o perfil dos sujeitos da pesquisa – o 1º ano A, matutino, da Escola Estadual Élia de Barros – será apresentado a partir de dados obtidos do SIGEDUC e de questionário socioemocional; a seção terceira detalhará o processo de definição da temática dos *blogs*, destacando o processo de pesquisa histórica na Hemeroteca Digital Brasileira que resultou na descoberta de informações sobre Élia de Barros nos jornais natalenses *O Poti* e *Diário de Natal*; na quarta seção, o planejamento e a prática da sequência didática de eventos *Multiletramentos* serão esmiuçados, na qual serão articulados os procedimentos metodológicos próprios da ciência histórica com as fontes jornalísticas, as competências e habilidades digitais para a criação dos ambientes digitais e o letramento linguístico com a leitura e interpretação dos documentos históricos e a escrita/digitação das narrativas históricas; por fim, a quinta seção discutirá os resultados e as percepções obtidos com a experiência didática.

A pesquisa intenciona possibilitar que as/os discentes possam demonstrar, pela comunicação multimodal da mídia digital *blog*, “a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação disponíveis” (Barca, 2004, p. 135). Isto é, espera-se que o experimento didático contribua para que a aprendizagem do conhecimento histórico tenha, de fato, significância e relação com a vida prática das/dos aprendizes com a assunção do papel de pesquisadora(e)s e produtora(e)s do próprio saber e da história de Élia de Barros, de São Gonçalo do Amarante/RN e da escola.

Especificamente, quanto à baixa proficiência em leitura e escrita do alunado na Escola Estadual Élia de Barros, o estudo assume a responsabilidade – imposta a todos os componentes curriculares da educação básica – do ensino de História com a promoção de eventos de letramentos com a vivência da leitura autônoma e crítica e da escrita de maneira autoral em

associação com a análise documental e a publicação de postagens nos *blogs*. Compreende-se que o estímulo aos letramentos possibilita o afloramento de competências fundamentais para o avanço das aprendizagens ao longo da educação básica, uma vez que conduzem os aprendizes à leitura autônoma e crítica, por meio de diversas linguagens, da realidade na qual estão inseridos, além de serem os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento e a consolidação de competências de leitora e escritora em estudantes do Ensino Médio colabora também com a redução de dificuldades de aprendizagens que impactam na permanência daqueles indivíduos na última etapa da escolarização.

1 CAPÍTULO – O ENTRELAÇAR DE LETRAMENTOS NAS AULAS DE HISTÓRIA

*O velho pede então que o miúdo dê voz aos cadernos. Dividissem aquele encanto como sempre repartiam a comida. **Ainda bem você sabe ler**, comenta o velho. Não fossem as leituras eles estariam condenados à solidão. Seus devaneios caminhavam agora pelas letrinhas daqueles escritos.*

*– **Me lê, miúdo. Vai lendo enquanto eu faço um serviço.***

(Mia Couto⁵)

A prosa de Mia Couto, no livro *Terra Sonâmbula*, se passa em Moçambique, devastado pela longa guerra civil após a independência. Ao fugirem do conflito interno, o velho Tuahir e o menino Muidinga percorrem caminhos perigosos nos quais acabam por achar o diário – os cadernos de *Kindzu* – junto a um cadáver. Nas andanças pela sobrevivência, o menino lê os cadernos para o idoso, que não sabe ler, eles mergulham na história de vida de *Kindzu*. A passagem acima representa um evento em que a interação entre as pessoas ocorre a partir da leitura de um texto escrito, conforme as concepções de letramentos sobre os usos sociais da língua.

Desse modo, o presente capítulo é destinado à análise das possibilidades de estímulo a práticas com leitura e escrita nas aulas de História, no âmbito da educação básica, orientadas para a aprendizagem significativa do saber histórico, a centralidade no protagonismo estudantil e a proficiência leitora e escritora de discentes. No primeiro momento, o foco é direcionado para a explanação das motivações pessoais, profissionais e acadêmicas que impulsionaram a esta pesquisa acadêmica, inserida na área do Ensino de História, sobre a temática dos letramentos.

Na seção seguinte, a Escola Estadual Élia de Barros (EEEB), *lôcus* do estudo, é situada no contexto municipal e caracterizada a partir de dados de observação e de coletas nos *sites* do Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Com isso, pretende-se evidenciar como o problema da pesquisa se manifesta na dita realidade escolar – com dados sobre indicadores educacionais, reprovação e abandono escolar – para o qual se buscará construir a abordagem didática no capítulo quarto desta dissertação.

⁵ COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2015. p. 134.

Por fim, no último subtópico, realiza-se a discussão da evolução teórica do conceito de letramento, de uma concepção singular, do domínio individual do código alfabético, para a compreensão pluralista que considera as diversas práticas sociais que envolvem aspectos de leitura, escrita e oralidade para além do ambiente escolar, incluindo as novas tecnologias digitais. Dessa interlocução com a linguística, parte-se para o entendimento do significado de letramento(s) no ensino de História e a reflexão sobre a mobilização de linguagens diversas na constituição de narrativas históricas.

1.1 ENLACE COM A QUESTÃO DOS LETRAMENTOS

“Pensem sobre suas trajetórias pessoal e profissional”, “analisem suas escolas”, “reflitam sobre as suas práticas pedagógicas”, “identifiquem os problemas de aprendizagem em suas salas de aula” e “conheçam suas/seus discentes”. Estes foram alguns dos conselhos/direcionamentos fornecidos por docentes do Mestrado Profissional em Ensino de História – Rede Nacional PROFHISTÓRIA⁶, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), à turma de mestrandas/mestrandos, ao longo dos semestres cursados no ano de 2022, para a delimitação do tema e a construção do problema de pesquisa.

Destarte, em tal provocação, existe o reconhecimento de que o “espaço escolar [é] um espaço político de construção do conhecimento e não apenas de reprodução” (Silva, 2019, p. 51); do saber produzido pela academia; e, sobretudo, há o chamado à assunção do papel de professor(a)-investigador(a) pelos profissionais da educação básica para que as pesquisas, desenvolvidas no âmbito do campo de estudos do Ensino de História, ao invés de apresentarem “propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, [possam] sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos” (Barca, 2012, p. 37). Iniciativas de formações continuadas para professores, como o PROFHISTÓRIA, devem constituir espaços de troca de experiências através do diálogo entre docentes universitários e docentes da educação básica, considerando que o

⁶ “O Mestrado Profissional em Ensino de História da rede nacional ProfHistória teve início em 2014, através do incentivo da Capes e da coordenação geral da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Anos antes, em 2011, a Capes havia formalizado o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para a qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), de modo a sistematizar ações e iniciativas voltadas à formação continuada de professores das redes públicas de educação, no nível de pós-graduação stricto sensu.” (Viana et al., 2022, p. 7)

professor da escola trabalha com uma forma de conhecimento que o professor universitário [...] na maior parte das vezes não domina. Esse domínio é seu salvo-conduto para um diálogo horizontal com os demais intelectuais, desde que despidos do preconceito e das hierarquizações que as divisões sociais do trabalho trouxeram, do fordismo, do taylorismo, no qual universitários e ocupantes de cargos públicos no ministério ou secretarias de educação seriam engenheiros, e o professor seria apenas um operário, executor (Cerri, 2011, p. 131-132).

Ser parte, da realidade em que se deseja intervir, implica deixar de lado um preceito da escrita acadêmica – a impessoalidade da linguagem com a indeterminação do sujeito e o verbo na terceira pessoa do plural – para adotar uma redação que assume a personalização com o uso do *eu* em vez do *nós*. Afinal, ao analisar o universo escolar do qual sou integrante, será sobre a experiência pessoal-profissional *sui generis* por *mim* vivenciada que incidirão as justificativas para o desenvolvimento desta pesquisa. Conforme Silva (2019, p. 52),

os professores se constituem como profissionais tanto por meio de programas curriculares específicos quanto também pela adesão, parcial ou total, a um conjunto de práticas e códigos que circulam em seu cotidiano e constituem sua própria cultura como docentes.

Com o acolhimento aos direcionamentos propostos, começo a investigação com minha formação universitária, em um breve exercício de escrita de si. Há duas décadas comecei minha vida acadêmica, quando, em 2004, ingressei no curso de Licenciatura em História, matutino, na UFRN. Fui a primeira de minha família de agricultores, operários, trabalhadoras domésticas e servidores públicos a ser aprovada para um curso superior em uma instituição de ensino pública e federal. Voltei à UFRN, em 2013, para cursar o bacharelado em Biblioteconomia, concluindo-o em 2018. No trabalho de conclusão deste curso, busquei aliar as minhas duas formações (como docente de História e bibliotecária), a partir da preocupação com o estímulo a práticas leitoras de discentes, na pesquisa sobre a formação e o desenvolvimento de acervos nas bibliotecas escolares a partir do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Portanto, já havia a preocupação em promover a evolução de competências leitora e escritora em estudantes.

Refletir sobre meu percurso acadêmico-profissional levou-me a constatar que passei por um processo de letramento acadêmico⁷ – não intencional, é verdade – por meio do ensino de História, durante os anos de graduação em História (2004-2008). Com todos os meus anos de estudos na educação básica cursados em escolas públicas, senti “as dores e as delícias” dessa

⁷ De acordo com Bezerra (2012, p. 258 *apud* Soares, 2016, p. 6), “os letramentos acadêmicos se constituirão, essencialmente, como sinônimo de letramentos em gêneros textuais próprios do meio acadêmico, considerando-se não só o processo de aquisição de habilidades de leitura e escrita, nem a mera socialização na cultura universitária, mas fundamentalmente a negociação e a construção da identidade do aluno como membro e participante autorizado dessa/nessa cultura.”

realidade em minha formação, refletido em algumas defasagens na aprendizagem – não tive professores de redação no Ensino Médio (ao contrário de colegas provenientes de escolas particulares) e de literatura (comecei a gostar de literatura no Ensino Médio, apesar de não ter estímulo para isso, tampouco constituía uma exigência curricular da escola); vivenciei algumas greves de trabalhadores da educação ao longo de diversos anos letivos; enfrentei a falta de professores em diversos componentes curriculares (notadamente, na área das ciências naturais), assim como a carência de material didático. A despeito de tal situação, consegui ser aprovada no primeiro vestibular que prestei, após um ano de preparação em cursinho pré-vestibular particular.

Tal bagagem da escolarização acompanhou-me na graduação, por isso, o primeiro ano do curso foi bastante desafiador em razão das complexidades linguísticas inerentes aos textos científicos, sobretudo, aqueles ligados à historiografia, isto é, à escrita da História enquanto produto do ofício do historiador⁸. Azevedo e Monteiro (2013, p. 6) compreendem a historiografia como uma prática de letramento, uma vez que ela é a dimensão escrita da História e dá “significado e materialidade ao processo desenvolvido na pesquisa”, logo

a historiografia destina-se a um público leitor alvo e, em sua construção discursiva, apresenta uma pretensão de validade sobre o passado investigado e uma redação da história que busca em seu leitor a corroboração dessa pretensão. Logo, o público-alvo desse texto deve conseguir transitar com certa desenvoltura no gênero discursivo e na estética composicional que os enunciados imprimem (Azevedo; Monteiro, 2013, p. 7).

Como não possuía um processo de escrita autônomo – na escola, os trabalhos consistiam na reprodução do texto do livro e daquelas passagens em que acreditava estarem as respostas certas para o que era solicitado, ou seja, fazia uma leitura mecânica e cometia plágio, uma vez que não sabia que deveria referenciar (tampouco saberia como fazê-lo) a autoria do texto, prática que observo recorrentemente em minhas e em meus discentes hoje –, escrever era o elemento que mais me impunha dificuldades, com a elaboração “de atividades que necessitam maior domínio de linguagem, compreensão da função e elaboração de diversos gêneros textuais, tais como fichamento, resenha, resumo e artigo científico” (Soares, 2016, p. 2).

Ao mesmo tempo em que recebia uma formação profissional na qual há o entrelaçamento do conhecimento teórico-metodológico da ciência histórica – que oportunizava a produção e a transmissão do saber histórico – com o compromisso ético e crítico no esforço de compreender

⁸ Subtítulo da obra póstuma e inacabada do historiador dos *Annales* Marc Bloch – *A apologia da História ou ofício do historiador* –, em que, pelo combate da História, apresenta a constituição de um novo método histórico em contraposição à escola metódica.

as sociedades e seus sujeitos sob a perspectiva dos processos históricos, também fui me inserindo na cultura acadêmica com a apropriação da linguagem que permitia a expressão por escrito com mais desenvoltura e de maneira consciente e autônoma em situações comunicativas.

Lembro-me das palavras que escrevi em meu relatório final de estágio supervisionado em ensino de História no longínquo ano de 2007: a sala de aula era, para mim, uma espécie de bicho-papão que amedrontava a licencianda em suas primeiras experiências com o magistério. O meu temor era *não saber ser professora*, o que não sabia é que “a identidade do professor não é algo fixo nem imposto, antes é algo negociado por meio da experiência do(s) sentido(s) feito(s) da(s) experiência(s)” (Gago, 2020, p. 7). Passados 17 anos desde então, depois de trilhar caminhos fora da sala de aula, estou há 12 anos como professora da educação básica na rede estadual do Rio Grande do Norte, atuando nos ensinos Fundamental – anos finais e Médio, além de experiência com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A insegurança dos tempos de graduação deu lugar à inquietação constante quanto à minha prática docente, levando-me à busca da formação continuada no mestrado, porque o ato de ensinar exige a consciência de ser inacabado e ela move o processo permanente da educação (Freire, 2017).

Os desafios que se impõem a docentes de História – que atuam na educação básica brasileira – no objetivo precípua de ensinar crianças e adolescentes a pensar historicamente⁹, são múltiplos e carregados de especificidades inerentes à heterogeneidade entre as unidades educacionais e as redes de ensino espalhadas pelo imenso território nacional. A partir de breve observação nos títulos e nas palavras-chave de produções acadêmicas, no *eduCAPES*¹⁰, desenvolvidas naquele programa de pós-graduação em rede, figuram dentre tais desafios: ensinar História em tempos de revisionismo e negacionismo; condições de infraestrutura das escolas; reformas curriculares; materiais didáticos; cerceamento da atividade e da autonomia docentes; a abordagem de temas sensíveis; o ensino de História em face às tecnologias digitais de informação e comunicação – TDICs; e o desinteresse demonstrado por estudantes em relação ao componente curricular.

⁹ Neste trabalho, toma-se de empréstimo a definição de Cerri (2011, p. 59-61): “pensar historicamente é nunca aceitar as informações, ideias, dados etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto em análise. É nunca deixar de lado que todo produto de uma ação tem um ou mais sujeitos, pois isso condiciona o sentido da mensagem. [...] ‘Pensar historicamente’ é a capacidade de beneficiar-se das características do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática”.

¹⁰ Repositório digital com acervo aberto para uso, principalmente, de professores e alunos da educação básica, Ensino Superior e pós-graduação, “contendo textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, teses, dissertações, videoaulas, áudios, imagens e quaisquer outros materiais de pesquisa e ensino”. [Disponível em: <https://www.educapes.capes.gov.br/redirect?action=about>. Acesso em: 14 jan. 2023].

Do escrutínio sobre o *chão da escola* – jargão utilizado em referência ao espaço escolar e à sua realidade específica – a Escola Estadual Élia de Barros (EEEB¹¹), onde exerço a docência, inicialmente vieram-me à lembrança as queixas de estudantes manifestadas em conversas durante as aulas ou apontadas em atividades em que solicito a avaliação do componente por discentes: “História é uma matéria difícil!”, “não consigo entender nada!”, “tem muita leitura”, “as questões da prova são complicadas”, “todo ano fico em recuperação em História”.

Essas opiniões e reclamações demonstram problemas que alunas e alunos encaram na aprendizagem do componente curricular em questão, consequentemente, evidenciam deficiências no ensino: sejam elas especificamente relacionadas ao ensino de História, sejam consequências do processo de escolarização em sua totalidade. Como o ensino de História, principalmente no contexto escolar, é pautado pela linguagem escrita (Rocha, 2010), as dificuldades quanto aos níveis esperados de proficiência no letramento linguístico¹² de estudantes – como a não compreensão textual e as dificuldades na produção de textos de quaisquer naturezas – constituem um entrave à aprendizagem histórica em meu local de trabalho.

Freire (2014b, p. 81) assevera que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. A presente pesquisa é, portanto, a busca pela reinvenção da forma de mediar situações de ensino e aprendizagem que propiciem o afloramento das potencialidades do aprender a pensar historicamente de maneira emancipada, criativa e crítica com a leitura da palavra e do mundo como preconiza o patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Desse modo, espera-se que as queixas citadas anteriormente diminuam de frequência e de intensidade, com a consciência de que é impossível acabar com elas, uma vez que envolvem também questões

¹¹ A unidade escolar recebeu esse nome em homenagem à ex-prefeita que governou a cidade entre os anos de 1970 a 1973. Esposa de senador da República – Luiz Gonzaga de Barros – e mãe da também ex-prefeita do município (Eliane de Barros, 1988-1989), Élia de Barros faleceu em São Paulo em 1º de setembro de 1981. De acordo com matéria do jornal *Diário de Natal* de 2 de setembro de 1981, a ex-prefeita “criou o ginásio da cidade, implantou o primeiro hospital-maternidade e desenvolveu na época um programa educacional considerado como de grande importância para o desenvolvimento de São Gonçalo” [Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028711_03&pasta=ano%20198&pesq=%22Escola%20Estadual%20C3%89lia%20de%20Barros%22&pagfis=5598. Acesso em: 23 nov. 2022]. A escola leva, portanto, o nome de uma mulher pertencente a uma família política importante da cidade e que desenvolveu projetos educacionais em São Gonçalo do Amarante.

¹² Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2022 demonstram que 50% das/dos estudantes no Brasil, com 15 anos de idade, não possuem nível básico em leitura, considerado requisito mínimo para o exercício pleno da cidadania de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Enquanto a média de proficiência em leitura foi de 476 na OCDE, de 410 no Brasil, na região Nordeste ela foi de 392. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023b)

subjetivas de cada estudante e de afinidades em relação ao componente curricular específico ou a quem o ministra.

Além do reconhecimento de que algo não funciona de maneira apropriada no processo de ensino, a reflexão sobre a prática docente e o contexto escolar leva-me a buscar estratégias que possam colaborar com a superação de obstáculos na mediação da aprendizagem histórica. O próximo item irá mostrar como as dificuldades no processo de inserção de estudantes na cultura letrada, pela escolarização, apresentam-se na EEEB.

1.2 POR QUE LETRAMENTOS NA ESCOLA ESTADUAL ÉLIA DE BARROS?

É preciso aproximar o olhar sobre o contexto escolar no qual venho exercendo o magistério desde 2014, para compreender as motivações que impulsionam a realização do presente estudo. O ponto de partida da observação é a delimitação espacial da unidade escolar. A EEEB situa-se no Centro¹³ de São Gonçalo do Amarante (FIGURA 1), cidade com área de 249.800 km² e com a população de 115.838 habitantes – o quarto município mais populoso do Rio Grande do Norte – conforme o censo demográfico de 2022¹⁴.

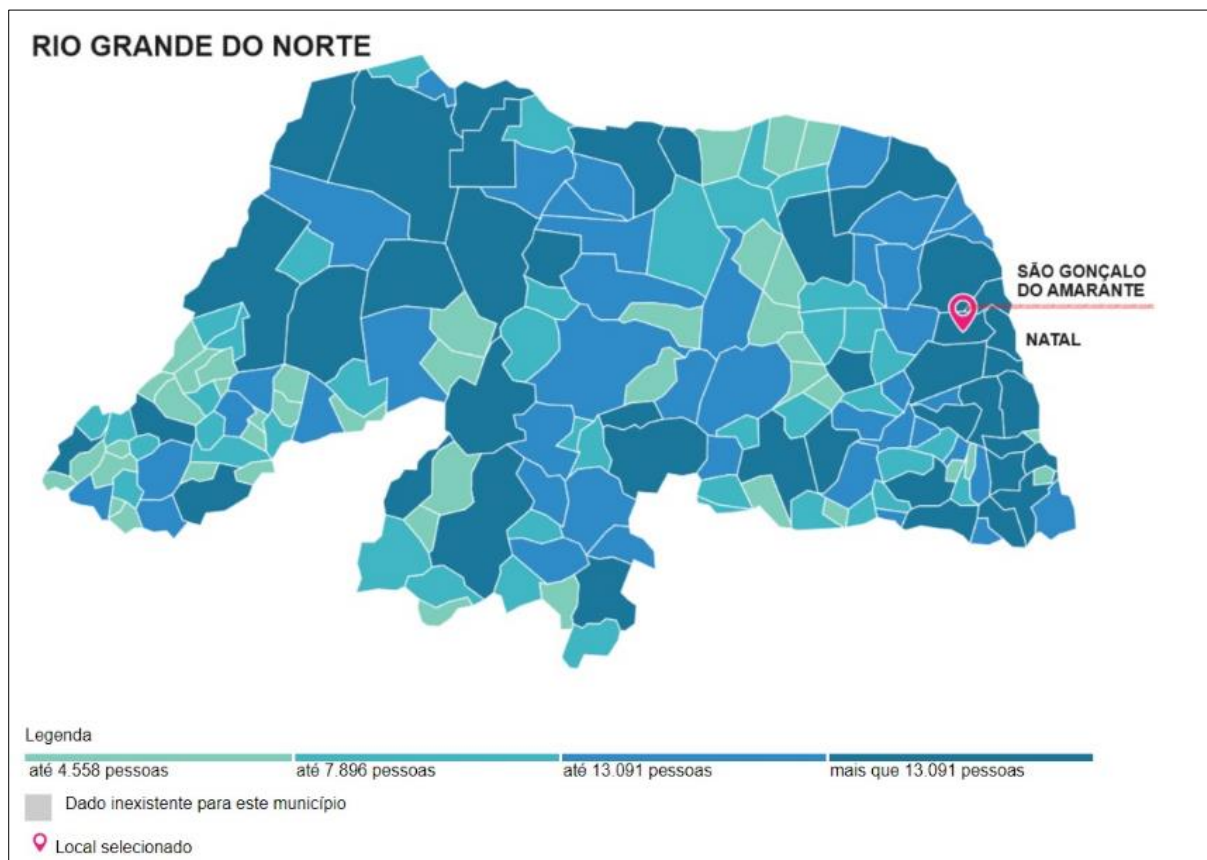
Limítrofe a leste com Natal, a oeste com Ielmo Marinho, a Sul com Macaíba e a norte com Ceará-Mirim e Extremoz, o município faz parte da região metropolitana¹⁵ da capital, cujos integrantes têm a economia focada no “turismo, os serviços e as atividades ligadas à administração pública, além de setores como a cerâmica e beneficiamento de produtos agropecuários” (Rio Grande do Norte, 2020a, p. 4-5).

¹³ Avenida Vereador Aildo Mendes, n. 2879, Loteamento Samburá, São Gonçalo do Amarante/RN.

¹⁴ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/sao-goncalo-do-amarante/panorama>. Acesso em: 3 jul. 2023.

¹⁵ Com aproximadamente 1,6 milhão de habitantes, que corresponde a 46% da população potiguar, a região metropolitana de Natal reúne os municípios de: Natal, Ceará-Mirim, Macaíba, Extremoz, Parnamirim, São Gonçalo do Amarante, Nísia Floresta, São José do Mipibú, Arês, Monte Alegre, Vera Cruz, Maxaranguape, Bom Jesus, Ielmo Marinho, Goianinha.

FIGURA 1 – MAPA POLÍTICO DO RIO GRANDE DO NORTE



FONTE: Adaptação de captura de tela do site do IBGE [Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/sao-goncalo-do-amarante/panorama>. Acesso em: 12 set. 2023].

Manuel Nazareno Nogueira de Araújo (2015), em *História de São Gonçalo*, diz que o topônimo de São Gonçalo do Amarante/RN tem suas origens na vila portuguesa de Amarante, onde o sacerdote dominicano Gonçalo se fixou na primeira metade do século XIII e colaborou com o povoamento da região. No final do século XVII, Gonçalo do Amarante, como ficou conhecido, foi canonizado pela Igreja Católica; seu culto chegou às terras brasileiras por meio dos colonizadores e devotos portugueses. De acordo com o referido autor,

por volta de 1710, chegaram à ribeira do Potengi os senhores Pascoal Gomes de Lima e Ambrósio Miguel Serinhaém. Vinham do vale do Serinhaém, Pernambuco, e logo se instalaram nas proximidades do engenho Potengi, num lugar plano e pitoresco. [...] Cuidaram logo de construir duas casas assobradadas para servi-lhes de residência e, à frente, ergueram uma capelinha, cujo orago era o taumaturgo S. Gonçalo do Amarante. O lugar foi também denominado S. Gonçalo do Amarante, em homenagem ao seu padroeiro. (Araújo, 2015, p.13-14)

Em 2021, o município de São Gonçalo do Amarante/RN apresentava o quinto Produto Interno Bruto (PIB) a preço corrente¹⁶, no ranking estadual, e ocupava a 40ª posição no PIB *per capita* (R\$ 18.157,09)¹⁷, constituindo:

a quarta maior economia do Rio Grande do Norte, tendo bom desempenho do comércio atacadista de cerveja, chope e refrigerante e do comércio atacadista de combustíveis com a entrada em operação do aeroporto internacional localizado no município (IDEMA, 2016). Sua economia foi fortemente impactada pela implantação do Aeroporto Internacional [Aeroporto Internacional de Natal – Governador Aluizio Alves], e tende a ser ainda mais influenciada pelos impactos decorrentes da possível ampliação logística e industrial do seu entorno. Por isso, seu PIB tende a ser influenciado pelos setores de destaque no estado, que venham a se integrar com o aeroporto, demandando logística, serviços e mão de obra local.

O município apresenta características e porte distintos em comparação com a capital, sendo Natal um polo bem estruturado, populoso e movimentado, e São Gonçalo do Amarante, uma cidade satélite da RM. O município pode ser considerado de médio porte (Rio Grande do Norte, 2020a, p. 5).

Quanto à educação, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB¹⁸) de 2021, considerando apenas as unidades públicas¹⁹, a rede de ensino gonçalense²⁰ (escolas municipais e estaduais) obteve nota 4,3 para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para os anos finais do Ensino Fundamental, as escolas municipais de São Gonçalo do Amarante/RN alcançaram a nota de 3,8, o que representa um percentual um pouco menor em relação ao índice da rede estadual (4,0). A figura 2 apresenta o ranking, produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do IDEB de 2021 para os anos finais do Ensino Fundamental das redes municipais, nele a cidade de São Gonçalo do Amarante aparece em 52º lugar no contexto escolar e em 2342º, em âmbito nacional.

¹⁶ O PIB a preço corrente ou PIB nominal diz respeito a preços e valores de produtos e serviços quando foram produzidos, por sua vez o PIB *per capita* corresponde à divisão em partes iguais do total de riquezas produzidas por um ente administrativo (país, região, estado, município) pelo número de seus habitantes (país, região, estado, município).

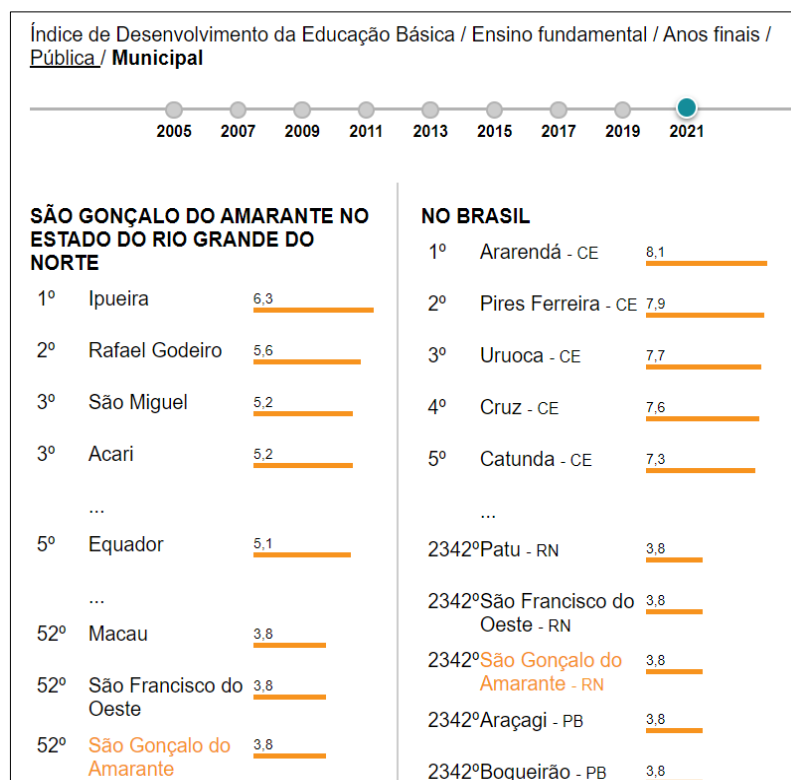
¹⁷ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/sao-goncalo-do-amarante/panorama>. Acesso 23 jan. 2024.

¹⁸ Criado em 2007, o IDEB é calculado a partir de informações do censo escolar sobre taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar e de médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia as áreas de língua portuguesa e matemática, nas séries finais de cada etapa da educação básica (5º ano no Ensino Fundamental – anos iniciais, 9º ano no Ensino Fundamental – anos finais e 3º ano do Ensino Médio).

¹⁹ Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/sao-goncalo-do-amarante/panorama>. Acesso: 5 out. 2023.

²⁰ O censo escolar de 2023 registrou em São Gonçalo do Amarante: 37 escolas privadas, 51 escolas municipais, 11 escolas estaduais, 1 escola federal. [Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2VhNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMjJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWw4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 22 fev. 2024]

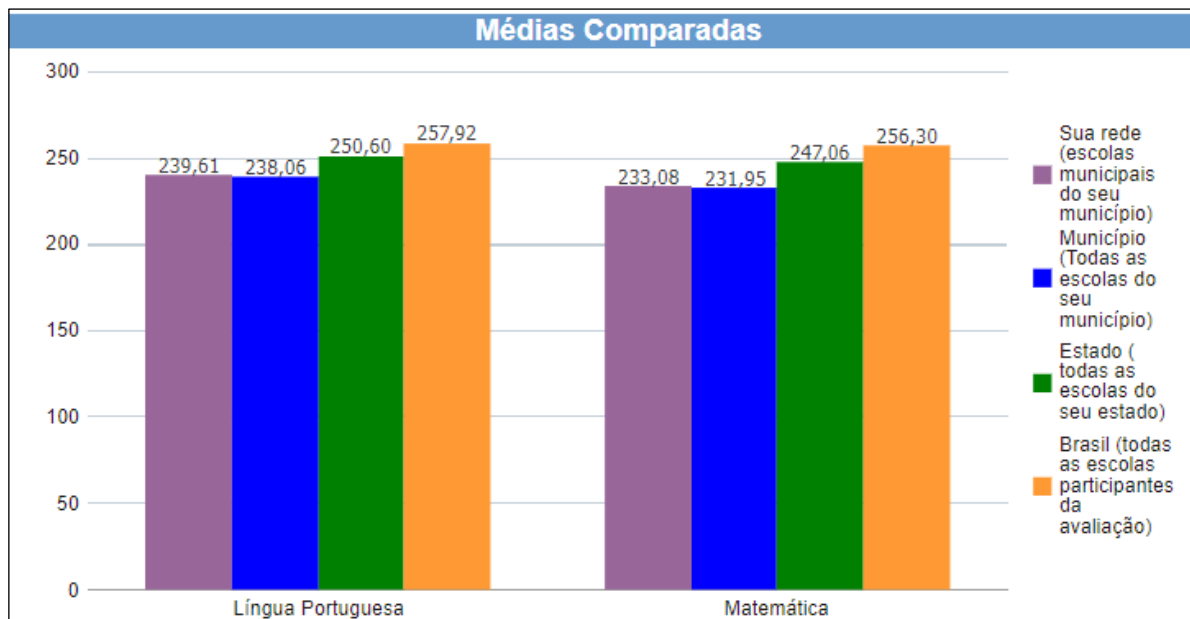
FIGURA 2 – SÃO GONÇALO DO AMARANTE/RN NO RANKING IDEB DO IBGE



FONTE: Captura de tela do site do IBGE. [Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/sao-goncalo-do-amarante/pesquisa/40/30277?tipo=ranking&indicador=78193>. Acesso em: 7 fev. 2024]

Em relação ao IDEB do Ensino Médio, as escolas públicas potiguaras receberam a nota de 2,8, no entanto, não constam notas disponíveis para os estabelecimentos localizados na referida cidade. Na figura 3, há a comparação das médias no 9º ano do Ensino Fundamental, obtidas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2021, quanto à proficiência em língua portuguesa e em matemática das escolas municipais de São Gonçalo do Amarante/RN, com todas as escolas estaduais e todas as participantes em nível nacional. Especificamente em relação à língua portuguesa, às médias municipais estão aquém das estaduais e nacionais. Este ponto é importante, uma vez que uma parte considerável das matrículas no 1º ano do Ensino Médio da EEEB é proveniente de estudantes daquela rede municipal.

FIGURA 3 – COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS NO 9º ANO EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA NO SAEB DE 2021 DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SGA COM OUTRAS REDES



FONTE: Captura de tela da página do Inep Data. Painel Educacional Municipal – São Gonçalo do Amarante/RN, [2024a]

De acordo com consulta ao catálogo de escolas no Inep Data²¹ do INEP, o município de São Gonçalo do Amarante/RN tem a rede pública de ensino composta por: 30 escolas municipais de Educação Infantil; 44 estabelecimentos com a oferta de Ensino Fundamental nos anos iniciais, anos finais e Educação de jovens e adultos, sendo 38 da rede municipal e 6 da rede estadual; 9 unidades com oferecimento do Ensino Médio, das quais 8 são estaduais e 1 federal (o IFRN).

As 11 escolas²² pertencentes à rede estadual, localizadas em São Gonçalo do Amarante, são vinculadas à I²³ Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC) da Secretaria de Estado

²¹ Realizada em 5 de outubro de 2023, no endereço eletrônico: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&NQUser=inepdata&NQPassword=Inep2014&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2F_portal%2FCat%C3%A1logo%20de%20Escolas&Page=Pr%C3%A9-Lista%20das%20Escolas.

²² São elas: Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos (Ensino Médio Integral); Escola Estadual Élia de Barros (Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio); Escola Estadual de Ensino Médio do Conjunto Amarante (Ensino Médio, funciona apenas no noturno); Escola Estadual de Poço de Pedras (Ensino Médio, funciona apenas no noturno); Escola Estadual Dr. Otaviano (Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos); Escola Estadual José Vieira (Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos); Escola Estadual Padre Hudson Brandão (Ensino Fundamental); Escola Estadual Padre José Maria Biezinger (Ensino Fundamental e Ensino Médio); Escola Estadual Professor Bevenuto Filho (Ensino Fundamental); Escola Estadual Professora Ivani Machado Bezerra (Ensino Médio Integral); Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral José Moacir de Oliveira (Ensino Médio Integral). [Disponível em: <https://www.1direc.com/team-1>. Acesso em: 20 set. 2023].

²³ Coordena as escolas da rede estadual nos municípios de Extremoz, Macaíba, Natal e São Gonçalo do Amarante, com o total de 58.734 discentes matriculados. [Disponível em:

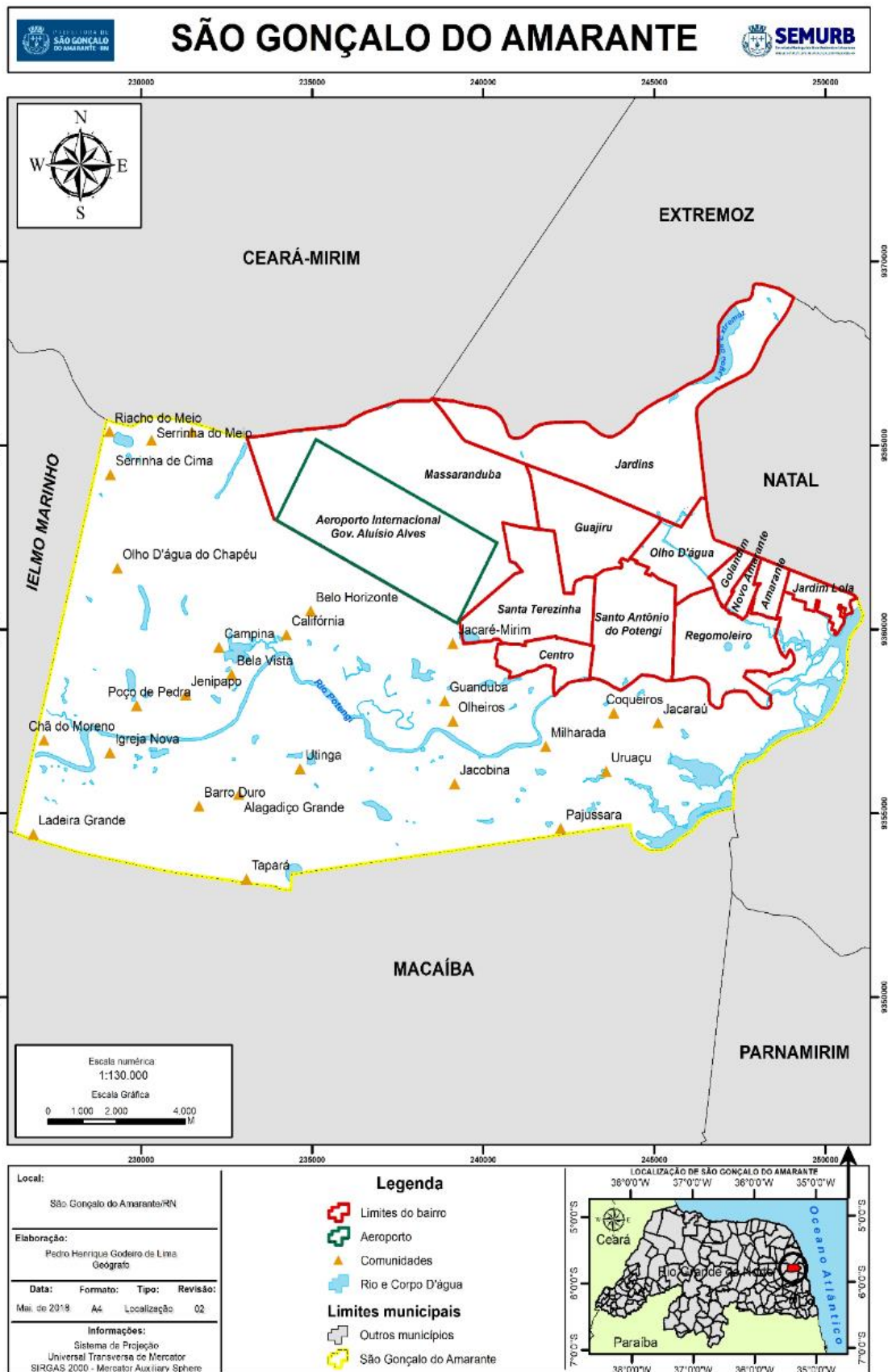
da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC/RN). Conforme o censo²⁴ escolar de 2023, elas totalizaram 4.743 matrículas no Ensino Fundamental anos iniciais e finais, Ensino Médio parcial e integral, além da Educação de Jovens e Adultos. No Ensino Médio, estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para ser ofertado com prioridade pelo governo estadual (Brasil, 1996), foram 3.411 estudantes matriculada(o)s (a cidade é a 4ª, na rede de ensino estadual, em matrículas na última etapa da educação básica): 800 no tempo integral e 2.611 no parcial. Neste último segmento, apenas 186 matrículas estão na única escola de Ensino Médio – E. E. de Poço de Pedras – situada na área rural da cidade (na comunidade de Poço de Pedra), com oferta de matrículas apenas para o turno noturno.

Em face disso, a EEEB atende a muitos estudantes da zona rural, sobretudo, das comunidades de Guanduba, Jacaré-Mirim, Coqueiros, Uruaçu e Pajussara (FIGURA 4). Tal procura deve-se, principalmente, à localização – nas cercanias da prefeitura e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/SGA) – e à oferta de Ensino Médio em tempo parcial, ao contrário da outra escola próxima à área central (Escola Estadual de Ensino Médio José Moacir de Oliveira), que funciona em tempo integral.

https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/transparencia/pages/consulta/relatorio_estudantes/formRelEstudantesDIRED.jsf. Acesso em: 24 set. 2023].

²⁴ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados preliminares do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) de 2023. Brasília: INEP, 2023. [Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 set. 2023].

FIGURA 4 – MAPA DOS BAIRROS E COMUNIDADES RURAIS DE SÃO GONÇALO DO AMARANTE/RN



FONTE: Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo de São Gonçalo do Amarante/RN. [Disponível em: <https://saogoncalo.rn.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 22 set. 2023]

A EEEB foi criada pelo ato administrativo (decreto de criação e portaria de autorização) nº 9.686, de 7 de novembro de 1986²⁵. Com a modalidade regular de ensino, a escola funcionou até o ano de 2017 com turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que ocupavam o prédio principal (FIGURA 5) e mais dois anexos (um prédio alugado próximo à escola e o outro na comunidade rural de Poço de Pedra – ver a FIGURA 4). Naquele ano, os anexos também foram desativados. Somente em 2023, a escola passou a funcionar em três turnos²⁶ – foi a primeira vez em que a escola abriu turma no vespertino, em virtude da cessão do prédio no turno à outra unidade de ensino da rede municipal – com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Por sua vez, em 2024, somente foram abertas turmas do Ensino Médio por requisição da SEEC/RN, distribuídas conforme o quadro 1.

FIGURA 5 – ESCOLA ESTADUAL ÉLIA DE BARROS



FONTE: Elaboração própria (2024).

²⁵ RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Dados da unidade escolar.** Sistema Integrado de Gestão da Educação: Portal da Gestão Escolar. [Informação cedida pela direção da escola].

²⁶ Até o ano de 2022, o prédio da EEEB era cedido, no turno vespertino, à Escola Municipal Dom Joaquim de Almeida, fato que provocava alguns inconvenientes como: problemas de manutenção da infraestrutura escolar, falta de sintonia entre as duas gestões escolares e dificuldades para a realização de eventos pedagógicos, que demandam intervenções prolongadas no espaço (como decorações, exposições, feiras de ciência). Conforme informações obtidas pelo *blogger Escola Municipal Dom Joaquim de Almeida* (EMDJA), essa situação já era bastante antiga: a EMDJA foi “criada em agosto de 1971, autorização após homologação em 1976, sendo seu primeiro endereço na Praça Governador Dinarte Mariz, agregado a Escola Estadual Dr. Otaviano, onde funcionou por 15 anos, sendo transferida para a Escola Estadual Élia de Barros no ano de 1986, localizada na Av. Vereador Aildo Mendes, endereço atual.” [Disponível em: <http://escoladomjoaquimdealmeida.blogspot.com/>. Acesso em: 23 nov. 2022.]

QUADRO 1 – DISTRIBUIÇÃO DE TURMAS EM 2024 DA EEEB

DISTRIBUIÇÃO DE TURMAS POR TURNO NA EEEB		
MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO
“1º A”, “1º B”, “1º C”, “1º D”, “2º A”, “2º B”, “2º C”, “3º A”, “3º B”, “3º C”.	“1º A”, “1º B”, “1º C”, “2º A”, “2º B”, “2º C”, “2º D”.	“1º A”, “1º B”, “1º C”, “1º D”, “2º A”, “2º B”, “2º C”, “3º A”, “3º B”.

FONTE: Elaboração própria (2024).

Em 2024, a escola possui 968 matrículas distribuídas nas três séries do Ensino Médio, sendo 399 no matutino, 213 no vespertino e 356 no noturno²⁷. Dentro da rede estadual de ensino situada em São Gonçalo do Amarante, a EEEB possui o maior número de estudantes matriculados. Um dado das matrículas, que chama bastante a atenção, no corrente ano, é o número elevado de discentes com necessidades especiais na escola (23)²⁸ – dentre elas aquelas ligadas ao transtorno do espectro autista, à paralisia cerebral e à deficiência auditiva –, maior registro na unidade de ensino. Somente em meados de 2023, após forte pressão de uma mãe, que incluiu o Ministério Público, a SEEC/RN enviou para escola uma professora de educação especial que seguirá em 2024 e um intérprete de libras.

O corpo discente é composto por filhas e filhos da classe trabalhadora, majoritariamente, pertencentes às classes “D” e “E”²⁹ segundo critérios de renda familiar: agricultores, pequenos comerciantes, servidores públicos, operários, autônomos, comerciários, empregadas domésticas, beneficiários de auxílios sociais do governo federal. Já no quadro funcional, são 37³⁰ professores (com lacunas em poucos componentes curriculares) – especificamente, em

²⁷ RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Relatório de Estudantes por situação final**. Sistema Integrado de Gestão da Educação: Monitoramento da Educação. Disponível em: https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/transparencia/pages/consulta/relatorio_estudantes/formRelEstudantesEscola.jsf. Acesso em: 28 fev. 2023.

²⁸ Próximo ao término do ano letivo, a SEEC/RN abre o período de matrículas, no SIGEDUC, para alunas e alunos com necessidades especiais, ocasião em que pais e responsáveis devem apresentar laudos médicos sobre as condições de saúde e as necessidades educacionais especiais que permitam a inclusão de crianças e adolescentes nas classes comuns do ensino regular. No entanto, é perceptível na sala de aula (interação com colegas e professores, comportamento, avaliações) que alguns estudantes apresentam necessidades especiais, porém não foram matriculados como tal por desconhecimento das famílias sobre como proceder ou requerer a matrícula, já houve casos de as famílias negarem a condição do discente.

²⁹ Dados obtidos na seção *Observatório da Escola Digital* no SIGEDUC, das turmas nas quais leciono. O SIGEDUC – Sistema Integrado de Gestão da Educação é a plataforma on-line usada pela SEEC/RN para as gestões administrativas e de matrículas, além de ambiente virtual de ensino (diário de classe, frequência, notas, conteúdos, materiais e web conferência).

³⁰ RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Painel de Professores**. Sistema Integrado de Gestão da Educação: Monitoramento da Educação. Disponível em: <https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/transparencia/pages/ensino/professores.jsf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

relação à História, são três professores³¹ – e 18 servidores de apoio técnico lotados na escola, conforme informação fornecida pela direção da escola.

Desde a sua criação, o prédio da EEEB passou por poucas intervenções para a sua conservação e, por isso, encontra-se bastante deteriorado – pintura desgastada, goteiras no telhado, iluminação, ventilação, rede elétrica precária, dentre outros problemas estruturais –, como é possível observar nas figuras 6, 7, 8 e 9.

FIGURA 6 – VISÃO EXTERNA DA EEEB



FONTE: Elaboração própria (2024).

³¹ Para cada turno, há um(a) docente de História alocado(a) nas turmas. Com a nova estrutura curricular do chamado Novo Ensino Médio, além de ministrar aulas do componente curricular de História, pode-se também assumir as novas unidades curriculares: Projeto de Vida, componente eletivo e itinerários formativos (as trilhas de aprofundamento). A SEEC/RN determinou que a prioridade para distribuição de turmas fosse o itinerário formativo, seguido da eletiva e, por fim, da formação geral. Até julho de 2023 – quando a secretaria concedeu meu afastamento para a capacitação do mestrado –, estive responsável por ministrar aulas de História para 10 turmas (do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio) e em outras 2 turmas trabalhei com a trilha de aprofundamento mista das áreas de Linguagens e Ciências Humanas (unidade curricular 2 – “*De Vênus ao TikTok*”, compartilhada com a professora de língua inglesa; e unidade curricular 4 – “*A História e as Artes que Cabem no Corpo*”, compartilhada com o professor de artes). Em 2024, o professor de História, que me substitui, além das aulas do componente curricular em todas as turmas do Ensino Médio matutino, também é responsável por ministrar aulas em trilhas de aprofundamento mistas: duas de Linguagens e Ciências Humanas e uma de Ciências Humanas com Matemática: unidade curricular 2 – “*De Vênus ao TikTok*”, compartilhada com a professora de língua inglesa; unidade curricular 4 – “*A História e as Artes que Cabem no Corpo*”, compartilhada com o professor de artes; unidade curricular 4 – “*Cultura em movimento*”, compartilhada com o professor de educação física; unidade curricular 5 – “*Oxe?;Vale!*”, compartilhada com a professora de espanhol; unidade curricular 3 – “*Liberdade, igualdade e prosperidade. Enfim, temos?*”, compartilhada com o professor de matemática; unidade curricular 6 – “*Terra, paz e guerra. Uma questão geohistórica*”, compartilhada com a professora de geografia.

FIGURA 7 – VISÃO INTERNA DA ENTRADA DA EEEB



FONTE: Elaboração própria (2024).

FIGURA 8 – UMA SALA DE AULA DA EEEB ALAGADA APÓS A CHUVA



FONTE: Elaboração própria (2021).

FIGURA 9 – ALUNOS LEVAM VENTILADORES PARA SALA DE AULA



FONTE: Elaboração própria (2019). Foi aplicado um efeito na imagem para não identificar estudantes.

São 15 salas de aulas de espaço reduzido para o quantitativo de estudantes matriculados em cada turma (mínimo de 35 por turma para as séries finais do Ensino Fundamental e 40 para o Ensino Médio), isso dificulta a circulação em sala ou a mudança da disposição das carteiras. Existe um ambiente – uma antiga sala de aula – que foi transformado em laboratório de ciências (fruto de projeto do professor de biologia apresentado à SEEC/RN, em um programa de estímulo à pesquisa); uma sala para a projeção multimídia (com *datashow*, conectividade com internet de sinal instável e fraco, além de duas impressoras para a impressão dos materiais solicitados por docentes e as avaliações); um pátio coberto; banheiros para estudantes e professores; cozinha, porém sem refeitório; salas administrativas (direção, coordenação, secretaria).

A biblioteca escolar – que não tem denominação própria – da EEEB, cuja administração é exercida por uma professora readaptada³² nos turnos matutino e noturno, tem o acervo bibliográfico renovado anualmente pela aquisição de materiais com verba da SEEC/RN, durante a Feira de Livros e Quadrinhos de Natal (FLIQ), além dos livros enviados pelo governo federal no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): didáticos, literários e de apoio à prática docente. Como ilustram as (FIGURAS 10 e 11), o espaço da biblioteca é pequeno com pouquíssimas mesas e cadeiras, recentemente foi climatizado e com as estantes de livros disputando espaço com os livros didáticos que são entregues aos estudantes ao longo

FIGURA 10 – ESPAÇO DA BIBLIOTECA DA EEEB



FONTE: Elaboração própria (2024).

FIGURA 11 – ACERVO DA BIBLIOTECA DA EEEB



FONTE: Elaboração própria (2024).

³² A lei federal n. 12.244, de 24 de maio de 2010, dispõe sobre a universalização das bibliotecas no âmbito das instituições de ensino públicas e privadas da educação básica, no prazo máximo de 10 anos, com o respeito ao exercício da profissão de bibliotecário. O texto legal, em seu 2º artigo, estabelece que biblioteca escolar é “a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” [Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm. Acesso em: 20 mar. 2024]. Todavia, a lei não foi plenamente efetivada no país, sobretudo, no que tange à atuação do profissional bibliotecário nas escolas públicas ou nas redes de ensino privadas.

do ano letivo (com a reforma do Ensino Médio, as/os estudantes recebem livros por áreas do conhecimento que são usados no 1º semestre e, no 2º, são trocados por outros).

Em relação a equipamentos eletrônicos e de informática, existem 5 caixas de som portáteis e seis aparelhos de *datashow*, que os docentes levam para instalar em suas salas e conectá-los aos seus *notebooks* (doados pela SEEC/RN aos docentes de sua rede). O sinal de internet é lento e a rede não consegue abranger toda a escola, embora seja aberto aos estudantes, poucos conseguem acessar. Não raras são as oportunidades em que os docentes compartilham de suas redes móveis de internet em sala de aula para que os discentes possam realizar a atividade proposta. Não existe sala de informática, apenas uma sala para projeção; em 2022, a gestão adquiriu 4 *notebooks* para serem usados por estudantes com a supervisão de docentes.

As limitações estruturais supracitadas, portanto, constituem um cenário problemático que prejudica, por exemplo, o planejamento e a execução de experiências didáticas que demandem a utilização de TDICs em sala de aula, limitando a escola de ofertar, dentre outras possibilidades, “uma formação fundamentada na prática da pesquisa e da investigação que considere a internet um espaço de construção do conhecimento” (Lima; Felipe, 2020, p.12). Desse modo, a instituição escolar tem dificuldades de desenvolver competências e habilidades fundamentais, na atualidade, das/dos estudantes para o manejo crítico do grande volume informacional produzido pelas tecnologias digitais. O próximo tópico irá apresentar aspectos que afetam a aprendizagem na EEEB e estão associados ao problema que motivou este trabalho.

1.2.1 OS NÓS NO NOVELO DA APRENDIZAGEM NA EEEB

Desde o momento em que iniciei o trabalho na EEEB, não tive acesso ao Projeto Político-Pedagógico (PPP). Este deve “expressar as estratégias didáticas e metodológicas, assim como as mediações pedagógicas que permitem mobilizar essas estratégias, a partir das características dos/das estudantes e do que propõem os documentos curriculares” (Brasil, 2018, p. 30) na escola. Diversas gestões já estiveram à frente da administração escolar, desde então, mas elas não souberam dizer se a escola tem ou não aquele documento essencial para a identidade pedagógica de uma unidade de ensino. A nova gestão³³, que assumiu para o triênio 2023-2025,

³³ A gestão escolar é escolhida por processo eleitoral no qual a comunidade escolar – professores, funcionários de apoio pedagógico, discentes e responsáveis legais pelos estudantes – elege os diretores, dentre os candidatos inscritos no processo, para um mandato de três anos, cabendo reeleição por igual período.

apresentou como proposta de campanha eleitoral o comprometimento com a mobilização e a coordenação dos trabalhos com a comunidade escolar para a construção do PPP.

A ausência de orientações quanto às práticas e aos projetos pedagógicos, que o PPP apresenta, constitui um problema para o funcionamento da escola, uma vez que não há um parâmetro definido para organizar as estratégias pedagógicas e definir objetivos de ensino. Acrescenta-se a isso a falta de coordenadores pedagógicos, que dificulta a articulação do trabalho coletivo de diferentes docentes e de suas respectivas áreas do conhecimento³⁴. Exemplo disso foi a tentativa malsucedida, por mim encabeçada e pela professora de Língua Portuguesa à época, do projeto escolar intitulado *Despertar literário, descobrindo o mundo encantado da leitura*. Nosso objetivo era o de estimular as práticas de leitura por nossos discentes, por meio de diversas ações e estratégias desenvolvidas por todo o corpo docente – como, por exemplo, a formação e o desenvolvimento do acervo da biblioteca³⁵ a partir de demandas da comunidade escolar, saraus, círculos de leitura, produção de textos literários por estudantes. Sem uma coordenação e de iniciativa pontual, o projeto não conseguiu ser efetivado.

Indicador de qualidade educacional usado na formulação de políticas públicas educacionais em âmbito nacional, o IDEB é calculado a partir de informações do censo escolar sobre aprovação, reprovação e abandono escolar, além das médias de desempenho no SAEB – que avalia as áreas de língua portuguesa, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Para o período em que trabalho na EEEB (de 2014 a 2024), a escola obteve as notas de 2,2 e 2,0³⁶ para o 9º ano do Ensino Fundamental, respectivamente, nos anos de 2015 e 2019. As metas projetadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) eram, respectivamente, de 3,9 e 4,4 para aqueles anos. O IDEB de 2017 não foi divulgado pelo órgão federal devido ao número insuficiente de estudantes que participaram do exame do SAEB, situação que se repetiu com o IDEB de 2021 durante a pandemia.

Para efeito de comparação, o IDEB da E. E. Élia de Barros (2,0) para o último ano do Ensino Fundamental, em 2019, foi inferior à meta oficial estabelecida pelo MEC (4,4), assim

³⁴ Com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), a articulação do conteúdo programático por áreas do conhecimento tornou ainda mais importante o planejamento interdisciplinar entre os docentes de cada área. Porém, com os problemas apontados anteriormente, a EEEB ao longo de 2023 encontrou dificuldades para ajustar a carga horária dos diversos professores para a realização do planejamento por área, mesmo não possuindo apoio pedagógico.

³⁵ O desenvolvimento do acervo da biblioteca escolar ocorre pelo recebimento de acervos provenientes do MEC/FNDE, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), e pela destinação de recursos financeiros (Programa Vale-Livro) pela SEEC para aquisição de livros literários/científicos, gibis, mangás e HQs, durante as feiras do livro realizadas nas cidades de Natal e Mossoró. Para realizar a seleção desses materiais, a EEEB promove consulta a professores e ao corpo discente para obter sugestões de títulos.

³⁶ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB** – Resultados e Metas. [Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 15 jul. 2022].

como à média das notas do IDEB (3,5) das escolas públicas em São Gonçalo do Amarante, de acordo com dados estatísticos do IBGE³⁷.

Quanto ao IDEB do 3º ano do Ensino Médio, para os anos de 2017 e 2019, o site do INEP informa que, em razão do número insuficiente de participantes da prova do SAEB, não é possível divulgar os resultados do estabelecimento de ensino. Essa insuficiência está associada à recusa dos estudantes, nos dias de aplicação da avaliação, a fazerem o exame: muitos não vão à escola (quando tomam ciência, com antecedência, da realização da prova), outros voltam para casa ao saber da aplicação e outros entregam o questionário logo após o recebimento.

A reprovação escolar, como mencionado anteriormente, é um dos elementos que compõem a nota do IDEB. A partir de dados obtidos no Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC)³⁸, usado pela rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte desde o ano de 2012, é possível ter um panorama da reprovação na EEEB para o período de 2014 a 2023 –anos letivos em que trabalhei na dita escola – no quadro 2 a seguir.

QUADRO 2 – RENDIMENTO ESCOLAR NA EEEB

SITUAÇÃO FINAL DOS ESTUDANTES				
ANO LETIVO	TOTAL DE ESTUDANTES	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
2014	1.246	749	361	1**
2015	1.242	686	435	-
2016	1.132	695	378	-
2017	1.120	736	381	-
2018	926	502	419	4
2019	944	559	375	9
2020	963	963	0*	0
2021	945	708	49	187
2022	972	527	272	173
2023	961	616	276	69

FONTE: Monitoramento da Educação. [Disponível em: <https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/transparencia/pages/ensino/estudantes.jsf>. Acesso em: 31 jan. 2024].
Elaboração própria (2024).

* Em função do ensino remoto devido à pandemia do coronavírus, a SEEC/RN determinou a progressão automática de série, por isso não houve reprovações em 2020.

³⁷ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/sao-goncalo-do-amarante/panorama>. Acesso em: 10 jun. 2022.

³⁸ “O Governo do Estado do Rio Grande do Norte [...] firmou acordo com a ESI Software que é uma consultoria que surgiu em 2011 a partir de um *spin-off* da UFRN, onde os fundadores desenvolveram e implantaram os sistemas SIG. Em 2012 foi implantado o Sistema Integrado de Gestão da Educação – SIGEDUC, um sistema de controle escolar direcionado ao ensino básico” (Silva, 2018, p. 2).

** As escolas tendem a subnotificar os números da evasão escolar por receio da secretaria de educação, que pode determinar o fechamento de turmas devido às matrículas abaixo do quantitativo mínimo exigido para o funcionamento.

Os dados do quadro 2 foram obtidos na seção *Monitoramento da Educação* disponível no portal do SIGEDUC³⁹, com números referentes à totalização de matrículas, de aprovações, de reprovações e de evasões para cada ano letivo de 2014 a 2023. Algo que chama atenção é o fato de que a soma das aprovações, reprovações e evasões não corresponder ao total de matrículas apresentado para os anos de 2014 a 2019 e 2021. O site não apresenta explicações para isso, apenas alegando a existência de estudantes com pendências não especificadas. Sem considerar o ano de 2020 – quando ocorreram aprovações automáticas⁴⁰ de uma série para a subsequente em toda a rede estadual de ensino devido aos impactos da pandemia do coronavírus –, para o período de 2014 a 2023, em média, são 327,3 reprovações na escola por ano.

Para o ex-secretário de educação do Rio Grande do Norte (2019-2022), Getúlio Marques, em entrevista a uma rádio local, as significativas cifras de reprovações na rede potiguar de ensino constituem uma espécie de ‘cultura da reprovação’⁴¹. De acordo com Getúlio, o Rio Grande do Norte “tem dificuldade há muito tempo em aprovar. Existe uma cultura de aprovar pouco. Somos um dos estados que menos aprova. Mesmo que nossos alunos aprendam mais, nós reprovamos mais, o que é uma dicotomia”⁴². Para ilustrar a fala do ex-gestor, o *Observatório dos Estudantes* (presente na turma digital do SIGEDUC), apresenta um perfil que exemplifica tal cultura: a turma ‘1º ano A’ matutino da EEEB (FIGURA 12), em 2023, tinha estudantes com idade entre 14 e 20⁴³ anos de idade, com metade dos indivíduos nela

³⁹ Disponível em: <https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/transparencia/pages/home/portal.jsf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

⁴⁰ A portaria da SEEC/RN nº 489, de 21 de dezembro de 2020, estabeleceu a organização curricular por ciclos de aprendizagem para os anos letivos de 2020 e 2021 para as unidades escolares dos sistemas estadual e municipais de ensino, “com o objetivo de construir um contínuo entre os anos letivos de 2020 e 2021, com a flexibilização dos tempos e espaços das atividades escolares, da reorganização curricular e dos processos de avaliação para articular os objetivos de aprendizagem, objetos de conhecimento e habilidades, em dois ou mais anos/séries/períodos escolares das etapas e modalidades da Educação Básica nas Redes Estadual e Municipais de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte”. (Rio Grande do Norte, 2020c)

⁴¹ Conforme resultados do PISA 2022, no Brasil, aproximadamente 22% das/dos discentes – com 15 anos de idade – informaram que repetiram de série, no Ensino Fundamental, ao menos uma vez, enquanto na OCDE a média é 9% de estudantes nessa situação. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023).

⁴² Em entrevista concedida ao *Jornal da Manhã*, da Jovem Pan News Natal (93,5 FM), em 19 de setembro de 2022. [Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/secrta-rio-diz-que-ideb-tem-sido-utilizado-politicamente-e-justifica-desempenho-ruim-do-rn/547604>. Acesso em: 10 mar. 2023].

⁴³ A educação básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos de idade. Para as pessoas que não tiveram acesso à escolarização ou deram continuidade nos estudos na idade recomendada, é possível concluir os estudos por meio da modalidade da educação de jovens e adultos (EJA): a partir dos 15 anos de idade completos para o Ensino Fundamental e dos 18 anos de idade (também completos) para o Ensino Médio.

matriculados já possuindo reprovações em anos anteriores e, portanto, estando fora da série adequada para a idade.

FIGURA 12 – PERFIL SOCIOEDUCACIONAL DA TURMA 1º ANO A/2023 – MATUTINO – EEEB

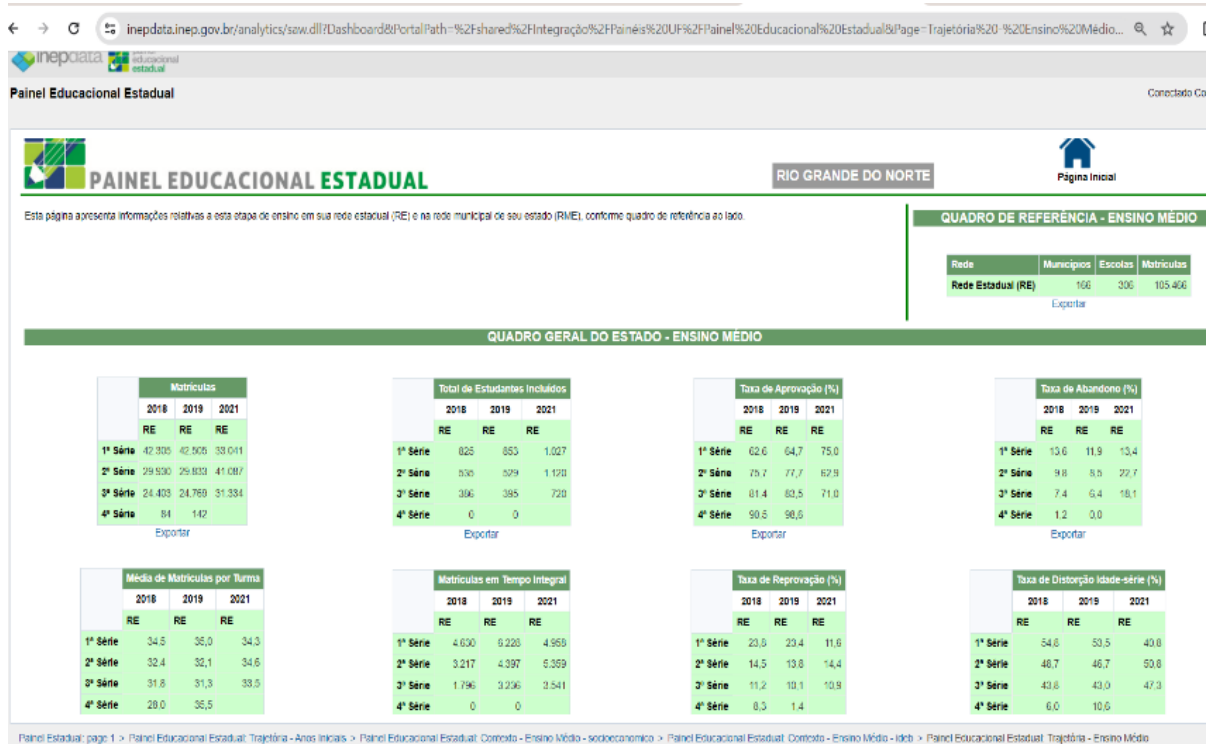


FONTE: captura de tela do SIGEDUC (2023).

Em termos quantitativos, como se apresenta essa ‘cultura da reprovação’ no Ensino Médio da rede potiguar de ensino e, especificamente, na EEEB? A seção *Painel Educacional* do Inep Data⁴⁴ fornece informações – consultadas em fevereiro de 2024 – sobre o cenário educacional para os ensinos Fundamental e Médio, tanto em âmbito estadual quanto na esfera municipal, no Brasil para os anos de 2018, 2019 e 2021. Dentre outros dados, é possível obter números referentes ao número de matrículas e a taxas de aprovação, reprovação e abandono. A figura 13 traz o panorama das escolas de Ensino Médio no Rio Grande do Norte, enquanto a figura 14 apresenta o quadro daqueles estabelecimentos na cidade de São Gonçalo do Amarante, ou seja, contextos nos quais a EEEB está inserida.

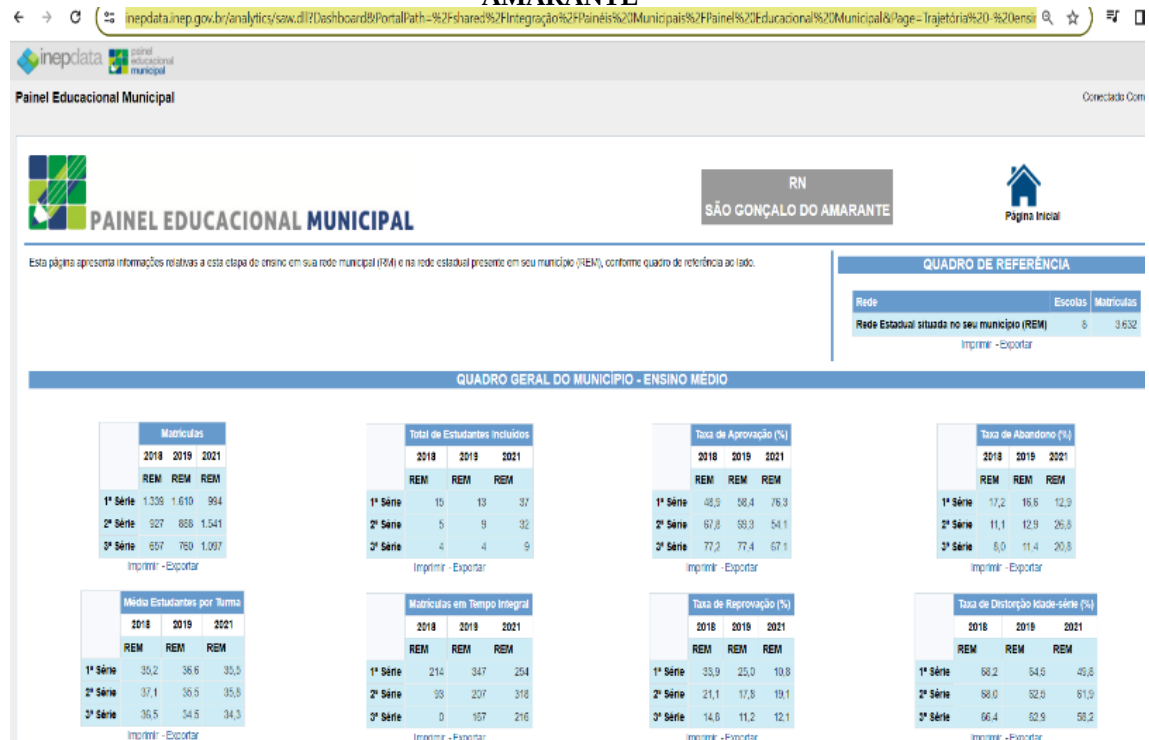
⁴⁴ Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-educacional>. Acesso em: 10 fev. 2024.

FIGURA 13 – PAINEL EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO NORTE



FONTE: Captura de tela da página do Inepdata. Painel Educacional Estadual – Rio Grande do Norte, [2024].

FIGURA 14 – PAINEL EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO EM SÃO GONÇALO DO AMARANTE



FONTE: Captura de tela da página do Inepdata. [Painel Educacional Municipal – São Gonçalo do Amarante/RN, [2024b].

Enquanto em 2018, a reprovação no Brasil foi de 15,4%⁴⁵ para a 1ª série do Ensino Médio – mesmo ano escolar no qual será aplicado o produto didático deste trabalho –, no Rio Grande do Norte, ela alcançou 23,8% para a mesma série. Nas escolas estaduais localizadas em São Gonçalo do Amarante, a reprovação naquela série foi de 33,9%, por sua vez, na EEEB, a reprovação na 1ª série chegou a 61,17%⁴⁶. Em 2019, ano anterior ao início da pandemia do novo coronavírus, a reprovação na 1ª série nacionalmente foi de 13,4%⁴⁷, de 23,4% na rede pública potiguar, de 25% nas escolas estaduais na cidade de São Gonçalo do Amarante e de 44,75%⁴⁸ na EEEB. Devido às medidas adotadas na educação em razão da emergência sanitária da Covid-19, as secretarias de educação orientaram escolas e professores a adotarem medidas para mitigar as perdas de aprendizagem e para a flexibilização na aprovação. Isso levou à redução drástica no número de reprovações no ano de 2021, momento em que as redes públicas de ensino no país passaram a retomar, ainda que não integralmente, o ensino presencial. Desse modo, em 2021, a reprovação da série em questão, no país, foi de 4,7%⁴⁹, a taxa no estado foi de 11,6%, no referido município de 10,8% e na EEEB foi parecida com média nacional, com 4,8%⁵⁰. A redução significativa da reprovação na escola deu-se pela deliberação do corpo docente em continuar a seguir a orientação da SEEC/RN, dada em 2020, sobre a flexibilização na aprovação.

⁴⁵ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Taxas de Rendimento Escolar - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação – 2018**. Brasília: 2018. [Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 16 fev. 2024].

⁴⁶ RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Monitoramento da educação – Relatório de estudantes por situação final (2018)**. Natal: SIGEDUC. [Disponível em: https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/transparencia/pages/consulta/relatorio_estudantes/relEstudantesSituacaoFinal.jsf. Acesso em: 16 fev. 2024].

⁴⁷ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Taxas de Rendimento Escolar - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação – 2019**. Brasília: 2019. [Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 16 fev. 2024].

⁴⁸ RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Monitoramento da educação – Relatório de estudantes por situação final (2019)**. Natal: SIGEDUC. [Disponível em: https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/transparencia/pages/consulta/relatorio_estudantes/relEstudantesSituacaoFinal.jsf. Acesso em: 16 fev. 2024].

⁴⁹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Taxas de Rendimento Escolar - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação – 2021**. Brasília: 2021. [Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 16 fev. 2024].

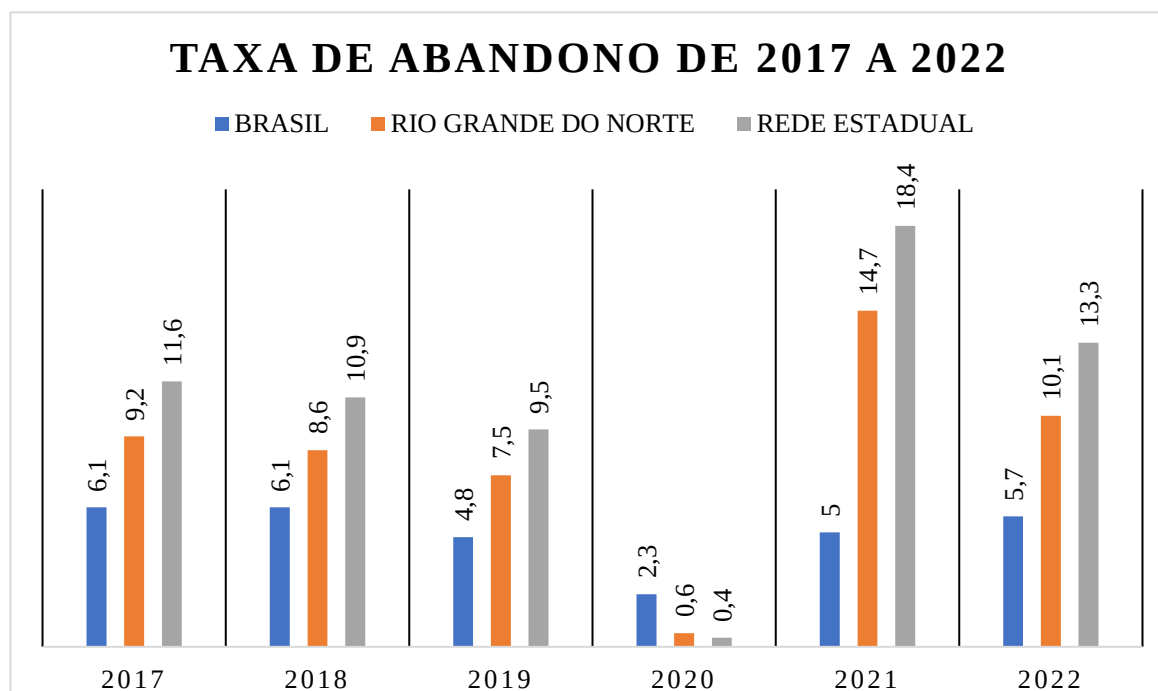
⁵⁰ RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Monitoramento da educação – Relatório de estudantes por situação final (2021)**. Natal: SIGEDUC. [Disponível em: https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/transparencia/pages/consulta/relatorio_estudantes/relEstudantesSituacaoFinal.jsf. Acesso em: 16 fev. 2024].

A passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio constitui um grande desafio para as/os estudantes por diversos fatores, como a adaptação a novas escolas, as dificuldades para a criação de novos laços afetivos e de amizade, além do aprofundamento dos programas curriculares e da incorporação de novos componentes curriculares – sobretudo, a partir da reforma do Ensino Médio⁵¹ aprovada em 2017, que diminuiu a carga horária da formação geral para a implementação dos itinerários formativos, componentes eletivos e projeto de vida. Nesse sentido, tal transição coopera para as elevadas taxas de reprovação na 1ª série do Ensino Médio frente a outras séries da educação básica no país, observadas nas *Taxas de Rendimento Escolar - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação* nos anos de 2018, 2019 e 2021, divulgadas pelo INEP a partir dos dados coletados do censo escolar. Em todo caso, os números de reprovações na 1ª série do Ensino Médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte corroboram a fala supracitada do ex-gestor da SEEC/RN sobre a existência de uma ‘cultura da reprovação’ no estado. Neste contexto, os índices sobre a reprovação na EEEB, na referida série, sobressaem naquela cultura.

Significativos números de reprovações geram discentes fora da faixa etária recomendada para cada série (distorção de idade/série), consequentemente, provocam, em muitos casos, naqueles que repetem a série o desinteresse e a apatia que costumam levar a novas reprovações, ao abandono e à evasão. Conforme o *Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased)*, o abandono escolar é o “fenômeno caracterizado pelo afastamento do aluno do estabelecimento de ensino antes do término de um ano letivo, o que não implica, necessariamente, a saída definitiva do sistema educacional” (Abandono, [2024]), isto é, diz respeito à desistência da/do estudante em frequentar as aulas durante o ano letivo, após a matrícula. O quadro 3, a seguir, apresenta as porcentagens de abandono no Brasil, no Rio Grande do Norte e na rede estadual potiguar para o recorte de 2017 a 2022.

⁵¹ A arquitetura curricular do novo Ensino Médio Potiguar – nomenclatura da nova estrutura curricular para o Ensino Médio para a rede estadual – é composta na 1ª série por: Arte (1 aula), Educação Física (2 aulas), Língua Inglesa (2 aulas), Língua Espanhola (1 aula), Língua Portuguesa (3 aulas), Matemática (3 aulas), Biologia (2 aulas), Física (2 aulas), Química (2 aulas), Filosofia (1 aula), Geografia (2 aulas), História (2 aulas), e Sociologia (1 aula) na formação geral; Projeto de Vida (2 aulas), Eletiva 1 (2 aulas) e Eletiva 2 (2 aulas) no itinerário formativo.

QUADRO 3 – TAXA DE ABANDONO NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL, NO RIO GRANDE DO NORTE E NA REDE ESTADUAL DE ENSINO



FONTE: Taxas de Rendimento Escolar - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação: 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022. Elaboração própria (2024).

No triênio de 2017 a 2019, a média de abandono escolar – considerando escolas estaduais, federais e privadas – no Brasil foi de 5,6%, no estado do Rio Grande do Norte de 8,4% e de 10,6% na rede estadual potiguar. Em 2020, dada a excepcionalidade pandêmica, houve uma drástica diminuição nos números de abandonos registrados no Brasil e, principalmente, no Rio Grande do Norte com a taxa menor que 1%. Para o biênio 2021 e 2022, com o retorno das aulas presenciais, a média nacional de abandono escolar ficou estável em 5,3%, por sua vez no Rio Grande do Norte ela saltou para 12,4% na totalidade das escolas e para 15,8%, especificamente, nas escolas estaduais de Ensino Médio.

E a EEEB nesse cenário? A partir dos dados apresentados no quadro 2 (na página 45), a média de abandono na EEEB, nos três anos anteriores à pandemia, foi de 0,4% e de 18,8% para os anos de 2021 e 2022. Apesar de um pouco elevada frente à rede estadual, a média da escola naquele biênio não destoou significativamente da realidade potiguar, por outro lado, o que chama atenção é a taxa baixíssima de abandono (0,4%) de 2017 a 2019, muito inferior à rede estadual (10,6%) no mesmo período.

Dada a minha experiência de 10 anos de trabalho na EEEB, uma explicação para a diferença acentuada, entre os números da referida escola e da rede, é a possível subnotificação dos casos de abandono escolar naquela unidade de ensino, uma vez que ela não faz a chamada

busca ativa – termo que se popularizou na educação durante a pandemia – junto às famílias das/dos estudantes para saber os motivos das desistências em frequentar as aulas, dentre outros fatores, por falta de recursos humanos. Outra razão para a subnotificação diz respeito ao temor das gestões quanto a medidas da SEEC/RN para o fechamento de turmas, devido ao número considerado insuficiente, pelo órgão, de estudantes frequentando as aulas. Isso pode acarretar, por exemplo, no remanejamento de carga horária de docentes ou a transferência de profissionais para outros estabelecimentos de ensino, redistribuição de alunas/alunos na própria unidade ou para outras escolas, além da perda de recursos financeiros para compra da merenda, de materiais de consumo e para a realização de pequenos reparos no prédio.

Por conseguinte, tal subnotificação acaba por elevar os números da reprovação, uma vez que o nome da/do estudante permanece no SIGEDUC e, para consolidação das turmas ao término do ano letivo, a/o docente deve estabelecer a nota zero para preencher os espaços em branco daquelas pessoas que desistiram de ir às aulas, logo elas são reprovadas por nota e por frequência. O aumento do abandono escolar foi um dos efeitos esperados da pandemia sobre o sistema educacional, principalmente, nas escolas públicas. O desligamento de crianças e adolescentes da escola é um fenômeno que preocupa profissionais da educação, gestores públicos e sociedade civil, que ainda buscam formas de reverter esse quadro e atenuar as perdas de aprendizagens. Desse modo, a média de abandono na EEEB para 2021-2022 se aproxima mais do contexto estadual do que no período que antecedeu à crise sanitária.

O *Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased)* define evasão escolar como o “fenômeno caracterizado pelo afastamento do aluno do sistema educacional, antes de ter concluído a formação em determinado nível ou etapa de ensino” (Evasão, [2024]). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2023⁵², realizada pelo IBGE, apresenta números sobre as principais causas da evasão no Ensino Médio, no Brasil, entre as pessoas de 15 a 29 anos de idade sem ter concluído o Ensino Médio e que não frequentam a escola – ou cursos de qualificação profissional, técnico e de pré-vestibular. Na pesquisa, a necessidade de trabalhar foi apontada por 45,6% desses indivíduos como o principal motivo para não frequentar a escola atualmente; 23,4% indicaram a falta de interesse em estudar como preponderante; já para 15,7% dessas pessoas o cuidar de atividades domésticas e de familiares (crianças, adolescentes, idosos e pessoas com necessidades especiais) foi a razão para a não conclusão da educação básica.

No Rio Grande do Norte, somente 59% dos jovens de 19 anos haviam concluído o Ensino Médio, “o resultado é somente o 20º maior índice de conclusão entre os estados brasileiros e

⁵² Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7220#resultado>. Acesso em: 24 fev. 2024.

está bem abaixo da média nacional, que foi de 68,3%” (Todos Pela Educação, 2023, p. 3). A tríade reprovação – repetência – distorção de idade/série compõe o quadro do chamado fracasso escolar quanto à trajetória no processo de escolarização, que reverbera na autoestima dos estudantes, baixando-a e criando sensação de insucesso e inaptidão que podem conduzir ao abandono ou à evasão escolar.

Essa situação de inadequação, na EEEB, se manifesta no desencorajamento/desinteresse das/dos discentes em participarem, por exemplo, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que lhes permitiria concorrer a vagas em instituições de ensino superior, como o IFRN e a UFRN, quando da conclusão da 3ª série do Ensino Médio. Para esses indivíduos, possivelmente, a universidade pública não seria um espaço que estaria ao seu alcance – e historicamente, em nosso país, de fato, ela não esteve ao alcance das camadas mais pobres da sociedade brasileira; felizmente, nestas primeiras décadas do século XXI, essa realidade começa a ser atacada com as ações afirmativas⁵³ na educação. De todo modo, não se está a afirmar que a universidade é o único caminho possível e somente ele seja digno de valorização social para a juventude, mas que as filhas e filhos da classe trabalhadora, que frequentam a escola pública, também tenham plena ciência – além de condições educacionais e materiais para isso – de que podem ter a vida acadêmica como um horizonte plausível e possível.

Com o quadro estrutural e de aprendizagem da EEEB esmiuçado, o próximo tópico apresentará como tal situação reverbera na prática do ensino de História naquela instituição escolar.

1.2.2 DESATAR OS NÓS NA APRENDIZAGEM

⁵³ No glossário do *Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa* (GEMAA), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), ação afirmativa é a “designação geral de políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de classe ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. Entre as medidas classificadas como ações afirmativas podemos mencionar: incremento da contratação e promoção de membros de grupos discriminados no emprego e na educação por via de metas, cotas, bônus ou fundos de estímulo; bolsas de estudos; empréstimos e preferência em contratos públicos; determinação de metas ou cotas mínimas de participação na mídia, na política e outros âmbitos; reparações financeiras; distribuição de terras e habitação; medidas de proteção a estilos de vida ameaçados; políticas de valorização identitária. Sob essa rubrica temos, portanto, medidas que englobam tanto a promoção da igualdade material e de direitos básicos de cidadania, quanto a promoção de igualdade de oportunidades, quanto formas de valorização étnica e cultural. Esses procedimentos podem ser de iniciativa e âmbito de aplicação público e privado, e adotados de forma voluntária e descentralizada ou por determinação legal.” [Disponível em: <https://gemaa.iesp.uerj.br/glossario/>. Acesso em: 26 mar. 2024].

Perante um cenário tão problemático – caracterizado por notas baixas nos indicadores oficiais de qualidade do ensino, índices de reprovação e abandono escolar elevados, apatia de parte do corpo discente devido às distorções série-idade, precariedade na estrutura física e desfalques nos recursos humanos para o pleno funcionamento de todas as atividades pedagógicas –, há um sentimento de incômodo e de insatisfação entre os profissionais que trabalham na escola, em relação à estagnação do processo de ensino e aprendizagem.

Existe a percepção de professores da EEEB de que, dentre outros fatores, as dificuldades no domínio de competências de leitura, compreensão e produção textuais – que também são diagnosticadas no SAEB – contribuem para aquela estagnação. Tal situação foi descrita, em 2017, pelo corpo docente na justificativa do projeto da escola – *Despertar literário, descobrindo o mundo encantado da leitura*:

a partir de discussões apresentadas pelo corpo docente em vários encontros pedagógicos, são perceptíveis deficiências dos nossos discentes relacionadas à leitura e à escrita, com impactos significativos no aprendizado destes. Vários fatores e elementos sociais estão na raiz desse problema: a falta de leitura no seio das famílias, a falta de incentivo nos círculos de amizade e de sociabilidade, o uso de jogos eletrônicos, celulares, TVs, como também a falta de um espaço literário e de uma biblioteca adequada na escola. Tais fatores têm limitado o acesso às produções literárias e o pouco interesse e estímulo pela leitura. E as consequências são marcantes e evidentes na sala de aula e na escola, ou seja, dificuldade de compreensão textual, erros ortográficos, vocabulários insuficientes e precários, limitações nas produções textuais de forma significativa e real para o aluno. Dessa forma, cerceando e restringindo o conhecimento científico do aluno (Escola Estadual Élia de Barros, 2017, p. 5).

Logo, as dificuldades das/dos estudantes quanto à inserção na cultura letrada, no contexto escolar, limitam o “desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (Brasil, 1996), conforme o inciso III do artigo 32 da LDB, uma vez que o pleno domínio da leitura e da escrita é apontado pelo mesmo artigo como o meio através do qual ocorre o desenvolvimento da capacidade de aprender.

A situação apresentada naquele projeto, portanto, ocorre de forma generalizada na unidade de ensino, sendo de origem multifatorial; por conseguinte, ela ecoa no ensino de História, haja vista que a aprendizagem dos conhecimentos específicos de cada componente curricular – como, por exemplo, Geografia, Física, Ciências Biológicas – ocorrerá pela proficiência em leitura e na escrita como estabelece o supracitado artigo da LDB. Por isso, com o intuito de contribuir com uma proposição na busca por soluções do problema de aprendizagem na EEEB, o enfrentamento das dificuldades de discentes em práticas de letramentos nas aulas de História se impôs como tema desta pesquisa.

Especificamente, como os problemas no exercício de práticas letradas escolares, por alunas e alunos, reprovações e apatia de estudantes são percebidas nas aulas de História sob a minha regência? Comumente, as/os aprendentes tendem a reclamar que o componente curricular de História é de difícil compreensão, muitos demonstram desinteresse nas aulas e não realizam as diversas atividades avaliativas propostas – mesmo que elas ‘valham nota’, fator que geralmente mobiliza as/os discentes na realização das tarefas escolares. Disto, em muitos casos, resultam em notas baixas e, conseqüentemente, em reprovações já que não existe um sistema de recuperação de aprendizagens e/ou notas bimestralmente na rede estadual de ensino, apenas um exame no final do ano para os indivíduos que não alcançaram a média anual (igual ou superior a 6,0 pontos) nem foram reprovados por falta ou por não terem obtido a média anual igual ou superior a 2,5 pontos. O relato apresentado na figura 15 é exemplo dessa conjuntura.

FIGURA 15 – ATIVIDADE REMOTA DE AUTOAVALIAÇÃO NA DEPENDÊNCIA EM HISTÓRIA NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO (2020)

QUESTÕES
1. Elabore um texto autoavaliativo sobre o processo que levou a sua reprovação na disciplina, no ano anterior. Busque refletir sobre: sua condução com os estudos (frequência, estudar o conteúdo, prestar atenção à aula, comportamento); suas dificuldades com a matéria. Como o(a) professor(a) pode ajudar você a vencer essas dificuldades? Se quiser, pode fazer críticas/sugestões à escola e aos professores. 8 respostas Bom o que levou a Minha Reprovação na Disciplina de História Foi primeiramente Minha Falta de Interesse na Matéria, e eu não conseguia muito Prestar Atenção ou Ficava Brincando Ou Eu Dormia, E Minha Maior Dificuldade Na Matéria é Sobre a Interpretação de Texto e Não Tem Nada Que O Professor(a) poderia Ajudar porque No Caso Foi Falta De Interesse o Professor(a) estava fazendo Seu Trabalho Certo e o Aluno que se Reprova Não O Professor e é Isso. Obs:Fui Sincero em Tudo Que Escrevi

FONTE: captura de tela do *Google Forms* (Acervo pessoal, 2020).

Diversas situações em sala de aula demonstraram as dificuldades dos discentes com a leitura, interpretação e produção textual (como apontado, anteriormente, pela(o) discente na figura 15). Quando se solicita produções escritas – como a construção de relatos biográficos ou de autoavaliações, produção de cartas e diários pessoais, resumos, mapas conceituais, alfabeto temático sobre personalidades negras, análises de vídeos, fontes como imagens e textos literários –, alunas e alunos apresentam resistência em escrever: uma parcela, quando escreve, produz poucas linhas ou demonstra limitações no manuseio do código escrito; a outra parcela prefere não entregar a atividade. Em tarefas nas quais é exigida habilidade de interpretação textual ou de caráter subjetivo em que é possível tecer opiniões pessoais, é elevado o número

de estudantes que deixam a questão sem resposta nas avaliações. Na figura 16, a turma do 7º ano apresenta a atividade de pesquisa e confecção de um alfabeto biográfico com personalidades negras, durante o mês da consciência negra de 2019, destaca-se a baixa participação de estudantes na realização do trabalho com apenas 9 letras do alfabeto sendo representadas.

FIGURA 16 – APRESENTAÇÃO DO ALFABETO ‘NEGROS TAMBÉM FAZEM A HISTÓRIA’ NO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA POR UMA TURMA DO 7º ANO



FONTE: Elaboração própria (2019). Foi aplicado um efeito na imagem para não identificar estudantes.

As primeiras diretrizes da SEEC/RN, no ensino remoto durante a pandemia em 2020, foram no sentido de priorizar atividades mais contextualizadas, sem foco conteudista, e direcionadas às vivências de crianças e adolescentes naquela excepcionalidade, com o emprego do aparato tecnológico digital⁵⁴ com prioridade. A normativa daquele órgão diz que, no plano de atividades não presenciais, as escolas deveriam considerar:

⁵⁴ A secretaria de educação enfatizou a utilização dos recursos disponíveis na plataforma de aprendizagem do SIGEDUC – site ou o aplicativo –, todavia, boa parte do corpo docente tinha limitados conhecimentos sobre a plataforma, enquanto as/os estudantes não conseguiam acessar porque não tinham cadastro no sistema ou perderam dados de acesso. Em função disso, escolhi o *Google Classroom* para desenvolver as atividades do ensino remoto e ter contato com as/os discentes.

abordagens contextualizadas e de fácil compreensão, evitando excessos de elementos conteudistas e interações explicativas, bem como a sobrecarga de atividades para os estudantes e as atividades práticas, em especial nos cursos profissionais. Privilegiar atividades de consolidação de conteúdos já trabalhados, planejados de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Escola e os planos de ensino anuais dos professores, com temáticas diversas e dinâmicas, desenvolvidas por meio de metodologias de projetos de trabalho, ateliês ou com temas geradores, entre outras. *Incluir atividades, privilegiando as habilidades da leitura, escrita, compreensão e raciocínio lógico matemático, essenciais para o desenvolvimento de todos os componentes curriculares*, articulando os conhecimentos necessários para que o estudante avance no ano/série. *Importante incorporar, ainda, a temática da pandemia da Covid-19 nas atividades não presenciais*, por meio da transversalidade ou interdisciplinaridade, sendo essencial divulgar e reforçar a gravidade e a propagação da doença, assim como a sua prevenção e controle. (Rio Grande do Norte, 2020b. Grifos meus)

Nesse sentido, planejei inicialmente a produção de relatos escritos sobre as experiências de discentes com o momento excepcional vivido, uma vez que “o comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum” (Freire, 2017, p. 33) das/dos aprendizes. Além disso, objetivava também oportunizar, à juventude discente, um meio para que pudesse exteriorizar suas emoções – caso sentisse necessidade e disposição para tal – frente aos medos, às inseguranças e às incertezas de um mundo que aparentava estar ‘fora dos eixos’ por causa do vírus *SARS-CoV-2*.

Dito isso, para as turmas de 8º ano, foi solicitado um texto escrito na forma de diário pessoal em que a/o estudante relatava sua experiência pessoal com a pandemia; com as turmas de 9º ano, a requisição foi a produção de cartas a serem enviadas para pessoas que viviam fora do Brasil, descrevendo a situação (política, social, sanitária, econômica...) do país naquele instante; por fim, nas salas de 1º ano do Ensino Médio, a solicitação foi a construção de uma cápsula do tempo – que, hipoteticamente, seria aberta daqui a 50 anos – em que a/o discente deveria listar 10 objetos/sentimentos e justificar a escolha dos mesmos como elementos representativos de sua experiência com a pandemia, constituindo fontes históricas para as gerações futuras compreenderem os impactos da pandemia de coronavírus sobre adolescentes brasileiros. Naquelas turmas do Ensino Fundamental, as atividades em questão ocorreram de maneira interdisciplinar com a professora de Língua Portuguesa, que estava trabalhando remotamente com elas os gêneros textuais, por isso, já possuíam algum conhecimento sobre a estrutura textual de diário e de carta.

Essas atividades (APÊNDICE A), dentre todas as realizadas na situação de ensino remoto, figuraram entre as que obtiveram o menor número de devolutivas. Além delas, também foram empregados alguns instrumentos – que requeria a atividade escrita – naquele contexto: preenchimento de palavras cruzadas, resumos, análise de imagens e vídeos, jogo no *Google*

*Forms*⁵⁵, criação de comunidades no Facebook para apresentação de trabalho em grupo e questões discursivas em estudos dirigidos.

Com o prolongamento do ensino remoto na rede estadual de ensino potiguar⁵⁶, para mitigar as perdas dos conteúdos, a direção da escola orientou pela ênfase na realização de estudos dirigidos de capítulos dos livros didáticos – impressos, em formato digital ou cópias em arquivos PDF –, que as alunas e os alunos dispunham em casa, com 5 questões objetivas (ou, como as/os discentes costumeiramente chamam, “de marcar”). Esse tipo de questão habitualmente agrada à parte do alunado, porque ele acredita que tem mais chance – ou sorte – em acertar o quesito do que se fosse dissertativo. Claro, isso dependente do preparo das/dos aprendentes em responder ao que é solicitado e da maneira como é formulada a pergunta (contextualizada ou que prioriza a memorização). Assim, os estudos dirigidos com questões objetivas apresentaram maior retorno de atividades devolutivas em relação àquelas com foco discursivo.

Percebi, ao examinar as atividades entregues, a prática de busca de respostas prontas na internet – como também costuma acontecer frequentemente no ensino presencial, mesmo que a solicitação (redigida de maneira contextualizada) requeira um sentido interpretativo ou pessoal na formulação da resposta – esteve presente em alguns trabalhos entregues. A figura 17 ilustra essa situação: para realizar a atividade, a/o discente deveria assistir a um vídeo de 23 minutos no YouTube sobre a *Revolta da Vacina (1904)* e ler duas páginas do livro didático sobre o mesmo assunto; todavia, não foi isso o que fez a pessoa que respondeu à questão – que consistia na escolha de 5 palavras-chave para sintetizar a temática abordada – exibida na figura 17, copiando e colando textos (plágios) da internet – o site ou o aplicativo *Brainly*⁵⁷ é muito empregado para essa finalidade – sem relação com o conteúdo tratado nos materiais.

⁵⁵ Para trabalhar o contexto do fim da Monarquia no Brasil, criei um jogo pedagógico – *De volta para o passado: o Brasil de 1889* –, no qual cada estudante assumiria um perfil e agiria nos momentos finais do Império, apresentando os interesses e envolvimento de grupos sociais diversos. Após o jogo, cada aluna(o) responderia a 5 questões sobre a atividade. Disponível em: <https://forms.gle/rmkUYPBpAqx43GHv7>.

⁵⁶ Em 17 de março de 2020, o governo do Rio Grande do Norte publicou o decreto de n. 29.524 com a suspensão das atividades presenciais em todas as redes (públicas e privadas) de ensino do infantil aos cursos universitários no estado. A rede estadual de ensino só retornou as atividades presenciais, ainda que parcialmente, em julho de 2021 com a publicação do *Plano de Retomada Gradual das Atividades Presenciais da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte*, através da portaria n. 250, de 15 de julho de 2021.

⁵⁷ De origem polonesa, *Brainly* é uma plataforma de aprendizagem que funciona como uma espécie de comunidade de estudos, na qual, de maneira colaborativa, usuária(o)s – estudantes, professores, especialistas e pais/mães – podem realizar perguntas para outra(o)s usuária(o)s fornecerem respostas e complementação: “Brainly é um grupo de plataformas de aprendizagem colaborativa que utiliza as características de uma rede social para conectar os usuários que têm a intenção de compartilhar seus conhecimentos com uma comunidade online”. [Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Brainly>. Acesso em: 19 abr. 2024].

Isso evidencia a introjeção, nas/nos discentes, de uma cultura escolar que ainda privilegia a reprodução e memorização de respostas padronizadas aos moldes da chamada educação bancária, em que educandas e educandos são concebidas/os como depósitos/arquivos de valores e conhecimentos transmitidos por educadores (Freire, 2014b).

FIGURA 17 – RESPOSTA FORNECIDA POR ESTUDANTE DO 9º ANO COPIADA DE SITES

Perguntas	Respostas 30	Configurações	Total de pontos
1. Cite cinco palavras (ex: “distúrbios”, “fome”) ou expressões (ex: “desigualdade social”, “Guerra dos Cem Anos”) para descrever o assunto tratado no vídeo e nas páginas indicadas do livro.			* / 0
(compulsão alimentar é considerada um distúrbio alimentar caracterizado pela ingestão exagerada de alimentos. Essa ingestão ocorre mesmo sem a presença de fome ou necessidade física do alimento. Em geral, a pessoa compulsiva perde o controle sobre o que está ingerindo e em qual quantidade)			
(O que é desigualdade social? A desigualdade social é um processo existente dentro das relações da sociedade, presente em todos os países do mundo. Faz parte das relações sociais, pois determina um lugar aos desiguais, seja por questões econômicas, de gênero, de cor, de crença, de círculo ou grupo social.)			
(Do ponto de vista histórico, podemos ver que a Guerra dos Cem Anos foi um evento que marcou o processo de formação das monarquias nacionais inglesa e francesa. ... Iniciada em 1337, a Guerra dos Cem Anos foi deflagrada quando o trono francês esteve carente de um herdeiro direto.)			

FONTE: captura de tela do *Google Forms* (Acervo pessoal, 2020).

Destarte, tanto no ensino presencial quanto na experiência remota, as recusas de estudantes em fazer atividades escritas – isto é, deixar de entregar o trabalho ou, quando estão associadas a questões objetivas, deixar em branco – e as dificuldades quanto à leitura são frequentes. Em relação ao estímulo à habilidade leitora e à oralidade, busquei promover momentos de leitura coletiva⁵⁸ com textos diversos (didáticos, artigos, letras de músicas, textos literários dentre outros) nos quais solicitava, de maneira colaborativa, que alunas e alunos lessem em voz alta determinado trecho do texto para suscitar o debate e/ou a explicação. Geralmente, havia quem se prontificava espontaneamente a participar e quem recusava por timidez/nervosismo – devido ao medo do erro diante de uma plateia – ou por “*não saber ler*”, como justificava.

⁵⁸ Através da portaria nº 1583, de 22 de junho de 2023 – publicada no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte de 9 de março de 2024 –, a SEEC/RN instituiu o *Horário Nobre da Leitura* nas escolas estaduais, em todos os níveis, turnos e modalidades de ensino. De periodicidade semanal, as leituras coletivas devem envolver toda a escola em horário específico no sentido de “oportunizar aos estudantes uma diversidade literária, a partir da leitura de variados gêneros discursivos/textuais, como por exemplo: literatura popular de tradição oral, contos, crônicas, poemas, textos dramáticos, textos jornalísticos, letras de música, charges, tiras, e outros, desde que adequados ao nível de ensino e à faixa etária do público-alvo.” (Rio Grande do Norte, 2023)

Frente ao cenário de dificuldades quanto à proficiência esperada e resistências – diagnosticadas pela observação de professores e expressas pelos dados sobre o rendimento escolar – em relação aos usos da escrita na escola e, em especial, nas aulas de História, como viabilizar a construção de uma proposta didática, a partir de eventos de letramentos, que estimule à utilização ativa e autoral de diversas linguagens, pelos sujeitos aprendentes, na construção de narrativas históricas? Parte-se da premissa de que o uso pedagógico das TDICs pode contribuir com o fomento à consolidação de competências e habilidades inerentes à inserção na cultura letrada de maneira significativa para o alunado, possibilitando-o a estruturar a narrativa histórica com mais desenvoltura, autonomia e dotada de sentido.

As potencialidades pedagógicas das ferramentas digitais já despertavam meu interesse antes da pandemia do coronavírus. Quando o isolamento social impôs as aulas remotas como estratégia para garantir o mínimo vínculo entre o universo escolar com crianças e adolescentes em seus lares, busquei, desde então, intensificar a utilização com mais propriedade das TDICs⁵⁹ em meu labor docente. Todavia, por questões estruturais da escola como apresentadas anteriormente, as experiências didáticas com as TDICs ainda são limitadas – sobretudo, em formas mais atrativas para apresentar o conteúdo para fugir do quadro branco –, mas demonstraram que abrem caminhos metodológicos ativos no processo de ensino e aprendizagem, despertam o interesse, o envolvimento e a dinamicidade das/dos jovens estudantes na realização das atividades.

Por exemplo, a produção de *podcast* por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, em 2022, mostrou-se promissora no contexto precarizado estruturalmente da EEEB, por necessitar de um aparato de recursos mínimos para a execução na escola: caixa de som com acesso *Bluetooth* ou entrada *USB*; para produção por estudantes, *smartphone* com gravador de áudio e aplicativo de edição de áudio (foram os recursos mais empregados pela maioria dos grupos de alunas/os). A partir da temática do Holocausto, cada grupo da turma construiu um episódio que abordava um aspecto do tema, para tanto: realizou pesquisas; discutiu o formato do *podcast* – com apenas uma pessoa narrando ou no formato de conversa/entrevista – e técnicas de gravação; escreveu roteiro e/ou a própria fala que seria gravada; com maior ou menor habilidade, realizou a edição e introduziu efeitos de áudio; e, por fim, apresentou a narrativa histórica para a turma. O experimento conduziu as/os discentes para o centro do processo de

⁵⁹ Criação de páginas na internet (*Sway*) para apresentar o assunto, com um *layout* que as/os estudantes estão habituados a encontrar quando acessam a internet; produção de vídeos para explicar conteúdos; uso do questionário on-line, seja para a realização de exercícios seja como jogo; utilização do *Google Classroom* como ambiente para a interação professora-estudantes, compartilhar materiais, informes do componente curricular ou da escola, mas poucos conseguem participar por falta de telefone ou de acesso à internet.

aprendizagem, mostrou a capacidade criativa dos grupos na realização da atividade e o desenvolvimento da escuta ativa por alunas e alunos durante a reprodução de cada trabalho de *podcast* na sala de aula, diferentemente do que ocorre nas apresentações de seminário, por exemplo. Além disso, a produção do *podcast* constitui uma maneira de trabalhar a oralidade – uma das faces do letramento – daquelas pessoas que sofrem com o nervosismo ou têm inibição em falar para uma plateia assistindo à exposição, problemas que discentes costumam relatar em momentos de explanações orais na sala de aula.

Com os resultados auspiciosos do experimento, mesmo em um contexto com problemas de infraestrutura, é possível explorar as TDICs – cada vez mais presentes no cotidiano⁶⁰, sobretudo, da juventude – no ensino com ações planejadas que articulem os procedimentos inerentes à pesquisa histórica, às habilidades e competências na utilização de tecnologias digitais e às práticas de escrita no ciberespaço (Lévy, 1999). Nesse sentido, o recurso midiático do *blog* desponta como uma importante ferramenta para alavancar a proficiência escrita no ensino de diversos componentes curriculares, na escola, “proporcionando novas formas de acesso à informação, a processos cognitivos, como também às novas formas de ler e escrever, gerando novos letramentos” (Lorenzi; Pádua, 2012, p.40).

Sendo assim, neste trabalho, a ferramenta *blog* será explorada para o desenvolvimento e a consolidação de competências leitora e escritora que permitam a construção de narrativas históricas por estudantes, de forma significativa. Com isso, abre-se uma frente de ataque contra o problema das dificuldades em práticas letradas de estudantes, que chegam ao Ensino Médio na EEEB, durante as aulas de História. O terceiro capítulo apresentará como tal exploração foi construída e sua efetividade.

1.3 TECER OS MÚLTIPLOS FIOS DOS LETRAMENTOS

O tema da pesquisa – o “enfrentamento das dificuldades de discentes nas práticas de letramentos nas aulas de História”, que emergiu de um problema que observo em minhas turmas da Escola Estadual Élia de Barros – enquadra-se em um amplo debate acadêmico a respeito das proficiências de indivíduos na utilização da língua escrita, nas sociedades grafocêntricas. Atualmente, além das questões sobre as competências e habilidades linguísticas, discussões na

⁶⁰ A pesquisa sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos domicílios de 2023, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), apontou que 84% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet, com a conexão banda larga presente em 73% dos domicílios; já o telefone celular alcança 95% dos domicílios. (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, [2023]).

academia têm irradiado o conceito de letramento para outras áreas de conhecimento quanto ao domínio de capacidades que permitam às pessoas a manipulação eficiente, consciente e crítica de determinado conhecimento, como o acadêmico, digital, informacional, histórico dentre tantos outros.

As sínteses sobre os estudos de letramento no Brasil situam a década de 1980 como o marco para o desenvolvimento de pesquisas sobre essa temática, associadas às áreas de linguística e da educação. Predomina no Brasil a palavra ‘*letramento*’ como a tradução⁶¹ para a língua portuguesa do termo em inglês *literacy*⁶² (Soares, 2009) – já em Portugal adotou-se o emprego da palavra ‘literacia’ –, que já era empregado por estudiosos anglófonos para designar a condição de ser do letrado em relação ao domínio das “habilidades de leitura e escrita quanto [...] usá-las nas diferentes situações sociocomunicativas nas quais são requeridas” (Silva; Araújo, 2012, p. 682).

Naquele contexto, o país, a exemplo do que ocorria mundialmente, assistia a um acentuado processo de automação na cadeia produtiva industrial, fruto das novas tecnologias desenvolvidas pela computação e robótica, no qual saber ler e escrever já não eram suficientes – embora o Brasil não houvesse superado o problema do analfabetismo⁶³ – para atender às novas demandas do capitalismo sob a batuta do neoliberalismo; isso significou que “na economia, com a participação do trabalhador no mercado competitivo, exigindo que aquele trabalhador que apenas sabia assinar o seu nome perca seu espaço” (Lima; Kochhann; Gago, 2023, p. 13608). Por isso, o foco sobre os atos de escrever e ler começou a deixar a mera codificação/decodificação (associada à alfabetização⁶⁴) e se ampliou para direcionamentos quanto aos usos e às práticas sociais de escrita e leitura (Kleiman, 1995, 2005; Soares, 2002). Soares (2009, p. 39, grifos da autora) arremata:

⁶¹ Soares (2004, p. 6) defende que o surgimento do termo ocorreu de forma simultânea em diversos países, nos anos 1980, “a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população.” (Soares, 2004, p. 6)

⁶² “Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...] educado, especialmente, capaz de ler e escrever.” (Soares, 2009, p.17)

⁶³ Em 2023, de acordo com o IBGE, o índice de analfabetismo no Brasil era de 5,4% entre a população com 15 ou mais anos de idade. [Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>. Acesso em: 25 abr. 2024].

⁶⁴ Conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 21), “o processo de alfabetização tradicional envolve a relação fonema-grafema, em que o ato de escrever se constitui em tradução dos sons da fala para as imagens simbólicas da escrita, e o ato de ler, em decodificação dos significados das palavras escritas”.

ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’.

Tal concepção se aproxima daquela proposta décadas antes por Paulo Freire, sustentada no entendimento de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 2017, p. 15). Com o letramento, o sujeito participa de situações sociais diversas que utilizam a escrita, transformando sua relação com a sociedade (Lima; Kochhann; Gago, 2023).

Os anos 1990 foram marcados pela reformulação da política educacional nacional, sob a égide dos preceitos da Carta Magna de 1988, que definiram a educação como um direito universal de cada brasileira/brasileiro e dever do Estado em sua oferta, direcionada ao pleno desenvolvimento da pessoa, à preparação para a cidadania e ao mundo do trabalho (Brasil, 1988). Para regularizar o princípio constitucional, o artigo 4º da LDB de 1996 determina, em seu inciso I⁶⁵, a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica “dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (Brasil, 1996). Em virtude disso, “em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica, o domínio das competências do letramento é sinônimo de inclusão” (Finger-Kratochvil, 2009, p. 207); as ações governamentais foram direcionadas à universalização do atendimento escolar nas três etapas da educação básica – educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Aprovado pela lei nº 13.005 de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), vigente para o decênio de 2014 a 2024, reforçou em suas três primeiras metas a universalização daquelas etapas da educação básica. Com isso,

assistimos a um processo de democratização do acesso à escola, responsável pela ampliação do acesso e a permanência de estudantes das camadas populares à escolarização formal. Uma parcela significativa desses brasileiros, que até então não ultrapassava os primeiros anos da escolarização, passou a frequentar as séries finais do Ensino Fundamental (Silva, 2011, p. 111).

Paralelamente, a educação também passou a ser concebida como instrumento para impulsionar o crescimento econômico, através do entrelaçamento da escolarização, empregabilidade e produtividade no mercado de trabalho. A ampliação de matrículas na educação básica tornou-se essencial, portanto, para minorar a enorme exclusão social no país, por meio da inserção de brasileiras e brasileiros das camadas populares na escolarização formal, consequentemente, na formação para o mundo do trabalho cada vez mais dinâmico pelo

⁶⁵ Conforme a redação dada pela lei nº 12.796 de 2013.

aprimoramento das novas tecnologias criadas pelos avanços nas áreas de computação e de informática.

Nesse processo, a designação de metas, parâmetros e indicadores de qualidade do ensino brasileiro, alinhados às prescrições de organismos internacionais de fomento ao desenvolvimento econômico como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), foram adotados na implementação de programas e políticas públicas educacionais no sentido de “melhorar a eficiência dos sistemas educativos e de fomentar a responsabilidade social e profissional pelos resultados da educação” (Castro, 2009, p. 6). Assim, avaliações, como a do SAEB e a do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), foram criadas para aferir as aprendizagens básicas no domínio de competências escritora e de leitura, constituinte do letramento linguístico, apresentadas por estudantes em diversos contextos educacionais.

Isso auxiliou na disseminação do interesse pela temática de letramento no Brasil, com a criação de linhas de pesquisas em programas de pós-graduação⁶⁶ e de seus respectivos frutos científicos (em forma de artigos, dissertações e teses), além da publicação de livros. Mary Kato (1986)⁶⁷, Leda Tfouni (1988), Ângela Kleiman (1995), Magda Soares (1998) e Roxane Rojo (1998) foram as pioneiras na publicação de livros que pavimentaram a construção conceitual de letramento no Brasil, conforme apontam os trabalhos de Soares (2002), Silva (2011), Silva e Araújo (2012), na qual as práticas de escrita e leitura são concebidas à luz do meio sociocultural em que ocorrem a manipulação do código escrito pelos indivíduos.

No decurso de aproximadamente meio século, a reboque das transformações sociais, econômicas e tecnológicas do período, a concepção de letramento foi se diversificando e deu origem a novas perspectivas teóricas quanto ao enquadramento conceitual. Alves (2018, p. 11) aponta três fatores que contribuíram para a mudança na perspectiva de letramento com o

⁶⁶ Em um trabalho de análise bibliográfica, Silva e Gonçalves (2021) realizaram em “2020 uma Consulta Parametrizada no sítio do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGPB) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para identificar as linhas de pesquisa (e seus respectivos grupos de pesquisa) digitando palavras-chave como: *letramento acadêmico, letramento escolar, letramento do professor, letramento digital, letramento literário e letramento científico*. Os resultados mostraram que nessa data existiam cadastrados (em diferentes grupos de pesquisa vinculados a instituições de ensino e pesquisa brasileiras de diferentes regiões do país) no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq, respectivamente, 13 linhas de pesquisa em letramento acadêmico, 06 em letramento escolar, 03 em letramento do professor, 20 em letramento digital, 18 em letramento literário e 02 em letramento científico.” (Silva; Gonçalves, 2021, p. 2).

⁶⁷ A saber: Mary Kato (*No mundo da leitura: uma perspectiva psicolinguística*, 1986), Leda Tfouni (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, 1988), Ângela Kleiman (*Os significados do letramento: novas perspectivas sobre a prática social da escrita*, 1995), Magda Soares (*Letramento: um tema em três gêneros*, 1998), Roxane Rojo (*Alfabetização e letramento*, 1998).

descolamento do domínio individual do código escrito para as práticas coletivas e culturais de escrita, são eles:

trabalho de Paulo Freire voltado à consciência crítica; pós-industrialismo que exigia uma mudança do modo mecanicista de trabalho até então vigentes, para um modo de pensamento e ação com a necessidade de iniciativa e tomada de decisões; e finalmente, pela perspectiva teórica sociocultural nos estudos de Linguagem e Ciências Sociais, integrando outros campos da ciência.

Assim, as novas abordagens deram um sentido pluralista à palavra *letramento* para

designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial.

[...]

A conclusão é que letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo. (Soares, 2002, p. 156)

Vergna (2021), no artigo *Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais*, define e analisa três daquelas perspectivas como as principais no campo da linguagem: *Novos Estudos de Letramento*, *Pedagogia dos Multiletramentos* e *Novos Letramentos*. Para Alves (2018, p. 14) “os [...] prefixos ‘novo’ e ‘multi’ surgem como complementos às teorias dos letramentos para dar conta das novas e múltiplas práticas sociais de linguagem vigentes na sociedade globalizada do século XXI”, ou seja, estão associados às práticas escritas desenvolvidas com e nas novas mídias digitais.

Representada pelos pesquisadores Brian Street, Magda Soares e Ângela Kleiman, a corrente dos *Novos Estudos de Letramento (NEL)* concebe letramento como um conjunto de práticas sociais e culturais nas quais

os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ela pressupõe a existência, e investiga as características de *interface entre práticas orais e práticas letradas* (Kleiman, 1995, p. 21. Grifos meus).

Soares (2002, p. 145) sintetiza: “letramento é [...] o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedade letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”. Estes dizem respeito a momentos em que a interação oral entre os participantes ocorre em torno do uso da escrita e da

leitura (Kleiman, 2005), como, por exemplo, o debate em sala de aula sobre uma notícia de jornal, a leitura de trechos bíblicos em uma cerimônia religiosa ou a produção de um *podcast* em que as falas dos participantes foram estruturadas a partir de uma pauta escrita do programa.

A partir do manifesto *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*, publicado em 1996, o *The New London Group (NLG)*⁶⁸ problematizou as práticas de letramento escolar à luz das novas tecnologias da informação e comunicação, reconhecendo que a leitura e a escrita continuam como habilidades imprescindíveis para as necessidades comunicativas na atualidade, mas que necessitam de abordagens mais ativas – sobretudo aquelas que utilizam as novas ferramentas digitais – com o protagonismo de estudantes. A *Pedagogia dos Multiletramentos*, que tem como expoentes Bill Cope, Mary Kalantzis e Roxane Rojo, propõe o reconhecimento de múltiplas formas de construção de sentido e de comunicação e, por isso, defende novas formas de letramentos – concebido em sua pluralidade – em um contexto multicultural, em que o “ensino de leitura e escrita precisa ir além da comunicação alfabética, incorporando, assim, a essas habilidades tradicionais as comunicações multimodais, particularmente aquelas típicas das novas mídias digitais” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20). A nova pedagogia dos múltiplos letramentos deve:

buscar formar indivíduos que possam navegar pela mudança e pela diversidade, aprender a se comunicar de forma eficaz em uma ampla gama de configurações, ser flexíveis, capazes de ver as coisas de múltiplas perspectivas e, por meio de um vasto repertório comunicativo, construir significados e deles participar, em uma ampla variedade de configurações culturais (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 24).

As novas mídias digitais, nessa perspectiva, adicionam:

outra camada de oportunidade pedagógica para os professores, criando um espaço contemporâneo, onde as vozes dos alunos podem ser expressas. As novas tecnologias fornecem espaços para os alunos se expressarem na forma de vídeos, *podcasts*, *blogs* ou wikis, que não são diferentes das ferramentas que os usuários mais experientes ou profissionais têm (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 148).

Rojo (2012, p. 23) aponta, a partir de estudos sobre a temática, três características dos *Multiletramentos*:

(a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;

⁶⁸ Recebeu essa denominação em homenagem à cidade de New London, localizada em New Hampshire/EUA, onde o grupo formado por pesquisadores anglófonos (provenientes dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália) se reuniu em 1994 e esboçou uma abordagem pedagógica de Multiletramentos com o intuito de tonar o ensino – sob o impacto da globalização e do desenvolvimento tecnológico digital – mais inclusivo da diversidade linguístico-cultural, além de incorporar a multimodalidade comunicacional.

- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial, as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não verbal]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas).

Colin Lankshear e Michele Knobel são os principais nomes das pesquisas realizadas na perspectiva dos *Novos Letramentos*, constituída nos primeiros anos do século XXI. Ela se contrapõe ao chamado letramento convencional da letra por meio da proposição de uma nova identidade (*ethos*) dos indivíduos potencializada pelo emprego de uma nova tecnologia, assim, mobilizando valores, sensibilidades e procedimentos na produção, manipulação e circulação de textos nas tecnologias digitais (Vergna, 2021).

Os Novos Letramentos preocupam-se, portanto, com as práticas letradas que ocorrem nos ambientes das novas mídias digitais – como *blogs*, *wikis* e redes sociais – no contexto da chamada *Web 2.0*⁶⁹, isto é, o novo letramento situado nas novas infraestruturas tecnológicas deve ser pautado pela “participação coletiva, colaboração, conhecimento e inteligência distribuídos, por meio de práticas que descentralizam autoria, mobilizando informações para relacionamento, hibridização e similares” (Vergna, 2021, p. 12).

Este trabalho dialoga com a área da linguística ao beber das contribuições conceituais de letramentos, que permitem criar situações de ensino e aprendizagem em que alunas e alunos possam mobilizar, com desenvoltura e autonomia, competências e habilidades de leitura e escrita em práticas letradas nas aulas de História. Assume-se a perspectiva dos *Multiletramentos* com o seu entendimento de que – no atual estágio da sociedade globalizada, multicultural, multilíngue e conectada aos novos recursos tecnológicos e mídias sociais – o desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura pode ser alavancado de maneira multimodal e ancorado nas recentes ferramentas digitais para a construção de comunicações e de sentidos. Em suma, comunga-se da compreensão de Lima, Kochhann e Gago (2023, p. 13615. Grifos meus) de que:

existe a necessidade de analisar como o uso de *multiletramentos* têm modificado as práticas sociais dos estudantes na contemporaneidade. A educação deve preparar os estudantes para viver em um mundo de diversas linguagens e leituras que exige *múltiplos letramentos* com o intuito a preparar os indivíduos para as necessidades presentes, com a valorização dos conhecimentos culturais e populares, assim como, suas necessidades futuras, fruto de um desenvolvimento tecnológico.

⁶⁹ De acordo com o verbete na Wikipedia, “**Web 2.0** é um termo popularizado a partir de 2004 pela empresa americana O'Reilly Media para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a ‘Web enquanto plataforma’, envolvendo wikis, aplicativos baseados em *folksonomia*, redes sociais, blogs e Tecnologia da Informação. Embora o termo tenha uma conotação de uma nova versão para a Web, ele não se refere à atualização nas suas especificações técnicas, mas a uma mudança na forma como ela é encarada por usuários e desenvolvedores, ou seja, o ambiente de interação e participação que hoje engloba inúmeras linguagens e motivações.” [Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0>. Acesso em: 11 jan. 2023]

Portanto, entende-se que o desenvolvimento e o aprimoramento de habilidades de proficiência no manuseio do código escrito e das ferramentas digitais – que também envolve o domínio de competências e habilidades próprias, conforme será discutido no capítulo seguinte –, no ensino de História inserido na educação básica, podem atuar como catalisador da aprendizagem histórica e do pensar historicamente de discentes, ou seja, que as alunas e os alunos aprendam a ler o mundo do qual são sujeitos de maneira autônoma e crítica. De que maneira, especificamente, a presente pesquisa pode cooperar com a proficiência leitora e escritora de discentes dentro da *expertise* da ciência histórica?

É isso o que se pretende experimentar e analisar no capítulo 3 com a dimensão propositiva deste estudo, na qual será realizada uma sequência didática com eventos de *Multiletramentos* a partir da análise de fontes históricas, a escrita de narrativas históricas e o posterior registro escrito em *blogs* por estudantes, no intuito de publicizar aquelas narrativas sobre a temática trabalhada. Conforme Prost (2020, p.222), a “história faz um relato e, ao narrar, é que fornece a explicação” sobre os acontecimentos, por isso, “a narrativa é o principal elemento dos modos de representar os atos humanos [...]”. Esse representar, mediado pela narrativa, é inerente ao ser humano e serve para *conhecer* o mundo” (Freitas, 2019, p. 173). Assim, “o acesso ao passado ou, conseqüentemente, o conhecimento escolar e acadêmico sobre o passado é predominantemente narrativo” (Pinheiro; Oliveira; Freitas, 2022, p. 5).

Com isso, pretende-se, além de usar o tempo como categoria de análise e a aprendizagem significativa do saber histórico, oferecer a contribuição do ensino de História na ofensiva contra o problema de aprendizagem na EEEB – a baixa proficiência em leitura e escrita do alunado – ao desenvolver um conjunto de habilidades linguísticas (leitura, interpretação, escrita, oralidade) e digitais (uso das ferramentas digitais, pesquisa na internet, tratamentos da informação, comunicação), com estudantes do Ensino Médio, na construção das narrativas a respeito da temática escolhida.

1.3.1 O LETRAR NO TECIDO HISTÓRICO

Como pontuado anteriormente, o termo *letramento* tem sido apropriado por outras áreas do conhecimento para além daquelas nas quais floresceu – a educação e a linguística –, como demonstram profícuas produções acadêmicas⁷⁰ com o emprego do termo sob a ótica de suas

⁷⁰ Em uma breve consulta (realizada em 7 de janeiro de 2023) ao catálogo *on-line* de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o emprego do descritor

respectivas ciências. Sobre a abrangência do termo letramento, Paiva (2021, p. 1163) reflete aludindo a:

Buckingham (2008) que a palavra vai se distanciando de seu conceito original e que passa a ser usada no sentido de competência ou habilidade. Ele observa, por exemplo, que alguns desses letramentos (ex. econômico, emocional, espiritual) não têm nenhuma relação com a escrita.

Assim, o letramento diz respeito a um “conjunto de ferramentas intelectuais – processos cognitivos – adquiridas na escola ou fora dela que são mobilizadas para orientar a vida cotidiana e as práticas sociais que envolvem a compreensão de signos culturais” (Lima; Felipe, 2020, p. 13). Situa-se, nesse contexto, o letramento histórico. No intuito de perceber a utilização do termo letramento no âmbito das produções acadêmicas na área de História, no Brasil, promoveu-se um levantamento no portal *eduCAPES* – onde está reunida a produção científica do PROFHISTÓRIA. Realizado em 14 de janeiro de 2023, o breve exame usou o descritor “letramento histórico” e resgatou 69 produções, destas 12 eram livros digitais e 57 classificadas como textos (dissertações do PROFHISTÓRIA). Procurou-se verificar as palavras-chave – metadados usados na busca de materiais indexados em catálogos – empregadas por discentes do programa em seus textos (dissertações) para representarem conceitualmente as produções, que o sistema recuperou e associou a “letramento histórico”; foram encontrados: 5 aparições para letramento histórico-digital; 4 para narrativas históricas; 5 para letramento; 3 para literacia histórica; 2 para alfabetização histórica; 2 para competência histórica; 1 vez para multiletramentos; 1 vez para produção e difusão de narrativas históricas.

Verifica-se que, tal como as novas perspectivas sobre o letramento linguístico que questionam a centralidade dos processos de letramento – em sua principal agência, a escola – apenas em aspectos sobre o uso correto da língua em detrimento das práticas letradas construídas socialmente, o letramento histórico soma-se aos esforços dos críticos – pertencentes a várias correntes de pesquisa na área, que há décadas propõem a renovação das práticas de

“letramento”, o sistema retornou 5.798 trabalhos indexados na base de dados e distribuídos conforme a seguinte tipologia: 1.038 teses; 3.322 dissertações de mestrado; 1.467 dissertações de mestrado profissional; e 33 trabalhos profissionalizantes. Eles pertenciam às grandes áreas do conhecimento de: ciências biológicas, ciências da saúde; ciências exatas e da Terra; ciências humanas; ciências sociais aplicadas; linguística, letras e artes; engenharias; e multidisciplinar. Ao usar aquele descritor no plural, a busca apresentou 4.683 produções acadêmicas – 300 teses; 667 dissertações de mestrado; 3.734 dissertações de mestrado profissional; e 2 trabalhos profissionalizantes – vinculadas às grandes áreas do conhecimento de: ciências exatas e da Terra; ciências humanas; ciências sociais aplicadas; linguística, letras e artes; multidisciplinar. O dito catálogo apresenta busca simples para a pesquisa e retorna dados quanto: autoria; título; data, quantidade de folhas; tipo do trabalho; instituição vinculada; biblioteca onde o trabalho estar depositado. Ele não traz as palavras-chave, tampouco o resumo. Endereço eletrônico: <[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/).

ensino da História escolar – de um chamado ensino tradicional daquele componente escolar desde sua institucionalização no Brasil⁷¹, no século XIX (Fonseca, 2004). Isto é, ataca o ensino de História pautado pelo privilégio a práticas concentradas na memorização (de datas, “grandes vultos” e acontecimentos), reprodução e passividade de discentes, no processo de aprendizagem, e a valorização de eventos alusivos à construção da identidade nacional ou de fatos dissociados da realidade e da vivência das/dos estudantes.

Rocha posiciona o letramento histórico como um dos componentes do letramento disciplinar⁷², quanto à apropriação proficiente da linguagem específica da História, visando a “provocar nos alunos interpretações cada vez mais fundamentadas e elaboradas de aspectos selecionados do passado como narrativas a partir de evidências e a tomada de conhecimento de outras interpretações” (Rocha, 2020, p. 283). Assim como Rocha (2010, 2020), Azevedo (2015) e Silva (2011) também entendem que as aulas de História são promotoras dos letramentos linguístico e histórico, na educação básica, e permitem às alunas e aos alunos o pensar historicamente, objetivo primordial do ensino daquele componente curricular. Comunga-se, neste estudo, da concepção desses autores sobre a promoção desses letramentos nas aulas do componente de História, no ensino básico.

Na escola, as práticas são letradas, logo, a leitura e a escrita, no ensino de História, constroem o sentido da História ensinada naquela instituição. A partir dos estudos do campo da linguagem, Patrícia de Azevedo (2015) concebe o letramento como um conjunto de práticas culturais que emprega a oralidade, leitura e escrita, sendo a sala de aula caracterizada como um espaço de letramento onde o professor organiza diversas atividades orais e escritas para ensinar História, construindo sentido naquilo que é ensinado. Complementa-se com Lima, Kochhann e Gago (2023, p. 13606) “a história ensinada em nossa sociedade grafocêntrica produz sentido em práticas de letramento; ou seja, o ‘letramento histórico’”.

Sob essa perspectiva, em sua dissertação do PROFHISTÓRIA, Cláudia Fernandes de Azevedo refletiu sobre as práticas de letramento que ocorrem na sala de aula de História, investigando os efeitos do uso de diversas fontes históricas como recurso pedagógico no aprendizado daquele componente curricular. De acordo com a professora-investigadora,

⁷¹ De acordo com Nadai (1993, p. 145-146), “no Brasil, sob influência do pensamento liberal francês e no bojo do movimento regencial, após a Independência de 1822, estruturou-se no Município do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II (que durante o Império funcionaria como estabelecimento-padrão de ensino secundário, o mesmo ocorrendo na República, sob denominação de Ginásio Nacional) e seu primeiro Regimento, de 1838, determinou a inserção dos estudos históricos no currículo, a partir da sexta série.”

⁷² Apoderamento da linguagem específica de um determinado campo do conhecimento, a partir de seus instrumentais epistemológicos.

o trabalho com fontes históricas (na forma de pequenos textos de natureza variada, imagens, tabelas, gráficos etc.) tem potencial para facilitar não só a aquisição de informações de conteúdo histórico, mas também o desenvolvimento da habilidade leitora e escritora dos alunos, tornando possível aprimorar a um só tempo letramento em seu sentido linguístico e histórico (Azevedo, p. 2016, p. 13).

Tal como Azevedo (2016), esta pesquisa irá trabalhar com um conjunto de fontes históricas – de natureza jornalística, disponibilizado aos sujeitos da pesquisa em ambiente digital e impressas – para articular procedimentos da pesquisa histórica com as habilidades leitora e escritora, na constituição de sentidos do saber histórico.

Para Cerri (2011), letramento histórico também pode ser chamado de competência de orientação – proposta pelos teóricos da chamada Didática da História⁷³. Ele recorre a uma analogia com o letramento linguístico para explicar essa competência:

não basta dominar a leitura e a escrita; é preciso conseguir usar essas competências para entender as instruções de um manual ou deixar um bilhete compreensível para alguém. Não basta conhecer fatos e processos históricos; é preciso ter capacidade de interpretar o tempo e usar esse conhecimento para a própria vida, agindo em conformidade com os próprios princípios e objetivos (Cerri, 2011, p. 123).

O letramento histórico é um conceito muito caro à vertente, na área do ensino de História, da Educação Histórica. Esta se preocupa com o saber histórico aprendido pelo alunado a partir da conexão de aspectos teóricos com a intervenção prática em situações reais de aprendizagem da ciência de referência. Na Educação Histórica, os nomes dos pesquisadores Peter Lee e Isabel Barca (respectivamente, um inglês e uma portuguesa) têm grande influência nas discussões sobre o conceito de letramento histórico – *historical literacy*, *literacia*⁷⁴ *histórica* – em terras brasileiras. No Brasil, o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com Maria Auxiliadora Schmidt à frente, tem colaborado com a difusão de letramento histórico à luz das discussões teóricas daqueles pesquisadores.

Lee e Barca compreendem letramento histórico para além das competências linguísticas, mas como um propulsor de competências cognitivas, a partir de procedimentos da ciência histórica, que levem as/os estudantes a lerem o mundo do qual são partícipes e a serem

⁷³ Conforme Cardoso, “a expressão ‘didática da história’, tradução da palavra alemã *Geschichtsdiaktik*, define o campo criado por historiadores da República Federal da Alemanha após a II Guerra Mundial para pesquisar não apenas o ensino de história na escola básica, mas também a circulação social da história de uma maneira mais ampla: a história nas comemorações cívicas, nos monumentos, na televisão, nos videogames, na internet, na literatura, no cinema, no teatro, nos museus, no turismo, nas festas populares, nos memoriais, nos jornais e revistas etc.” (Cardoso, 2019, p.79)

⁷⁴ Embora usualmente empregada pela Educação Histórica, “a palavra ‘literacia’ é uma experiência ausente nos dicionários de língua portuguesa” (Schmidt, 2009, p. 14).

orientados temporalmente. Não se trata em transformar em historiadoras e historiadores as crianças e as/os adolescentes aprendentes da educação básica (Alves, 2013). Mas, sobretudo, da superação de uma História centrada na acumulação de conhecimentos sobre datas festivas e na mera lembrança/memorização de eventos passados. Em síntese, a Educação Histórica

toma a vivência escolar como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico, mediada por uma reflexão epistemológica construtora de metodologias que dotem alunos e professores de habilidades e competências históricas que os façam ler e agir no mundo que os cerca. (Alves, 2013, p. 60)

Nessa perspectiva, o letramento histórico – composto por ideias prévias do que as/os estudantes sabem sobre o componente curricular de História e por sua orientação em direção ao passado (Lee, 2006) – é indispensável para a constituição da consciência histórica (Barca, 2006), que seria a finalidade do ensino de História (Schmidt, 2009). Esses pesquisadores, portanto, estabelecem interlocuções com a Didática da História alemã, sobretudo, com Rüsen. Este define que a consciência histórica

deve ser conceituada como uma operação do intelecto humano para aprender algo neste sentido. A consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança. (Rüsen, 2010b, p. 56)

Para o pensador alemão, a narrativa é a competência importantíssima para a produção de sentido, reunindo habilidades mentais para a orientação temporal: experimentar o passado; interpretar a mudança; orientar-se; motivar-se a agir diante da mudança. Essencial para a consciência histórica (Cerri, 2010), a narração representa a forma *linguística* pela qual a consciência histórica concretiza a orientação (Rüsen, 2010b).

Nesse sentido, sendo a orientação temporal uma capacidade para a aplicação reflexiva de ideias e conhecimentos à vida prática – ou seja, para que os sujeitos possam compreender a si mesmos como integrantes de um contexto humano maior e situados em um tempo específico – , Cerri (2010, p. 275) aproxima o pensamento de Rüsen ao de Paulo Freire, apontando que a “competência narrativa faz decorrer, para o ensino, a perspectiva presente também na proposição freiriana, ao dirigir-se à alfabetização: o objetivo não se resume em ler as palavras, mas em ler o mundo. No nosso caso, o mundo no tempo.”

Isto posto, na construção da intervenção didática que permita o desabrochar do pensamento histórico em consonância com o desenvolvimento de competências leitora e escritora, será explorada a produção de narrativas históricas, na linguagem escrita e no ambiente

digital, a partir do trabalho com fontes jornalísticas por estudantes do Ensino Médio. Compartilha-se do entendimento de Pinheiro, Oliveira e Freitas (2022, p.6) de que

a narração é um instrumento que oferece múltiplas vantagens: narrações “põem o significado no centro” do trabalho educativo; envolvem “fatos e ficção”; são instrumentos da capacidade de “pensar”; “comunicam informações” de modo flexível e simplificado; socializam indivíduos; estão presentes na maioria das disciplinas escolares e no cotidiano dos professores.

O contexto atual aponta cada vez mais, nestas primeiras décadas do século XXI, para a constituição de uma sociedade da informação fundamentada nos recursos computacionais e mídias digitais. Em face disso, para os indivíduos que nasceram sob o signo dessa sociedade, a aprendizagem escolar precisa explorar a criatividade, a criticidade e as novas formas de comunicar sentidos dos novos recursos tecnológicos. A instituição escolar deve incorporar a promoção de letramentos, invariavelmente, com a mediação de TDICs para “o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para a vida numa *Sociedade da Informação e de desenvolvimento*” (Barca, 2012, p. 37-38).

Com a pandemia do coronavírus, o cenário educacional compeliu à experimentação didática com a articulação de diversas ferramentas digitais, no cotidiano escolar em questão, elas apresentaram boas perspectivas para a construção de um caminho criativo e significativo para a aprendizagem do saber histórico. No próximo capítulo, essa temática será abordada com mais profundidade.

CAPÍTULO 2 – ENSINAR NA ERA DIGITAL: TDICs, HISTÓRIA E LETRAMENTO DIGITAL

*Criar meu web site
Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada
Um barco que veleje

Que veleje nesse informar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve um oriki do meu velho orixá
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé
(Gilberto Gil⁷⁵)*

Em 14 de dezembro de 1996, o cantor e compositor baiano Gilberto Gil lançou, por meio de uma transmissão ao vivo pelo sistema global que interliga computadores por redes eletrônicas e ópticas (o desenvolvimento do *World Wide Web* – *WWW*⁷⁶ permitiu a integração das várias redes ao sistema e o compartilhamento do conteúdo em vários formatos no ambiente digital), a música “*Pela internet*”⁷⁷ – título em homenagem à música “*Pelo telefone*” registrada pelo compositor e músico Donga (Ernesto Joaquim Maria dos Santos), considerada o primeiro samba a ser gravado nos idos de 1917. O samba de Donga remete-se à nova forma de comunicação que se popularizava à época: o telefone – surgido no final do século XIX e em expansão no início do XX, tem sua criação atribuída a Alexander Graham Bell, consistindo na transmissão de sons por meio de sinais elétricos. Por sua vez, a letra de Gil demonstra o entusiasmo com a novidade – para a maior parte da sociedade fora da comunidade especializada em ciência da computação e dos grandes centros de pesquisa militar e universitários⁷⁸ (Castells,

⁷⁵ PELA internet. Intérprete: Gilberto Gil. Compositor: Gilberto Gil. In: QUANTA. Intérprete: Gilberto Gil. [S.l.]: Warner Music Brasil, 1997. 2 CDs, CD 1, faixa 11.

⁷⁶ “Sistema baseado na utilização de hipertexto, que permite a pesquisa de informação na Internet, o acesso a essa informação e sua visualização. Utiliza a linguagem HTML e o protocolo HTTP para apresentar e transmitir texto, gráficos, som e vídeo, e incorpora também outros protocolos Internet tradicionais como Gopher, FTP, WAIS e Telnet”. [Disponível em: <https://apdsi.pt/glossario/w/world-wide-web/>. Acesso em: 13 ago. 2023].

⁷⁷ Para mais informações, consultar: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/12/14/ilustrada/23.html>. Acesso em: 12 ago. 2023.

⁷⁸ “Tim Berners-Lee, um cientista britânico, inventou a World Wide Web (WWW) em 1989, enquanto trabalhava no CERN [*Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire* – Conselho Europeu para a Investigação Nuclear]. A web foi originalmente concebida e desenvolvida para atender à demanda por compartilhamento automatizado de informações entre cientistas em universidades e institutos de todo o mundo. A ideia básica da WWW era fundir as tecnologias em evolução de computadores, redes de dados e hipertexto num sistema de informação global poderoso e fácil de usar.” [Disponível em: <https://www.home.cern/science/computing/birth-web/short-history-web>. Acesso em: 13 ago. 2023].

2003) – representada pelo sistema global em rede que interligava computadores (pessoais, corporativos e governamentais) e pessoas, informando e conectando culturas nos anos 1990.

Gil, há quase três décadas, foi um dos pioneiros a explorar o potencial de transmissão, compartilhamento e consumo de música pela ‘navegação’ na internet, forma de entretenimento que se tornou rapidamente popular nas primeiras décadas do 3º milênio. Hoje, a estratégia de divulgação empregada por Gil tornou-se corriqueira: vários artistas – renomados ou ilustres desconhecidos do grande público – recorrem ao uso das tecnologias digitais (em computador, *tablet*, *smartphone*, *smart tv*) para apresentar suas produções em *lives* no *YouTube* ou disponibilizando-as nas mais variadas plataformas de *streaming*.

O advento dessas novas tecnologias, fundamentadas no desenvolvimento eletrônico, computacional e telecomunicações, não impactou somente a área do entretenimento, mas transformou todos os aspectos da vida – economia, política, cultura, relações sociais, identidades, modos de pensar e sentir, as esferas públicas e privadas – em sociedade e moldou, na rapidez de um ‘clique’ ou de um toque na tela, o mundo na passagem do século XX para o XXI. Em relação à educação, essa conjuntura tecnológica infligiu grandes desafios aos envolvidos com o processo de ensino – gestores públicos e privados, profissionais educacionais, docentes, pesquisadores, discentes e seus familiares – em relação ao ensinar e ao aprender por meio da interação com telas em diversos dispositivos de informática nas salas de aula e/ou em outros ambientes, fora do espaço escolar; além da disponibilidade de uma quantidade inimaginável de informação acessível pela internet.

Mesmo guardadas as devidas ponderações sobre as limitações socioeconômicas no acesso a tecnologias de informação e à conexão com a internet, sobretudo, em um contexto marcado por profundas desigualdades como é o caso da sociedade brasileira, é inegável que esses recursos estão, cada vez mais, presentes no cotidiano das pessoas em várias camadas sociais⁷⁹. Lucchesi e Maynard (2019) avaliam que a oferta de crédito no varejo – por meio da venda parcelada através de cartões de crédito e carnês, além da concessão de descontos para o pagamento à vista –, possibilitou à classe trabalhadora o acesso a dispositivos móveis e computadores no país, massificando essas tecnologias.

⁷⁹ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2021, realizada pelo IBGE, sobre o quesito tecnologia da informação e comunicação, demonstrou que o acesso à internet está presente em 90% dos lares brasileiros – na zona rural, em 74,7% dos domicílios e na área urbana, em 92,3% –, desse total, a internet por banda larga fixa está disponível em 83,5% dos domicílios. Quanto aos dispositivos para o acesso à internet, a PNAD aponta que o celular é usado em 99,5% daqueles lares, seguido da TV (44,4%) e do computador (42,2%). [Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021#:~:text=O%20percentual%20de%20utiliza%C3%A7%C3%VA3o%20da,2019%20\(95%2C8%25\)](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021#:~:text=O%20percentual%20de%20utiliza%C3%A7%C3%VA3o%20da,2019%20(95%2C8%25).)]. Acesso em: 25 ago. 2023].

Nesse sentido, impõe-se à escola, instituição que ainda preserva elementos e práticas desde a sua origem há alguns séculos, a missão de educar indivíduos que nasceram e cresceram inseridos em uma realidade que, vertiginosamente, se torna cada vez mais digital. Entende-se que as condições materiais deficitárias apresentadas em muitos dos estabelecimentos escolares das redes municipais e estaduais de ensino⁸⁰ – como a da EEEB, explanada no capítulo anterior –, no Brasil, são um sério obstáculo para o planejamento e a execução da experimentação criativa (Lucchesi; Maynard, 2019) com os novos recursos tecnológicos da era digital, mas elas não constituem necessariamente um impeditivo. Com apropriação das TDICs por docentes e com fundamentação teórica e objetivos pedagógicos definidos, é possível buscar estratégias tecnológicas de baixo custo para a realização de atividades didáticas que oportunizem a aprendizagem significativa, o protagonismo e a construção de conhecimentos por estudantes nos vários níveis de ensino.

Este capítulo versará sobre a compreensão das potencialidades do emprego das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de História. As tecnologias digitais são entendidas, para além de uma concepção tecnicista, como mediadoras na construção de práticas educativas que sustentam uma aprendizagem orientada pela realidade e seja portadora de sentidos. Assim, tal articulação poderá atuar na constituição da consciência de si e do mundo (Freire, 2014b) e na orientação temporal (Rüsen, 2010a).

Para alcançar o objetivo do capítulo, inicialmente, será discutido o sentido de tecnologia – atualmente associado aos campos da computação e da informática de constante inovação e acelerada atualização – e o processo de desenvolvimento tecnológico a partir da Revolução Industrial, no final do século XVIII, até chegar ao presente da era digital, que impõe desafios e potencialidades à escola. Na sequência, o debate se desenvolverá a respeito do imprescindível desenvolvimento do letramento digital, em âmbito escolar, para utilização consciente e crítica das TDICs, além da análise das prescritas nos documentos curriculares nacionais sobre as habilidades digitais. O último tópico do capítulo analisará os desdobramentos das mudanças técnicas, sociais, econômicas, culturais e políticas advindas da revolução digital no ensino da História escolar e na pesquisa histórica.

⁸⁰ Conforme o censo escolar de 2023, a internet destinada para o ensino e aprendizagem está em 55,6% das escolas municipais e em 79,1% das escolas estaduais, no Ensino Fundamental; já no Ensino Médio, ela está presente em 73,5% das unidades municipais e em 79,5% das unidades estaduais. A existência de computadores de mesa para aluno ocorre em 39,6% dos estabelecimentos municipais de Ensino Fundamental e em 77,5% dos estaduais; no Ensino Médio, os mesmos estabelecimentos apresentam, respectivamente, 59,8% e 82,7%. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2024. [Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_e_duacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024].

2.1 TECNOLOGIAS, INFORMAÇÃO E ESCOLA.

No senso comum, a ideia de tecnologia que se solidificou é a de dispositivos eletrônicos com conexão sem fio à internet, inovações e técnicas de última geração desenvolvidos pelos gigantes oligopólios de tecnologia (Pinheiro, 2022) – como *Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft* (GAFAM⁸¹) – ou por centros de pesquisa de ponta, mantidos por governos ou por universidades, localizados nos países desenvolvidos. Tal concepção de tecnologia é associada ao progresso das telecomunicações e do conhecimento computacional, que possibilita gerar, armazenar, recuperar, processar e transmitir um volume incomensurável de informações com velocidade que se torna impressionantemente mais rápida a cada nova geração de processadores⁸². Isto é, essa ideia de tecnologia cristaliza o atual estágio do desenvolvimento técnico-científico.

Todavia, a tecnologia faz parte da vida humana desde os primórdios da espécie com a criação de meios materiais para garantir a sobrevivência e a adaptação ao meio ambiente, passando pelo desenvolvimento da escrita, da máquina a vapor até chegar às atuais tecnologias digitais. Desde os longínquos antepassados *hominídeos* – que agiam sobre a natureza para transformar ossos e pedras (lascando-as e polindo-as) nos primeiros artefatos com o objetivo de atender à necessidade básica de obtenção de alimentos, nos mais variados ambientes do globo terrestre onde se estabeleceram –, “a humanidade cria e utiliza a tecnologia para ampliar seus limites, facilitar sua vida e, ao mesmo tempo, a tecnologia criada transforma a humanidade, pois lhe *exige novas habilidades e atitudes para trabalhar com ela em cotidiano*” (Sardelich, 2012, p. 23. Grifos meus). Para Lévy (1999, p. 21-22),

é o mesmo homem que fala, enterra seus mortos e talha o sílex. Propagando-se até nós, o fogo de Prometeu cozinha os alimentos, endurece a argila, funde os metais, alimenta a máquina a vapor, corre nos cabos de alta-tensão, queima nas centrais nucleares, explode nas armas e engenhos de destruição. Com a arquitetura que o abriga, reúne e inscreve sobre a Terra; com a roda e a navegação que abriram seus horizontes; com a escrita, o telefone e o cinema que o infiltram de signos; com o texto e o têxtil que, entretecendo a variedade das matérias, das cores e dos sentidos, desenrolam ao infinito as superfícies onduladas, luxuosamente redobradas, de suas intrigas, seus tecidos e seus véus, o mundo humano é, ao mesmo tempo, técnico.

⁸¹ As cinco gigantes corporações de tecnologia – *Big Techs* –, norte-americanas, que dominam o mercado global na inovação em serviços e produtos ancorados na microeletrônica, computação, telecomunicações e recursos digitais.

⁸² O processador é o ‘cérebro’ do dispositivo eletrônico (computador, *smartphone, smartwatch*, dentre outros), sendo “responsável por processar praticamente todos os comandos e operações realizados no computador, atuando desde o controle da memória RAM até a abertura e execução de um programa, se comunicando com as demais peças da máquina por meio da placa-mãe e seus vários barramentos.” [Disponível em: <https://www.meupositivo.com.br/doseu jeito/tecnologia/o-que-e-processador/>. Acesso em: 28 mar. 2024].

Derivada dos vocábulos gregos *tekhné* (arte, indústria, habilidade, artesanato, ciência) e *logos* (argumento, discussão, razão, linguagem), tecnologia designa, em seu sentido etimológico, um “conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que permitem o aproveitamento prático do conhecimento, voltado para as necessidades humanas” (Tecnologia, s.p). Assim, a tecnologia é fruto de um fazer a partir da racionalidade humana. A partir da Era Moderna, essa racionalidade vinculou-se ao desenvolvimento da ciência para criar meios/instrumentos para facilitar a vida humana e, até mesmo, prolongar a existência da vida (a medicina e as melhorias na produção de alimentos são exemplos disso); ou, como demonstraram os eventos dramáticos do século XX, a razão técnico-científica também produziu a morte em escala industrial e ameaçou, inclusive, a existência da espécie humana na Terra com o poder de destruição do armamento nuclear. Para Oliveira, Almeida e Trotta (2020, s.p), no decorrer do século XX,

o termo tecnologia assumiu meios, ferramentas, ideias, processos e máquinas. [...] A tecnologia se define como corpo de conhecimentos teóricos, científicos. Uma ciência aplicada, voltada para a prática. Já não percebemos sentido em separar ciência e tecnologia, posto que há interdependência entre as duas.

Inegavelmente, a noção contemporânea de tecnologia advém da Revolução Industrial – evento que o historiador marxista britânico Eric Hobsbawm (2006, p.52) considerou como o “mais importante acontecimento da história do mundo, pelo menos desde a invenção da agricultura e das cidades” –, iniciada na Inglaterra, em fins do século XVIII, a partir da produção têxtil. Esse evento provocou um

grande aumento repentino e inesperado de aplicações tecnológicas [que] transformou os processos de produção e distribuição, criou uma enxurrada de novos produtos e mudou de maneira decisiva a localização das riquezas e do poder no mundo, que, de repente, ficaram ao alcance dos países e elites capazes de comandar o novo sistema tecnológico (Castells, 2002, p. 71).

Gestado pela Revolução Industrial, o novo sistema tecnológico, que representou a consolidação do capitalismo, lançou as bases do mundo contemporâneo com a intensificação do ritmo de produção, das cidades, dos transportes, das comunicações e da percepção do tempo. Para Hobsbawm, não existe sentido em discutir a Revolução Industrial em termos de completude, um evento com princípio e fim, uma vez que “sua essência foi a de que a mudança revolucionária se tornou norma deste então. Ela prossegue” (2006, p.51).

Em função dessa continuidade, a revolução tecnológica inaugurada pelo maquinário a vapor é, frequentemente, dividida em fases: a Primeira Revolução (final do século XVIII e primeiras décadas do século XIX), caracterizada pela mecanização da produção têxtil inglesa;

a Segunda Revolução Industrial (por volta de 1850 até a primeira metade do século XX), com a expansão da mecanização para outros setores de produção e serviços, além de difundir-se para outros países; a Terceira Revolução Industrial (após Segunda Guerra Mundial até o final do século XX), caracterizada pelo desenvolvimento da computação, da informática e da robótica que permitiram a automação de diversos setores econômicos; e a Quarta Revolução Industrial (em curso desde o início do século XXI), na qual há uma acelerada e profunda interação dos domínios físicos, digitais e biológicos, o uso de inteligência artificial e de internet móvel e mais ubíqua⁸³ (Schwab, 2016).

Obviamente, essas etapas não aconteceram de maneira linear e uniforme, elas representam a evolução das transformações tecnológicas em um restrito grupo de países desenvolvidos socioeconomicamente a partir da industrialização – Estados Unidos, potências europeias e o Japão –, de onde se desdobraram (e continuam a fazê-lo) para outros recantos do planeta com maior ou menor intensidade. Como observa Castells (2002, p. 104), “as maiores áreas metropolitanas antigas do mundo industrializado são os principais centros de inovação e produção de tecnologia da informação, fora dos EUA”. Schwab (2016, p. 19-20) pontua que

a segunda revolução industrial precisa ainda ser plenamente vivida por 17% da população mundial, pois quase 1,3 bilhão de pessoas ainda não têm acesso à eletricidade. Isso também é válido para a terceira revolução industrial, já que mais da metade da população mundial, 4 bilhões de pessoas, vive em países em desenvolvimento sem acesso à internet. O tear mecanizado (a marca da primeira revolução industrial) levou quase 120 anos para se espalhar fora da Europa.

São os desdobramentos das duas últimas revoluções tecnológicas que forjaram o mundo cada vez mais digital, neste primeiro quartel do século XXI, por meio de “redes interativas de computadores” (Castells, 2002, p. 40) que compõem sistemas de informação e de telecomunicações que interconectam o planeta, acelerando exponencialmente o volume informacional produzido e o processamento de dados. Dos trabalhos pioneiros do matemático, cientista da informação e chamado de pai da computação Alan Turing – no esforço de guerra dos Aliados para vencer a Alemanha nazista na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), por meio

⁸³ A expressão ‘computação ubíqua’ foi cunhada pelo cientista da informática Mark Weiser, no início dos anos 1990, para denominar o possível estágio da computação no século XXI, caracterizada pela onipresença da informática no cotidiano das pessoas a partir da conexão [pela Web] a todo momento. Atualmente, tal previsão se manifesta nos *smartphones* e, sobretudo, na chamada internet das coisas que, a cada dia, incorpora novos itens ‘inteligentes’ (eletrodomésticos, relógios, óculos, carros dentre outros), inclusive com monitoramento remoto, à vida das pessoas.

da decifração das mensagens criptografadas alemãs – até o lançamento da inteligência artificial *Chat GPT*⁸⁴ em 2022, transcorreu

o mais rápido período de transformação tecnológica que ocorreu, pelo menos no que se refere à informação. Os chineses inventaram a imprensa vários séculos antes de Gutenberg desenvolver a imprensa europeia e produzir suas primeiras Bíblias. Poucas pessoas puderam se permitir comprar os livros impressos possibilitados pelas prensas por vários séculos. Em compensação, a invenção e a adoção das tecnologias digitais por mais de um bilhão de pessoas no mundo todo ocorreu no período de poucas décadas (Palfrey; Gasser, 2011, p. 13).

Nesse contexto, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) deixaram de ser exclusivas dos centros científicos, tecnológicos e militares para se incorporarem ao cotidiano das pessoas, provocando alterações profundas em todos os aspectos da vida humana, dentre elas a educação formal e as práticas comunicacionais. Conforme Santaella (2013, p. 93),

os dispositivos tecnológicos para a interação ser humano-máquina são incorporados à vida humana como uma segunda natureza. A história, a economia, a política, a cultura, a percepção, a memória, a identidade e a experiência estão todas elas hoje mediadas pelas tecnologias digitais.

Com nuances positivas e negativas, dado que não existe neutralidade na tecnologia, sendo produzida por humanos e para as suas necessidades e objetivos – econômicos, políticos, sociais –, as TDICs despertaram, inicialmente, expectativas mais otimistas quanto ao potencial de transformação político-social sustentado no progresso tecnológico digital, como visto na chamada *Primavera Árabe*⁸⁵ em 2011: os *smartphones*⁸⁶ e redes sociais (no auge do *Facebook*) desempenharam um papel central na mobilização da população, estimularam o ativismo político e burlaram a censura oficial imposta aos meios de comunicação tradicionais. Todavia, cada vez mais, surgem análises mais pessimistas e críticas em relação ao poder que as grandes empresas do setor têm sobre os dados de usuários, a omissão em relação à difusão de *fake news* (notícias

⁸⁴ Desenvolvido pela empresa *OpenAI*, o *Chat GPT – Chat Generative Pre-Trained Transformer (Transformador Pré-Treinado Generativo de Bate-Papo)* – “é um chatbot autônomo super avançado com Inteligência Artificial, capaz de criar textos do zero que foi treinado com o uso de uma grande quantidade de textos disponíveis na internet, com notícias, fóruns, livro e muito mais, num total de 570 GB de texto, o equivalente a cerca de 40 bilhões de palavras.” [Disponível em: <https://exame.com/colunistas/empreender-liberta/chat-gpt-chegou-o-uso-da-inteligencia-artificial-na-sua-mais-moderna-forma-facil-e-pratico/>. Acesso em: 2 abr. 2024].

⁸⁵ Uma série de insurreições populares que ocorreram em países do Oriente Médio e do Norte da África, de populações de maioria islâmica, contra governos autocráticos estabelecidos há décadas na região, reivindicando, dentre outras pautas, as liberdades democráticas, o fim da corrupção e da violência do Estado. As rebeliões foram duramente reprimidas, algumas levaram à deposição de governantes – Zine Bem Ali (Tunísia), Hosni Mubarak (Egito), Muamar Kadafi (Líbia) e Ali Abdullah Saleh (Yemen) – e a sangrentos conflitos internos, como é o caso da guerra civil na Síria ainda em curso.

⁸⁶ Para mais informações, consultar: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2020/11/30/a-primavera-arabe-primeira-revolucao-do-smartphone.htm>. Acesso em: 17 jun. 2024.

falsas), o reforço a estereótipos e a discriminações por algoritmos e pela inteligência artificial⁸⁷, além do risco às democracias: com os impactos e as interferências em processos eleitorais pelo mundo, como no caso da eleição presidencial⁸⁸ dos Estados Unidos em 2016, e os ataques a instituições democráticas também naquele país em 2020 e no Brasil, em 2023. Han (2022, p. 44) arremata que a “*infowars* [guerra da informação] com *fake news* e teorias da conspiração indicam o estado da democracia atual, no qual verdade e veracidade não têm mais nenhum valor. A democracia afunda em uma selva de informações inescrutáveis”.

De maneira onipresente e onipotente, as TDICs também têm moldado o comportamento humano (as maneiras de pensar, agir e se relacionar) e a tomada de decisão, com atuação a nível do inconsciente dos indivíduos, uma vez que “o Big Data e a inteligência artificial levam o regime da informação a um lugar em que é capaz de influenciar nosso comportamento num nível que fica embaixo do limiar da consciência” (Han, 2022, p. 23). Os dados de usuário coletados pelas *Big Techs* levam a criação de um sistema com “comportamentos de cada pessoa, mapeando e extraíndo tudo que [ela] faz na internet” (Pinheiro, 2022). Assim, essas empresas podem antecipar ações de usuários e comercializar as previsões comportamentais.

Longe de uma visão puramente maniqueísta, indubitavelmente, a marcha da inovação tecnológica não demonstra que irá arrefecer seu progresso nessas primeiras décadas do século XXI, haja vista que “revoluções tecnológicas, quando afetam o crescimento da complexidade da cognição humana, caso extremo das atuais tecnologias da inteligência, não vão embora, ficam e evoluem ininterruptamente” (Santaella, 2013, p.20). Como pontuam Falgas e Robert (2023, p. 3), “a era digital não é o futuro infernal ou radiante prometido [...]: é apenas uma categoria para designar um conjunto de objetos técnicos e dispositivos sociotécnicos que precisam ser questionados e debatidos em termos de sua ação política e social”.

A cautela e a responsabilização legal – de usuários e de empresas de mídias e tecnologias digitais – quanto aos usos e aos riscos de tais tecnologias são prementes para as sociedades no

⁸⁷ Por Inteligência Artificial (*Artificial Intelligence*), entende-se “a simulação de processos de inteligência humana por parte de máquinas, especialmente, sistemas de informática. Esses processos incluem a aprendizagem (a aquisição de informação e regras para o uso da informação), o raciocínio (usando as regras para chegar a conclusões aproximadas ou definitivas) e a autocorreção. Aplicações particulares da inteligência artificial incluem sistemas inteligentes, reconhecimento de voz e visão artificial” (UNESCO, 2019, p. 19).

⁸⁸ Em artigo sobre o uso do *Twitter* pelo candidato eleito à presidência dos Estados Unidos, em 2016, Donald Trump, Mendes e Mendonça (2020, p.105) apontam que: “Trump foi o candidato mais mencionado pelas redes televisivas durante todo o período eleitoral e entre os assuntos mais abordados pela mídia, pois relacionadas a ele encontravam-se questões controversas. (...) O *Twitter* foi usado como canal oficial de comunicação de Trump, que designava à mídia tradicional o papel de disseminadora de notícias falsas. Como tentativa de desmentir o que era falado por Trump em seu *Twitter*, a mídia o mencionava mais, de modo que o *Twitter* de Trump ajudou na construção da agenda midiática” (Mendes; Mendonça, 2016, p. 105).

século XXI. Estados⁸⁹ e organismos internacionais⁹⁰ têm buscado equilibrar o desenvolvimento dos recursos digitais com regulamentações éticas e legais sobre responsabilidades de usuários e empresas do setor quanto aos usos, comportamentos e às práticas nas plataformas digitais e, sobretudo, em relação à transparência e à proteção – da privacidade, dos dados pessoais, da dignidade da pessoa humana e dos direitos humanos – das cidadãs e dos cidadãos.

Os ideais da contracultura dos anos 1970, que inspiraram muitos dos desenvolvedores/programadores das bases do aparato tecnológico atual, sobre livre comunicação, espírito colaborativo e acesso à informação sem o controle de governos e corporações (Castells, 2003), ficaram no passado. A regulamentação do setor de tecnologias digitais é um processo que está apenas no início, mas que será de extrema importância para a proteção de direitos individuais e coletivos, além da existência dos Estados democráticos nos próximos anos. Não é esse, no entanto, o mote das discussões desenvolvidas nesta pesquisa, apenas veio à baila no sentido de demonstrar que a análise aqui empreendida não se fundamenta em uma concepção ingênua e salvacionista das tecnologias digitais.

Para fins de definição, as TDICs

integram uma gama de bases tecnológicas que possibilitam a partir de equipamentos, programas e das mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos. (Tecnologia Digital de Informação e Comunicação, s.p).

A partir desse processo vertiginoso de transformação tecnológica – sobretudo nas áreas de microeletrônica, computação, telecomunicações, optoeletrônica e engenharia genética –, no raiar do 3º milênio, emergiu uma nova estrutura social a qual Castells (2002, 2003) denominou de sociedade em rede, constituindo a internet – a rede – símbolo desse novo tecido social. Nesse sentido, as TDICs constituem a estrutura material pela qual a rede se difunde por todo o organismo social. Para o sociólogo, naquele contexto, três processos se coadunaram e forjaram a sociedade em rede:

⁸⁹ Em 2014, o Congresso brasileiro aprovou a lei n. 12.965 – mais conhecida como Marco Civil da Internet –, estabelecendo princípios, garantias, direitos e deveres concernentes à utilização da internet no país. Para saber mais, consultar: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm. Acesso em: 21 jun. 2024.

⁹⁰ A UNESCO, em novembro de 2021, aprovou a *Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial*, destinando-se, às nações-membros, “a servir de base para colocar os sistemas de IA ao serviço da humanidade, das pessoas, das sociedades, do ambiente e dos ecossistemas, bem como para prevenir danos”. [Disponível em: <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/recommendation-ethics-artificial-intelligence?hub=66535>. Acesso em: 21 jun. 2024].

as exigências da economia por flexibilidade administrativa e por globalização do capital, da produção e do comércio; as demandas da sociedade, em que os valores da liberdade individual e da comunicação aberta tornaram-se supremos; e os avanços extraordinários na computação e nas telecomunicações possibilitados pela revolução microeletrônica. Sob essas condições, a Internet, uma tecnologia obscura sem muita aplicação além dos mundos isolados dos cientistas computacionais, dos hackers e das comunidades contraculturais, tornou-se a alavanca na transição para uma nova forma de sociedade – a sociedade de rede –, e com ela para uma nova economia. (Castells, 2003, p. 8)

Na sociedade em rede, a informação se torna o principal bem do capitalismo, uma vez que “não é, então, a posse de meios de produção que é decisiva para o ganho do poder, mas o acesso a dados utilizados para a vigilância, controle e prognóstico de comportamento psicopolíticos” (Han, 2022, p.7). Fundamentado na comunicação e conexão, a nova fase do sistema capitalista – o capitalismo da informação (Han, 2022) ou o capitalismo informacional (Castells, 2002) –, além dos impactos pujantes no mundo trabalho, transforma os dados pessoais, de consumo e comportamentais de pessoas em mercadorias, os quais são coletados, armazenados, processados, analisados, compartilhados ou comercializados⁹¹ com outras empresas e governos – na maioria dos casos, de maneira indevida e sem transparência – para fins de direcionamento de publicidades ou a vigilância de cidadãos e cidadãos.

Lévy (1999, p. 17) denominou a rede – a internet – de ciberespaço⁹² ainda na primeira década de uso mais amplo daquela nova tecnologia; para o filósofo, esse ambiente representa “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”. No ciberespaço, novas formas de comunicação, de sociabilidade e de organização surgiram, nele a informação e o conhecimento se tornaram produto em um novo e lucrativo mercado. Ainda de acordo com Lévy, concomitantemente ao surgimento daquele espaço, um conjunto específico de técnicas, práticas, atitudes, valores e modos de pensar e de agir deram origem à chamada cibercultura, em outras palavras, à cultura que se desenvolve com a (e na) rede mundial de computadores. Lemos (2003, p.11) compreende a cibercultura como “a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre sociedade, cultura e as novas tecnologias

⁹¹ Enquadram-se nessa situação as redes de farmácias, no Brasil, que, têm como prática de atendimento ao cliente, solicitam o CPF da pessoa para consultar descontos nos preços das medicações. Com isso, elas formam bancos de dados tanto sobre a/o paciente quanto da/do profissional que receitou o remédio, repassando às indústrias farmacêuticas. Estas, de posse das informações, podem criar estratégias para direcionar a prescrição de determinado medicamento por médicos. Para saber mais, consultar: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2017/05/como-medicos-sao-assediados-pela-industria-farmaceutica-para-prescrever-medicamentos-9788194.html>. Acesso em: 20 jun. 2024.

⁹² A palavra ‘ciberespaço’ foi criada por William Gibson, no livro de ficção científica *Neuromante* de 1984.

de base microeletrônica” a partir dos anos 1970, sendo, portanto, a cultura contemporânea influenciada pelas tecnologias digitais.

O século XXI nasceu, destarte, sob a égide de um novo paradigma tecnológico no qual, progressivamente, ocorreu a transferência da memória humana para dispositivos de armazenamento – discos rígidos (*Hard Disc – HD*), *pen drives*, servidores e na ‘nuvem’⁹³ – com capacidades cada vez maiores para armazenar dados/arquivos ou em redes sociais. Quanto a isso, Souza e Moerbeck (2023, p. 225) acrescentam que “nós não apenas retemos memória em plataformas digitais, nós publicizamos e compartilhamos memórias por ela. Pensar sobre memória, hoje, envolve pensar sobre publicar e compartilhar”.

Com interfaces⁹⁴ dialogáveis e conexões rápidas e ubíquas, as telas intuitivas de computadores portáteis, *tablets* e, sobretudo, de *smartphones* permitiram o rápido desenvolvimento das novas formas de sociabilidade, de comunicação, de constituição de identidades e de construção do conhecimento com a emergência das redes sociais. A evolução e a popularização da internet tornaram-na a principal fonte de informação – e de disseminação de desinformação – especialmente para crianças e adolescentes que nasceram e cresceram na era digital. Para esse segmento populacional, realizar uma pesquisa virou sinônimo de “dá um *Google*”, ou seja, empregar a mais popular ferramenta de busca da internet para obter informações acadêmicas e de cunho pessoal, dentre outras finalidades.

Detentora secular da prerrogativa de construção e socialização do saber, a tradicionalíssima instituição escolar há décadas sofre com o processo de perda do monopólio cultural na formação humana e com os desafios complexos quanto ao ensinar e ao fazer aprender a uma geração que já nasceu imersa nas tecnologias digitais, na conjuntura da sociedade em redes. A escola ainda busca formular respostas às novas demandas tecnológicas, cognitivas e sociais em relação à aprendizagem daqueles sujeitos, além de compreender seu papel nesse contexto de aceleradas transformações, de hiperconectividade e de uma avalanche informacional que satura as pessoas com excesso de estímulos e conteúdos consumidos no ciberespaço, ainda tem de conviver com velhos problemas relacionados à inclusão e à igualdade de oportunidades no acesso às TDICs, em realidades socioeconômicas desiguais.

Prevalecia entre professores e gestores escolares, antes da emergência sanitária de Covid-19, uma concepção sobre as tecnologias digitais nas salas de aula como concorrentes (ou inimigas) pela atenção de discentes, sem considerar os potenciais desses recursos em promover

⁹³Método de armazenamento e organização de dados em que os arquivos estão em uma rede de servidores remotos e podem ser acessados através da conexão com a internet em qualquer lugar ou dispositivo.

⁹⁴ Recursos na superfície dos dispositivos que permitem a interatividade dos humanos com a máquina.

o protagonismo estudantil no processo de aprendizagem. Rojo (2012, p. 27) sugere: “em vez de proibir o celular em sala de aula, [podemos] usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia”. Em muitas unidades de ensino – dentre elas, o local onde a presente pesquisa se desenvolve –, os aparelhos de *smartphones* eram proibidos devido ao elevado poder de distração ou à propagação de saberes ‘de pouca relevância para a formação escolar’ (crítica direcionada, sobretudo, às redes sociais e aos jogos digitais).

Santaella (2013) afirma que a juventude usuária das redes apresenta um perfil cognitivo que a possibilita transitar com desenvoltura por textos, vídeos, imagens, documentação, músicas dentre outros no ciberespaço, estabelecendo por si mesma a ordenação informacional. Na escola, conforme a autora, é exigido de alunas e alunos a concentração em um único estímulo por vez, em uma divisão estanque de conteúdos e componente curricular. Sem negar a importância da concentração e da atenção para jovens aprendentes, Santaella (2013, p.279, Grifos da autora) pondera que:

a atenção é, sem dúvida, uma das mais importantes habilidades cognitivas. Para ser processada no nosso cérebro, toda informação tem de ser temporariamente retida em nossa memória de curto prazo. Como o próprio nome diz, essa memória permanece por um tempo curto na mente. Para isso, a atenção é crucial. Sem ela, a informação, que vem de fora, não pode ser filtrada com o foco voltado para os detalhes mais salientes do entorno. Ora, em vez de focar nos detalhes relevantes, o leitor ubíquo responde a uma pluralidade de estímulos em um ambiente informacional complexo e responde a eles por meio daquilo que é chamado de *multitarefa*s. Portanto, atenção e *multitarefa*s devem ser pensadas como complementares. O cérebro reage multiplamente para dar conta dos constrangimentos que são impostos à memória.

Com a pandemia iniciada em 2020, essa imagem começou, em parte, a ser desfeita devido ao fechamento prolongado de estabelecimentos de ensino e à necessidade de estabelecer estratégias que permitissem a realização do ensino remoto, privilegiando para isso o uso das TDICs. Desse modo, de maneira abrupta pelo momento excepcional e sem o devido planejamento, as redes de ensino, as escolas e as/os docentes foram impelidos pelas circunstâncias a empregar os recursos e as mídias digitais para conseguir, no primeiro momento, a manutenção dos vínculos escolares com as/os aprendizes confinadas(os) em seus lares e, com o agravamento da situação, o cumprimento, ainda que minimamente, do currículo oficial para minorar as perdas na aprendizagem – como relatado no capítulo anterior.

Para uma parte considerável de docentes, principalmente das redes públicas de ensino, foi a primeira experiência com a utilização das novas ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem. Isso desencadeou dificuldades práticas na operacionalização de equipamentos, programas e mídias e impactos na saúde mental com crises de ansiedades, de inseguranças e de

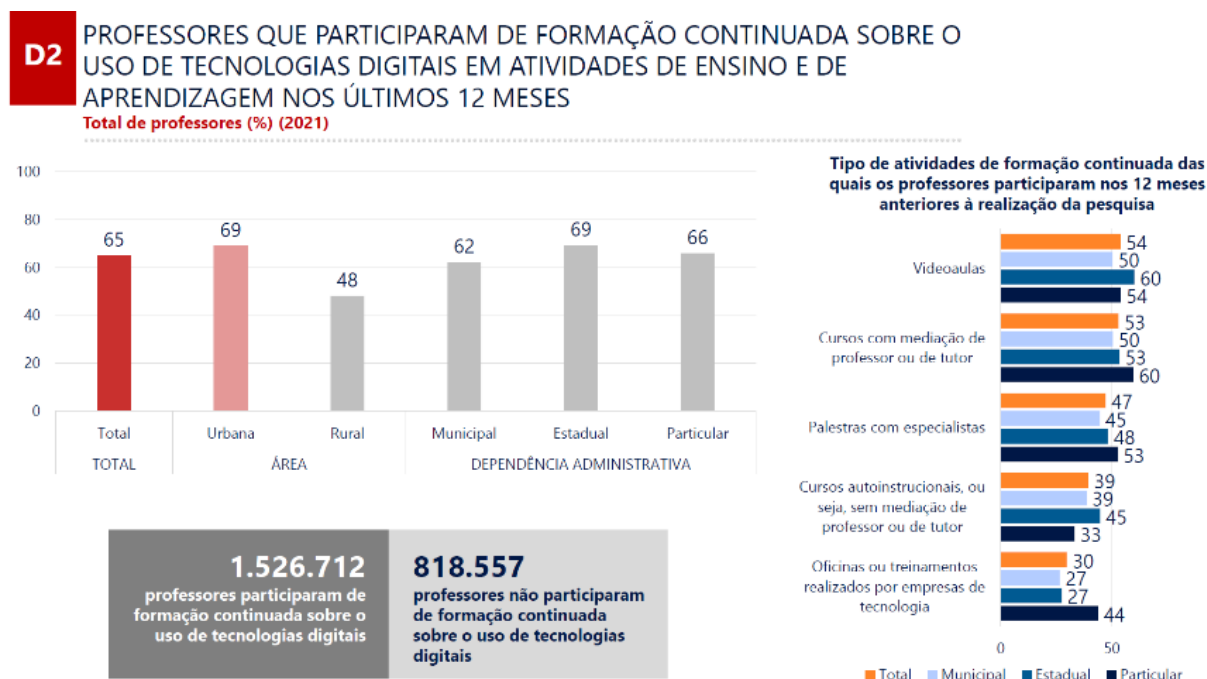
estresses nas/nos professores, além de sobrecarga laboral⁹⁵. Em estudo sobre os impactos do ensino remoto emergencial (ERE) com docentes da educação básica e do Ensino Superior, Fialho e Neves (2022, p. 19) apontam que tais profissionais atribuem o adoecimento físico, emocional e mental “às novas e crescentes demandas relacionadas à suspensão das aulas presenciais e à implementação do ERE em condições domiciliares inadequadas, sem capacitação específica para o uso das tecnologias e com precário ou nenhum apoio governamental”.

A esse respeito, a pesquisa TIC Educação – Professores/2021⁹⁶ sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), mostrou que 68% das/dos docentes apontaram a falta de habilidade na realização de atividades educacionais com as/os estudantes através do uso de tecnologias como um desafio enfrentado durante a pandemia do coronavírus. No tocante à autopercepção relacionada ao nível de conhecimento sobre o uso das tecnologias, 28 % das pessoas entrevistadas afirmaram ter nível básico, 59% têm nível intermediário e apenas 13% se consideraram avançadas no manejo daquelas tecnologias. Quando questionado sobre ter cursado, durante a graduação, algum componente curricular sobre o uso do computador e internet em atividades de ensino e aprendizagem, 52% dos entrevistados responderam que não participaram, 45% apontaram que sim e para 3% não se aplica. Nos 12 meses anteriores à pesquisa (TABELA 1), 65% das/dos docentes afirmaram ter participado de formação continuada – por meio de videoaulas, curso com mediação de professor(a), palestras, cursos autoinstrucionais e oficinas/treinamento de empresas de tecnologia – sobre o uso das tecnologias digitais em atividades de ensino e aprendizagem, frente a 35% de respostas negativas.

⁹⁵ O trabalho foi transportado do espaço físico das escolas para as residências, com a hiperconectividade mantendo docentes em permanente estado de alerta, sobre suas atribuições profissionais, a cada som de ligação telefônica e/ou de notificação de mensagens (de diretores/coordenadores, estudantes e familiares de discentes) em seus *smartphones*. Além disso, várias horas foram dedicadas a estudos (formações virtuais e tutoriais na internet) sobre a utilização dos novos recursos para a aprendizagem remota.

⁹⁶ CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: Pesquisa TIC Educação 2021** (Edição COVID-19 - Metodologia adaptada). [Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/educacao/2021/professores/>. Acesso em: 26 jun. 2024].

FIGURA 18 – PARTICIPAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ATIVIDADES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM



FONTE: CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. TIC Educação 2021 (edição COVID-19 metodologia adaptada); lançamento dos dados no site do Cetic.br/. 12 jul. 2022. Apresentação do Power Point. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2021_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

Os dados da pesquisa demonstram que existe uma demanda para o desenvolvimento de habilidades para o manuseio do aparato tecnológico digital por professoras e professores, no país; dessa maneira, as licenciaturas devem contemplar em suas organizações curriculares componentes sobre o emprego e o impacto das TDICs no processo de ensino e aprendizagem da respectiva área de atuação; além disso, gestores públicos e privados necessitam estimular e ofertar formações continuadas para os profissionais da educação – professores, coordenadores, gestores. Sobre esse aspecto, Dellagnello (2019, p.40) é enfática, asseverando que

é fundamental que os professores recebam formações continuadas para desenvolver competências sobre como integrar a tecnologia em suas práticas pedagógicas, como promover o uso ético e responsável das TIC, e como utilizar a tecnologia para seu desenvolvimento profissional. Os professores que estão atuando nas escolas neste momento, em geral, não tiveram acesso a esses conhecimentos e práticas em sua formação inicial.

Em função da pandemia, as/os docentes – boa parte sem apoio formativo ou financeiro das secretarias de ensino – buscaram estratégias para fazer o conteúdo chegar até as/os estudantes em suas casas, com isso, começaram a descobrir as potencialidades de inovação na

prática pedagógica com o uso das tecnologias digitais. A esse respeito, Oliveira (2023, p.56) infere que

a pandemia levou milhões de docentes brasileiros para a necessidade de um letramento digital que pudesse ajudar na produção de suas aulas que poderiam ocorrer gravadas ou ao vivo. Aprenderam qual programa era mais adequado para sua atividade, como editar um vídeo gravado, como realizar uma chamada de vídeo, como subir um arquivo, compartilhar com os seus alunos e muitas outras tarefas que foram, aos poucos, se tornando orgânicas e assimiladas por repetição.

Portanto, para o ensino com e sobre as tecnologias digitais, as/os docentes precisam passar por um processo de letramento digital – não só saber manusear tecnicamente um determinado recurso/mídia, mas conhecer as potencialidades pedagógicas e as implicações sociais, econômicas e políticas do aparato tecnológico que sustenta a era digital – para a “dinamização dos ambientes de aprendizagem” (Brasil, 2013, p. 50) e, sobretudo, para a formação da cidadania dos jovens aprendentes. As TDICs, por fazerem parte do cotidiano de crianças e adolescentes nascidos sob a égide digital, podem colaborar para aulas mais interativas, dinâmicas e criativas que propiciam a aprendizagem significativa como: a criação de *podcasts*, audiovisuais e de ambientes no ciberespaço (*sites*, *blogs*, mapas mentais interativos.); uso de *videogames* e *WebQuest*. Há uma grande variedade de ferramentas digitais disponíveis que podem ser empregadas de maneira ativa e com protagonismo por estudantes.

Ressalta-se que a utilização das TDICs, no contexto escolar, não pode ser concebida de maneira ingênua e tecnicista como a garantia para solucionar todos os problemas associados ao processo de ensino e aprendizagem. No passado, outras tecnologias e mídias (por exemplo, cinema, rádio, televisão) também foram proclamadas como o remédio para substituir os “obsoletos livros” (Desmurget, 2021) e revolucionar os sistemas de ensino, quando elas se popularizavam e passavam a integrar o cotidiano das pessoas. Os impactos superficiais ou profundos da utilização das tecnologias digitais – tal como ocorrera com outros artefatos tecnológicos – na educação estão associados às práticas pedagógicas com elas desenvolvidas e na interação dos sujeitos (docentes e discentes) com os equipamentos, sem falar das questões de acessos a tais recursos. Em relação especificamente ao ensino de História, Souza e Moerbeck (2023, p. 214) são categóricos ao afirmarem que “usar mais TICs em sala de aula não garante uma aula melhor, com alunos mais engajados e pensando criticamente. Boas perguntas, boas seleções de fontes, temas e boas intervenções pedagógicas fazem uma boa aula.”

É importante frisar que a escola não deve se limitar a um emprego passivo e recreativo das TDICs, meramente como recursos didáticos de apoio a práticas docentes que guardam

resquícios da chamada educação bancária. Na obra *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire afirma que as/os estudantes, entendidas/os como depósitos de conhecimentos transmitidos por docentes, pouco “desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele” (2014b, p. 83). Se a instituição escolar tem por função a preparação dos sujeitos aprendizes para a vivência na sociedade e para a necessária reflexão crítica sobre todos os aspectos da vida social, a escola, neste início de 3º milênio, necessita adaptar-se às transformações que gestaram a sociedade em rede e ensinar “estudantes [a] *aprender a aprender*⁹⁷ de novas maneiras” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p.29. Grifos meus). Segundo Blikstein (2016, p. 854), “alunos que aprendem a aprender são mais produtivos do que alunos que apenas aprendem conteúdo”.

Isso implica ir além da mera capacitação instrumental para o uso das tecnologias digitais, requer o planejamento e a aplicação pedagógica com vistas à formação de questões éticas – sobre práticas discriminatórias e ofensivas, propagação de *fake news* e de materiais que desrespeitem a dignidade humana, dentre outras situações – no ciberespaço, da criatividade, do pensamento crítico e da capacidade de reflexão nas alunas e nos alunos. Castells (2003, p. 212), ainda no início do século XXI, já enfatizava que

o aprendizado baseado na Internet não é apenas uma questão de competência tecnológica: um novo tipo de educação é exigido tanto para se trabalhar com a Internet quanto para se desenvolver capacidade de aprendizado numa economia e numa sociedade baseadas nela. A questão crítica é mudar do aprendizado para o aprendizado-de-aprender, uma vez que a maior parte da informação está on-line e o que é realmente necessário é a habilidade para decidir o que procurar, como obter isso, como processá-lo e como usá-lo para a tarefa específica que provocou a busca da informação.

Para transitar com segurança, protagonismo e autonomia no mundo hiperconectado pela internet e bombardeado por um volume incalculável de informações disponível a um clique/toque/comando de voz, além competências técnicas para saber usar os dispositivos informáticos e navegar no ciberespaço, é cada vez mais requerido dos indivíduos o desenvolvimento de competências cognitivas para o fortalecimento da capacidade de aprendizagem, a gestão do conhecimento – crítica, análise, síntese e avaliação de informações

⁹⁷ Nos anos 1990, a UNESCO publicou o relatório “*Educação: um tesouro a descobrir*” – elaborado por uma comissão internacional – sobre a educação para o século XXI orientada com aprendizagens necessárias ao longo de toda a vida das pessoas. São elas: aprender a conhecer: aquisição de instrumentos para a compreensão; aprender a fazer: saber agir em diferentes situações; aprender a conviver: saber viver e cooperar com os outros indivíduos; aprender a ser: desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo. EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília; São Paulo: UNESCO; Cortez, 1998. [Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5938745/mod_resource/content/4/2012%20educ_tesouro_descobrir_De%20lors.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024].

disponíveis pelas TDICs –, a comunicação por meio de uma multiplicidade de linguagens e o trabalho colaborativo e criativo. Cabe à instituição escolar a incorporação de um novo letramento, o digital – sem descontinuar os demais, pelo contrário, em associação com eles –, em seu currículo para a formação de cidadãs e cidadãos capazes de interagir, de ler e dar sentido ao mundo no qual as tecnologias digitais se tornaram onipresentes. O próximo tópico irá se aprofundar sobre esse aspecto.

2.2 PORQUE SABER *NAVEGAR É PRECISO*⁹⁸: O IMPERATIVO DO LETRAMENTO DIGITAL PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI.

No início dos anos 2000, Marc Prensky denominou a primeira geração a crescer com o aparato tecnológico digital de “nativos digitais”, haja vista que “*computer games, e-mail, the Internet, cell phones and instant messaging are integral parts of their lives*” (Prensky, 2001, p. 2). Em função disso, de acordo com Prensky, as/os estudantes dessa geração têm fluência na linguagem digital e supostamente se diferenciavam das gerações antecessoras – designadas de “imigrantes digitais” – na forma de pensar e de processar as informações, porque os “*Digital Natives are used to receiving information really fast. They like to parallel process and multi-task. They prefer their graphics before their text rather than the opposite*” (Prensky, 2001, p. 3).

Contudo, essa categorização criada pelo referido autor recebe críticas por produzir estereótipos geracionais ao associar o ano de nascimento das pessoas (Spinosa, 2021) com a existência ou a inexistência de habilidades e competências cognitivas para utilizar determinadas tecnologias. Além disso, as habilidades avançadas na utilização das tecnologias digitais, entendidas como inatas aos “nativos digitais”, pertencem apenas a um grupo reduzido – jovens *hackers*⁹⁹ e *geeks* – de indivíduos dessa geração. A maioria das crianças e adolescentes apresenta inaptidões técnicas e dificuldades com o processamento da informação (Desmurget, 2021) no

⁹⁸ Alude à frase “*Navegar é preciso, viver não é preciso*” – supostamente dos antigos navegadores lusitanos – evocada por Fernando Pessoa, no poema homônimo. Na cibercultura, empregou-se a palavra ‘navegar’ para representar o ato de acessar as páginas no ciberespaço.

⁹⁹ *Hackers* são aqueles sujeitos que possuem conhecimento profundo na área de informática e computação, dedicando-se a conhecer aspectos de funcionalidades e fragilidades em programas, equipamentos e redes de computadores, seja para encontrar vulnerabilidades nos sistemas e resolver problemas, seja para finalidades criminosas. *Geek* é uma gíria inglesa para designar pessoas com forte interesse em temas como tecnologia, computador, jogos de videogame, histórias em quadrinhos, cinema e outros elementos da chamada cultura pop.

ciberespaço, com predominância do uso pessoal para o entretenimento nessas tecnologias. Por fim, a “posição socioeconômica, nível de educação e localização geográfica, assim como fatores menos óbvios como gênero, raça e língua, têm grande impacto tanto no acesso quanto nas habilidades digitais” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17).

Livingstone (2011, p. 13), desse modo, defende “que dominar uma tecnologia significa manejar não só o *hardware* [equipamentos dos dispositivos de informática], mas tudo o que a internet oferece a seus usuários”. Nesse sentido, a inserção das tecnologias digitais no ambiente educacional, de acordo com Dellagnelo (2019, p. 40), deve se fundamentar em dois aspectos:

o primeiro é que currículos inovadores requerem um processo educacional participativo, que coloque o aluno como protagonista de sua aprendizagem, e o professor como mediador dessa construção. O segundo é encontrar estratégias para preparar os professores para trabalharem com conteúdos e práticas ligados à tecnologia.

De acordo com Blikstein (2016, p. 837), a inserção das novas tecnologias no âmbito escolar tem potencial de ser “um poderoso agente de emancipação à Paulo Freire e, em especial, em comunidades carentes”, uma vez que

para estar ativamente engajado em ler e transformar o mundo, é preciso ter as ferramentas necessárias. O poder da linguagem, foco da maioria dos projetos freireanos, é evidente por si só: ele nos permite enunciar os problemas que nos cercam, discutir soluções, interagir, debater e, possivelmente, propor soluções. Mas a linguagem não é necessariamente o único veículo de articulação do desejo e da ação de mudança. Um outro meio é permitir que as pessoas projetem dispositivos, invenções, ou soluções, utilizando o conhecimento proveniente da ciência e da tecnologia, e, em seguida, que usem a linguagem para melhorar esses dispositivos por meio da interação crítica com seus companheiros de projeto. (Blikstein, 2016, p. 840)

Todavia, para alcançar essa emancipação, é preciso superar o uso passivo das TDICs na escola e construir estratégias pedagógicas que permitam o afloramento de maneiras inovadoras de expressão, trabalho e construção de sentidos a partir daquelas tecnologias. Com isso, pode-se despertar a motivação e o comprometimento das/dos aprendizes para desenvolver projetos, na verbalização de opiniões e na efetivação de ideias.

Frente à nova conjuntura tecnológica discutida na seção anterior, surgiu a preocupação – entre acadêmicos, instituições governamentais, profissionais da educação, além de familiares das/dos estudantes – com “a *promoção* de habilidades próprias do século XXI” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17), sobretudo, em crianças e jovens no tocante aos usos das TDICs, aos riscos (cognitivos, emocionais, comportamentais e físicos) da exposição a essas tecnologias

e à diversidade de práticas (das lúdicas, passando pela pornografia, a ilicitudes) nos ambientes digitais.

Assim, embora apresentem certa desenvoltura para manusear as TDICs, as pessoas que nasceram e cresceram na era da internet necessitam passar por um processo para o desenvolvimento de habilidades individuais e sociais que permitam o acesso e o uso consciente e crítico de informações no ciberespaço assim, como para a utilização eficaz dos novos recursos digitais. Livingstone (2011) chama a esse processo de *literacidade*. De acordo com a autora,

podemos agrupar um conjunto de habilidades básicas e avançadas relacionando aptidões individuais com práticas sociais, cruzando a fronteira entre o conhecimento formal e informal. [...] Devemos nos satisfazer com nada menos que uma definição ambiciosa de literacidade dadas as expectativas sociais, econômicas, culturais e políticas que a sociedade reserva para a sociedade da informação e, particularmente, para a chamada *geração internet*. (Livingstone, 2011, p. 13. Grifos da autora)

O conceito mais empregado, entretanto, para descrever esse processo de aprendizagem de habilidades para a utilização das tecnologias digitais, é o de letramento digital. Como debatido no capítulo anterior, o conceito de letramento surgiu para definir as práticas sociais de linguagem – verbal, visual, multimodal, por exemplo – (Paiva, 2021). Soares (2002, p. 151. Grifos da autora), expandindo o conceito do letramento tradicional do mundo analógico para o digital, apresenta o sentido de letramento digital como “um *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. Percebe-se que a concepção foca nas práticas de escrita que se desenvolvem no ambiente digital.

Tal como explicitado alhures, o conceito de letramento tem sido empregado em outras áreas para além dos campos de origem (linguística e educação), dentre elas as ciências da computação e da informação. O desenvolvimento das TDICs é fundamentado na criação de linguagens de programação (o código binário para os comandos do *hardware* – processador/disco rígido e os códigos fontes para o funcionamento do *software* – programa) que estabelecem a comunicação dos seres humanos com as máquinas. Barros (2022, p. 38) sintetiza: “o computador é simultaneamente uma construção eletrônica, matemática e semiótica.” Destarte, surgem os letramentos computacional, eletrônico, hipertexto, multimídia, dentre outras adjetivações para tratar das habilidades e competências de usuárias e usuários necessárias para a utilização adequada de recursos informatizados e o processo de aquisição de informações a partir das tecnologias advindas das inovações computacionais.

Paiva (2021) situa Paul Gilster como o primeiro autor a apresentar o conceito de letramento digital com a publicação do livro *Digital Literacy*, no ano de 1997. Para ele, o conceito consiste na “habilidade de compreender e usar informações em múltiplos formatos de uma gama de *fontes* quando apresentados via computadores, [porém] não se deve apenas adquirir a habilidade de encontrar coisas, mas também a habilidade de usá-las na vida real” (Gilster, 1997a, p. 1-2 *apud* Paiva, 2021, p. 1165). Naquele momento, o autor já apontava as potencialidades educacionais de emprego da internet no ensino, inclusive com o estímulo à linguagem escrita no ciberespaço, afirmando que “*the integration of knowledge and the emphasis on communication are powerful tools. Teachers can use these resources to present new kinds of experiences to their students*” (1997, p.n).

Conforme Ng (2012, p. 1066), letramento digital tem um sentido mais abrangente, porque abarca as “*technical, cognitive and social-emotional perspectives of learning with digital technologies*”, tanto dentro quanto fora do universo digital. A dimensão técnica envolve as habilidades técnicas e operacionais das TDICs para a aprendizagem e atividades do cotidiano; a perspectiva cognitiva compreende a capacidade de pensar criticamente o ciclo da informação (busca, seleção, avaliação, reprodução, criação) digital, ponderando sobre questões éticas, morais e legais quanto aos usos dos recursos digitais; por fim, o aspecto socioemocional do letramento digital diz respeito à capacidade de se comunicar, socializar e aprender na rede de forma apropriada, com atenção à segurança de informações e a privacidade individual naquele ambiente. De acordo com a autora, o letramento crítico é fundamental nas três dimensões porque permite ao sujeito avaliar criticamente e com profundidade os materiais digitais e a compreender os sentidos implícitos da informação (Ng, 2012).

O letramento digital conduz à promoção de habilidades “necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17) para a plena participação em um mundo cada vez mais digital. Em perspectiva pluralista do termo letramento, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) apresentam quatro pontos focais constituintes dos letramentos digitais: *linguagem*, comunicação de sentido por meio da linguagem (letramento impresso; letramento em SMS, letramento em hipertexto, letramento em multimídia, letramento em jogos, letramento móvel, letramento em codificação); *informação*, habilidades de gerenciamento da informação (letramento classificatório, letramento em pesquisa, letramento em informação, letramento em filtragem); *conexões*, habilidades para a administração das conexões sociais e na rede (letramento pessoal, letramento em rede, letramento participativo, letramento intercultural);

(Re)desenho, criação de próprias significações a partir da reformulação de informações nas tecnologias digitais (letramento remix).

De que maneira os documentos curriculares prescritos da educação básica brasileira incorporam esse novo tipo de letramento – essencial para o desenvolvimento pessoal, escolar/acadêmico e profissional no contexto da era digital – à principal e tradicional agência de letramentos (linguístico e disciplinar), à escola? A Carta Magna de 1988 – cujos princípios devem fundamentar as bases da educação nacional, consequentemente, a elaboração dos documentos curriculares –, em seu inciso V do artigo 214, define que a “promoção humanística, científica e tecnológica do país” (Brasil, 1988) como uma diretriz a ser alcançada pelo plano nacional de educação (PNE), no intuito de melhorar a educação nacional.

No entanto, no atual PNE (decênio 2014-2024), não existe uma meta específica – dentre as 20 estabelecidas¹⁰⁰ – que trate, por exemplo, sobre a educação para as tecnologias e a cidadania digital que impulse a promoção tecnológica brasileira conforme prevê o supracitado dispositivo constitucional. Talvez, caso tivesse sido estabelecida alguma meta nesse sentido – e que ela houvesse, ao menos em parte, se viabilizado – vigente plano, as redes de ensino e as escolas brasileiras tivessem apresentado uma resposta um pouco mais célere, planejada e estruturada no ensino remoto com o emprego das TDICs, durante a pandemia. Claro, isso é apenas uma conjectura levando-se em conta a omissão do Ministério da Educação¹⁰¹, no governo do presidente Jair Bolsonaro, quanto ao apoio e à coordenação de ações das secretarias estaduais e municipais de educação diante do fechamento das escolas devido à crise sanitária.

O Projeto de Lei – PL nº 2614/2024¹⁰², encaminhado pelo Executivo Federal ao Congresso Nacional em junho de 2024, trata da aprovação do novo PNE para o período de 2024 a 2034 com 18 objetivos a serem alcançados ao término de sua vigência; nele o objetivo 7 visa: “promover a educação digital para o uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias da informação e da comunicação para o exercício da cidadania” (Brasil, 2024, p. 19). Dessa forma, são estabelecidas metas (duas) e estratégias (onze) para a efetivação desse objetivo – mirando,

¹⁰⁰ Para mais informações, consultar: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 jul. 2024.

¹⁰¹ Em publicação eletrônica do dia 24 de setembro de 2020, o jornal *O Globo* veiculou que “o ministro da Educação, Milton Ribeiro, afirmou que a desigualdade no acesso ao ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 não é responsabilidade de sua pasta e que, por ele, as escolas retornariam às atividades ‘na semana passada’”. [Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/ministro-da-educacao-diz-nao-ter-responsabilidade-sobre-voltas-aulas-desigualdade-de-ensino-1-24657545>. Acesso em: 12 jul. 2024].

¹⁰² O projeto passará por todos os trâmites no Legislativo Federal, por isso, é suscetível a sofrer alterações. Em razão disso, a vigência do PNE (2014/2024), que vencera em junho de 2024, foi prorrogada até 31 de dezembro de 2025.

principalmente, ao letramento digital – ao fim do prazo, orientando a criação de ações governamentais, programas e a destinação de recursos financeiros. Em suma, inclusão digital, conectividade de alta velocidade, aprendizagem em educação digital, tecnologias educacionais, cidadania digital, competências e letramento digital ainda estão na ordem do *porvir* no planejamento educacional do eterno “país do futuro”.

Com o atraso na formulação e na aprovação do novo PNE e sob o impacto dos efeitos dramáticos do contexto pandêmico na educação, o acesso às tecnologias digitais e o desenvolvimento de competências e habilidades (técnicas, sociais e cognitivas) para empregá-las crítica e conscientemente – na escola e, sobretudo, fora do ambiente escolar – são questões prementes, dentre outros motivos, pelo impacto devastador que a desinformação, os negacionismos de toda natureza, a proliferação de discursos de ódio e a circulação de *fake news* têm provocado em diversas áreas da vida em sociedade. Assim, promulgada em 11 de janeiro de 2023, a lei n. 14.533 instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED), voltada a “potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis” (Brasil, 2023), com a articulação de diversos entes federados e áreas governamentais em programas, projetos e ações.

A PNED é composta pelos eixos estruturantes: inclusão digital; educação digital escolar; capacitação e especialização digital; pesquisa e desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O 3º artigo da referida lei define como objetivo do eixo educação digital escolar a garantia da “inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais” (Brasil, 2023). Isto posto, a política acrescentou à LDB:

Art. 4º.....
 XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas.
 Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do **caput** deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento.
 Art. 26.....
 § 11. A educação digital, com foco no letramento digital e no ensino de computação, programação, robótica e outras competências digitais, será componente curricular do ensino fundamental e do ensino médio. (Brasil, 2023)

Os dispositivos do eixo educação digital escolar, na PNED, devem estar em consonância com os documentos curriculares que regem a estruturação dos currículos escolares, no país. Durante os anos 2010, momento de ampla diversificação e popularização das mídias e tecnologias digitais a nível global, dois documentos curriculares para educação básica brasileira foram homologados no intuito de orientar as práticas pedagógicas das diferentes redes de ensino, no imenso território nacional: as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), em 2010, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018. Ao buscar por “letramento digital” na DCN, em sua versão digital (arquivo em PDF), o programa não apresentou resultado; empregando-se apenas o descritor “letramento”, obteve-se 8 resultados do termo associado à linguística; já com o descritor “digital”, a palavra aparece 14 vezes. Em prospeção semelhante naquele documento, Medeiros (2020, p. 29) constatou que:

o termo “digital” é abordado ao tratar a necessidade de se transformar a escola em um ambiente de inclusão digital que prepara os estudantes para o uso crítico das tecnologias digitais, desenvolvendo neles competências e habilidades próprias para esse fim (BRASIL, 2013, p.22). Dentre as recomendações destacam-se prescrições sobre a necessidade de os professores se familiarizarem com essas tecnologias, sobre a inserção de métodos e estratégias de ensino que considerem as tecnologias e competências digitais (BRASIL, 2013, p.59), bem como sobre a necessidade de que as escolas ofereçam condições materiais e pedagógicas para a inclusão digital (BRASIL, 2013, p.136).

Nas diretrizes específicas para os 9 anos de Ensino Fundamental, o termo “digital” é citado 2 vezes, precedido do termo “inclusão”. Com efeito, incluir os estudantes no mundo digital se trata de grande preocupação recorrente em todo o documento.

Embora as DCNs não mencionem o termo “letramento digital”, percebe-se que contém seu princípio quanto à necessidade de uso crítico das tecnologias digitais a partir do desenvolvimento de competências e habilidades na escola. Desse modo,

há que se considerar que a multiplicação dos meios de comunicação e informação nas sociedades de mercado em que vivemos contribui fortemente para disseminar entre as crianças, jovens e população em geral o excessivo apelo ao consumo e uma visão de mundo fragmentada, que induz à banalização dos acontecimentos e à indiferença quanto aos problemas humanos e sociais. É importante que a escola contribua para transformar os alunos em consumidores críticos dos produtos oferecidos por esses meios, ao mesmo tempo em que se vale dos recursos midiáticos como instrumentos relevantes no processo de aprendizagem, o que também pode favorecer o diálogo e a comunicação entre professores e alunos. (Brasil, 2013, p. 111)

O documento frisa a importância da inclusão digital das pessoas aprendentes na educação básica, com o acesso às novas tecnologias e mídias, algo que é imprescindível em função das enormes desigualdades em termos de recursos materiais e humanos nas escolas públicas brasileiras. Porém, a inclusão não diz respeito apenas à questão do acesso às ferramentas

tecnológicas, tampouco basta a simples incorporação das tecnologias digitais para elevar a eficiência do processo de ensino e aprendizagem. Como enfatizam Palfrey e Gasser (2011, p. 277), “devemos experimentar formas em que a tecnologia deva ser parte do currículo do dia a dia nas escolas, mas apenas onde ela cabe. A tecnologia só deve ser aplicada em apoio à nossa pedagogia, não por si mesma”, na formação de habilidades essenciais – cognitivas, comunicativas, colaborativas, criativas, participativas – para a capacidade de aprender dos sujeitos (para além do período de escolarização).

As DCNs estabeleceram os princípios educacionais norteadores para a organização do currículo da educação básica, resultando na constituição da BNCC, aprovada em 2018. A base nacional orienta a elaboração de materiais didáticos, documentos pedagógicos e avaliações (Brasil, 2013) como o SAEB e o ENEM. Tal como as DCNs, a BNCC não denomina especificamente “letramento digital”, mas preconiza suas finalidades – a partir do que foi examinado anteriormente – na 5ª competência geral da educação:

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 9)

Quanto ao Ensino Médio, a BNCC aponta competências e habilidades para o reconhecimento de potencialidades das TDICs nas práticas sociais, mundo do trabalho e atividades escolares das diversas áreas do conhecimento:

- buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais;
- apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos *novos letramentos* e dos *multiletramentos* para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho;
- usar diversas ferramentas de software e aplicativos para compreender e produzir conteúdos em diversas mídias, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento, e elaborar e explorar diversos registros de representação matemática; e
- utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade. (Brasil, 2018, p. 474-475. Grifos meus)

Por sua vez, a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na qual o componente curricular de História está inserido, apresenta como habilidade (EM13CHS106) ligada às tecnologias digitais:

utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 560)

Dessarte, com a proposição didática, que será demonstrada no capítulo seguinte, as TDICs serão usadas de maneira significativa e ativa para mediar a aprendizagem das alunas e dos alunos na construção de narrativas históricas. As habilidades do letramento digital, como preconiza a BNCC, serão exploradas com o protagonismo discente na busca criteriosa de informações/fontes no ambiente digital, na produção de conteúdos no ciberespaço, no estímulo à criatividade, à investigação e ao trabalho cooperativo, na apropriação das linguagens em eventos de *Multiletramentos*, além de mobilizar habilidades operacionais na escolha e no manuseio dos recursos técnicos necessários.

2.3 CLIO NO CIBERESPAÇO: PESQUISAR E ENSINAR HISTÓRIA NUM MUNDO DIGITAL.

A inexorável expansão das tecnologias e mídias digitais, neste século, e a conectividade ubíqua permitem o acesso a um vasto repertório informacional, científico e cultural da humanidade, disponível no ciberespaço. Sem sair de sua casa, a pessoa com um dispositivo informático conectado à rede pode visitar virtualmente museus, bibliotecas, as mais cosmopolitas metrópoles no planeta, lugares longínquos e de beleza inigualável, aprender sobre idiomas, povos e culturas, realizar investimentos financeiros, assistir a apresentações artísticas variadas, conhecer e estabelecer relacionamentos com indivíduos a milhares de quilômetros de distância, consultar portais de notícias, preparar-se fisicamente e/ou intelectualmente para algum processo seletivo.

Enfim, as práticas e os usos nos ambientes digitais são diversos, favorecendo a ampliação de horizontes e de possibilidades pessoais, culturais, profissionais, educacionais, econômicas e outras mais, aos quais muitos sujeitos não vislumbrariam ou teriam acesso sem a estrutura

tecnológica das telecomunicações e da computação. Isto é, aquilo que Barros (2022, p. 32) chama de revolução digital com

o espraiamento – por amplos setores sociais e pelo planeta inteiro – da tecnologia digital, de suas linguagens e novas formas de comunicação, da circulação da informação e da produção de novos modelos de sociabilidade que se tornaram possíveis com os recursos digitais.

O outro lado dessa moeda é o *tsunami* ininterrupto de informações – em textos, áudios, vídeos, imagens – que ameaça submergir o indivíduo, cansando-o, confundindo-o e submergindo-o em fatos e *fakes*, dados, manipulações, desinformação, saber científico, charlatanismo, achismos, revisionismos, negacionismos, teorias conspiratórias, falsos discursos de autoridade que partem de *influencers* e *coaches* que se multiplicam diariamente. Caimi (2023, p. 83) reforça:

ao abalar a confiança da sociedade no sistema de peritos preexistente (universidades, sistema escolar, imprensa profissional, sistema legal e de saúde), as novas mídias criam as condições para que surjam outros nichos de mercado, pois a cognição humana não tolera viver no caos, sem respostas para suas dúvidas e demandas. Como a ciência não tem respostas fáceis e rápidas, proliferam os chamados *mercadores da dúvida* que, amplificados pelas redes sociais, noticiam falácias e negacionismos sobre temas complexos.

Do submundo na *Web*, propagam-se discursos de ódio contra minorias sociais, intolerâncias religiosas, xenofobias, misoginia, LGBTQIAPN+fobia, aporofobia, racismos, que alimentam e estimulam práticas criminosas, antidemocráticas e extremistas. Sites, canais em plataformas de vídeo, fóruns de discussões, aplicativos de mensagens e redes sociais disseminam desinformações e *fake news*, que reverberam diretamente na comunidade profissional de História, no sentido de forjarem uma narratividade (Wanderley, 2020) própria que sustente a visão de mundo excludente e arcaica – branca, ocidental, patriarcal, elitista, cristã e heteronormativa.

Pesquisadoras(es) e docentes de História se depararam – e são afrontados – constantemente no ciberespaço, em situações cotidianas e nas salas de aula (nas escolas e nas universidades) com sentenças absurdas e carentes de fundamentação científica como: “o nazismo é de esquerda”, “os portugueses nem pisaram na África. Foram os próprios negros que entregaram os escravos”, “os militares salvaram o Brasil do comunismo”, “professor(a) é tudo comunista”, “doutrinação ideológica”, “racismo reverso”, “a Terra é plana” e “ideologia de gênero”. Assim, “surge a demanda e a necessidade de que historiadores – e cada cientista

em seu próprio campo – tomem a si a tarefa de esclarecer a sociedade sobre temas que já se pensava fazerem parte da obviedade” (Barros, 2022, p. 94).

Reforçar as obviedades científicas, desse modo, se impõe como necessidade de primeira ordem nesse cenário de pulverização de narratividades que “disputam com a narrativa historiográfica” (Wanderley, 2020, p. 134) a constituição de sentidos na vida prática. No entanto, essas narratividades repercutem enormemente no senso comum e entre as alunas e os alunos da educação básica, em face do que, conforme Wanderley e Spinosa (2023, p. 188) apontam, docentes sentem-se

impotentes diante da disputa na produção de sentido para muitos desses conteúdos, já que algumas narrativas oriundas dessas histórias públicas (?) se afastam da interpretação historiográfica e, à primeira vista, parecem constituir significados mais profundos para a vida prática de seus alunos e alunas, tanto pelo que dizem como pela forma como o fazem.

Além disso, as câmeras dos *smartphones* viraram potenciais armas para o monitoramento do trabalho docente, e o ciberespaço tornou-se um tribunal inquisitorial daqueles grupos que promovem “perseguição à docência, assédio, censura, constrangimentos diversos que levam educadores/as à autocensura” (Caimi, 2023, p. 91) em projetos político-ideológicos como o *Escola Sem Partido*. Com isso, objetivam interditar “o papel da História na produção de um tipo de aprendizado transformador, democrático e humanista” (Wanderley, 2020, p. 138) sobre temas socialmente relevantes e sensíveis que são desenvolvidos nas escolas.

Frente a esse contexto, para Caimi (2023, p. 91), “não há outra possibilidade senão o enfrentamento”, mas sem a ilusão de que é possível eliminar totalmente com a desvalorização da verdade ou do fenômeno *fake news* amplificadas pelas tecnologias digitais; o que se pode é redimensioná-las (Prado, 2021), por exemplo, com o necessário letramento digital. Lucchesi aponta, para a efetivação da sociedade do conhecimento digital, que é imprescindível um processo de letramento digital, uma vez em que “estamos vivendo essa dita ‘revolução dos meios digitais’ sem termos desenvolvido as competências para navegar criticamente e efetivamente avaliar e criar informações utilizando as tecnologias hoje disponíveis” (2014, p. 49). Sobre o desenvolvimento da criticidade nas/nos estudantes, com o letramento digital, Dias-Trindade (2022, p. 305-306) frisa que

o papel do professor de história ganhou novos contornos, porque quando se tem tantas informações ao dispor dos nossos alunos, nós também conseguimos encontrar muitos exemplos de informações erradas que são transmitidas nesses espaços. Torna-se ainda mais importante o professor de história ensinar não apenas o espírito crítico que sempre procuramos desenvolver em nossos estudantes, mas também a capacidade de

olhar para as fontes, de analisar e interpretar os textos históricos, as imagens, todos os recursos que nós temos, e de fazer o uso crítico dessas mesmas fontes e documentos. Então, agora, com esses recursos digitais que estão ao dispor de qualquer pessoa, torna-se ainda mais importante perceber como nós distinguimos a boa informação daquela que é errada ou não tão correta, de perceber que temos ao nosso dispor, por exemplo, muitos canais de informação e que esses canais podem veicular, de alguma forma, perspectivas diferentes sobre o mesmo acontecimento.

Uma outra estratégia, para essa luta que se descortina, é a apropriação dessas mesmas ferramentas digitais no intuito de produzir conhecimento histórico de outras maneiras, para uma audiência mais ampla e não especializada. Com o emprego das linguagens próprias das diversas plataformas digitais e em diálogo com a historiografia na promoção da divulgação científica (Barros, 2022), “sem abdicar de seu compromisso ético com a verdade, os profissionais da área de História devem abandonar alguns jargões acadêmicos e adaptar sua linguagem ao formato das mídias digitais” (Prado, 2021, p. 29). Em outras palavras,

se as plataformas mais utilizadas, ousamos dizer mais eficientes na produção de sentido para o público não especializado, têm sido as mídias digitais, torna-se imprescindível aos estudos didáticos focarem suas preocupações nessas linguagens e em como elas vêm carreando sentidos para o nosso cotidiano, dentro e fora das salas de aula, inclusive para o que denominamos história pública. (Wanderley; Spinosa, 2023, p. 188)

Para Sousa e Moerbeck (2023), a História Pública Digital foi um dos campos de pesquisa que mais se desenvolveu no ambiente informacional da chamada internet 2.0. Neste estágio de evolução da rede mundial de computadores, a colaboração, interatividade e a produção de conteúdo pelos usuários – que deixaram de ser meramente consumidores para ser produtores e difusores – tornam-se características das práticas no ciberespaço, enquanto as redes sociais são o símbolo dessa fase. Assim,

há uma profusão de informações sobre temas históricos e de relatos sobre o passado sendo difundidos pelos mais diversos usuários da internet: governos, instituições, empresas, comunidades e indivíduos. Com o uso dos recursos digitais para difundir suas memórias sobre o passado na web, cada indivíduo passou a ter condições de escrever tanto sobre sua própria história quanto sobre a história de sua família, de sua comunidade, de sua cidade ou região. (Prado, 2021, p. 19)

Ou seja, de acordo com Noiret (2015, p. 34. Grifos do autor),

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 trabalho 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.

Nascida nos anos 1970, no contexto anglófono (Estados Unidos, Austrália e Grã-Bretanha), a História Pública surgiu¹⁰³ com a perspectiva de democratizar a História para um público abrangente, fora do âmbito acadêmico, sem perder o rigor metodológico e a análise crítica, “visando aumentar o *acesso* público ao passado” (Liddington, 2011, p. 47. Grifos da autora). Através da prestação de assessoria a produtores de documentários, filmes, radiodifusão, programas para a televisão, romances históricos, histórias em quadrinhos, o desenvolvimento de curadoria em empresas, museus, arquivos, bibliotecas – e, atualmente, com as possibilidades de comunicação e divulgação no ciberespaço e nas plataformas digitais –, os historiadores públicos atuam como “mediadores dos discursos sobre o passado” (Prado, 2021, p. 20). Sobre os significados da História Pública, Liddington (2011, p. 50) argumenta que o “*como*” é mais relevante do que “*o que*”, isto é, as questões sobre o proceder são mais necessárias do que a definição conceitual, uma vez que

a história pública tem importância real e urgente, dada a crescente popularidade das representações do passado nos dias de hoje. [...] os historiadores públicos podem fornecer uma mediação necessária, inspiradora e revigorante entre o passado e seus públicos.

Desse modo, para Prado (2021), a História Pública Digital seria uma espécie de subcampo ou ramificação da História Pública, ela amplifica as práticas de comunicar a História na internet, no entanto, sem suprimir as convencionais. As mídias e plataformas digitais com as práticas de escrita interativa, trabalho colaborativo, financiamento coletivo e a publicação de arquivos (pessoais, familiares, de movimentos sociais e de comunidades distantes dos centros produtores/divulgadores do conhecimento científico) digitalizados permitiram que as usuárias e os usuários da rede pudessem se dedicar a tornar público o passado, no entanto, narrado sem o necessário aprofundamento historiográfico. Noiret (2015) aponta que, para enquadrar cientificamente essas produções, o/a historiador(a) público(a) digital atua no gerenciamento crítico de fontes documentárias, na ‘filtragem’ dos discursos na rede e na interpretação do passado, mediando as memórias individuais e coletivas. Sentencia o historiador:

a ‘história’ e a memória que a rede mundial de computadores transmite, narradas e interpretadas em parte por quem quer que seja, permitem a reprodução acrítica e descontextualizada da memória individual e comunitária, ou seja, do horizonte ‘cego’ de cada um. Esse localismo abstrato é incapaz de ler a complexidade dos processos históricos e sua globalidade ou de inseri-los naqueles contextos mais amplos. (Noiret, 2015, p. 40)

¹⁰³ O surgimento da História Pública também está associado à necessidade de expansão do mercado de trabalho para a/o profissional formada(o) nos cursos de História.

O ciberespaço é, portanto, um espaço onde se pode tanto promover quanto combater a negação da ciência, de diversas formas de discriminação e da verdade histórica (Prado, 2021); é um ambiente para a difusão das pautas interculturais e progressistas de justiça social contra as várias formas de discriminação e as múltiplas desigualdades, assim como serve de palco para os regressistas (Barros, 2022) propagarem a agenda ultraconservadora mundial. Os algoritmos¹⁰⁴ das redes agrupam e circunscrevem os sujeitos em bolhas, que categorizam preferências, práticas, padrões de consumo, crenças e pensamentos, alimentando-os com dados/informações que reforçam as concepções, os sectarismos e extremismos.

Assim, o contraditório e a alteridade são suprimidos, prevalecendo o recebimento acrítico de informações e de discursos no ambiente digital, constituindo uma história única. Sobre os riscos de uma representação única – quase sempre estereotipada –, Chimamanda Adichie (2019, p. 22) alerta que “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”.

Lucchesi (2014) aponta que as potencialidades da exploração do meio digital, pela comunidade de historiadora(e)s, não devem se limitar apenas a questões quanto a formas de comunicar o discurso historiográfico, o acesso e o processamento de dados quantificáveis¹⁰⁵. Como novos sentidos são produzidos a partir da relação com as tecnologias, há alterações significativas – promovidas pelos diversos dispositivos informáticos e pela conectividade ubíqua – nas noções de temporalidade e espacialidade com a virtualização. Castells (2002, p. 462. Grifos do autor) analisa que

o novo sistema de comunicação transforma radicalmente o espaço e o tempo, as dimensões fundamentais da vida humana. Localidades ficam despojadas de seu sentido cultural, histórico e geográfico e reintegram-se em redes funcionais ou em colagens de imagens, ocasionando um espaço de fluxos que substitui o espaço de lugares. O tempo é apagado no novo sistema de comunicação já que passado, presente e futuro podem ser programados para interagir entre si na mesma mensagem. O *espaço de fluxos* e o *tempo intemporal* são as bases principais de uma nova cultura, que transcende e inclui a diversidade dos sistemas de representação historicamente transmitidos: a cultura da virtualidade real, onde o faz-de-conta vai se tornando realidade.

¹⁰⁴ “Conjuntos de regras que os computadores seguem para resolver problemas e tomar decisões sobre um determinado curso de ação. Em termos mais técnicos, um algoritmo é uma sequência lógica, finita e definida de instruções que devem ser seguidas para resolver um problema ou executar uma tarefa, ou seja, uma receita que mostra passo a passo os procedimentos necessários para a resolução de uma tarefa.” [Disponível em: <https://www.tdics.epsjv.fiocruz.br/glossario/algoritmo>. Acesso em: 27 jul. 2024.]

¹⁰⁵ Tavares (2012, p. 303) registra que “desde a década de 1960, os historiadores que trabalhavam com longas séries de informações geradas por fontes demográficas e econômicas começaram a usar computadores.”

A História, enquanto discurso sobre a vivência dos seres humanos, é fruto da época em que é produzida, logo, sua escrita está em sintonia com o tempo e a sociedade aos quais pertencem (Barros, 2020). Destarte, a partir das práticas e dinâmicas das ciberculturas no ciberespaço, aflora-se a reflexão (Gallini, Noiret, 2011; Lucchesi, 2014, 2015; Costa, 2015; Prado, 2021; Barros, 2022) sobre os impactos da “entrada das mídias digitais e da Internet na Oficina da História” (Lucchesi, 2014, p. 45), levantando-se questões sobre a *techné* e *práxis* do ofício do(a) historiador(a).

Discute-se, portanto, como a produção do conhecimento histórico é afetada com os novos problemas, objetos e das características hipertextuais e multimídia da escrita na internet, que “permite, diferentemente da escrita fixa no livro impresso, escrever e reescrever um texto histórico, tornando-o capaz de apresentar temas por vezes inenarráveis na ausência de determinadas mídias [...]” (Lucchesi, 2015, p. 30) – como imagens, vídeos, áudios, mapas e tabelas dinâmicos, dentre outros – oferecidos pela internet. Além da diversificação (e debates sobre a efemeridade e a instabilidade) de fontes virtuais – ‘nascidas digitais’ – e da ampliação no acesso aberto aos documentos digitalizados – cartográficos, hemerográficos, iconográficos, audiovisuais e orais – pertencentes a diversos acervos físicos espalhados pelo mundo, Gallini e Noiret (2011, p. 17) ponderam que

internet y los medios digitales no cuestionan el objeto del trabajo histórico, sino que inciden en la manera de pensar el pasado y en la forma de comunicar conocimientos sobre éste. Lo hacen por lo menos en tres sentidos: evidencian la naturaleza intrínsecamente comunicativa de la historia, afectan los modos y los tiempos de la investigación histórica y desdibujan y rediseñan las figuras del autor y del lector.

Inicia-se, desta maneira, a constituição de um novo campo de estudos históricos: a História Digital. De acordo com Lucchesi (2014, 2015) e Prado (2021), os Estados Unidos com a *Digital History* e a Itália com a *Storiografia Digitale* foram os dois principais impulsionadores desse novo campo historiográfico, que ainda tateia em sua complexidade (Costa, 2015), no início do século XXI, direcionando:

seus esforços [...] em interpretar o mundo digital superinformado e pensar o fazer historiográfico nos marcos da linguagem hipertextual – característica da internet que, por muito tempo, esteve fora da alçada das Ciências Humanas – da computação semântica, dos algoritmos e dos softwares. (Lucchesi, 2015, p. 17)

Prado (2021) avalia que os trabalhos sobre História Digital focam a conceituação do campo de estudos em termos dos desafios – a respeito de suportes das fontes, arquivos e repositórios de documentos digitais, métodos de análise, difusão do conhecimento histórico –

que se apresentam ao *métier* do(a) historiador(a) digital do que, propriamente, definir o que é a História Digital. Ele conclui que os estudos “priorizam o sujeito cognoscente em detrimento do objeto cognoscível”, assim, ela deve ser definida “em função do caráter digital daquilo que constitui [...] o objeto de estudo da História, ou seja, as experiências humanas no tempo (Prado, 2021, p. 6). Dito de outra maneira, a História Digital dedica-se ao caráter digital das diversas experiências humanas – culturais, sociais, científicas, políticas, econômicas etc. – no ciberespaço, desse modo, várias práticas da pesquisa científica de historiadoras e historiadores no mundo digital fazem parte daquelas experiências.

Szlachta Júnior, Rodrigues Júnior e Bonete (2022, p. 6-7) acreditam que a História Digital tem conquistado notoriedade por “fornecer caminhos interpretativos para as novas relações que investigadores e professores estão desenvolvendo em relação aos modos de fazer, pesquisar e ensinar História”. Quanto ao ensino de História, os autores argumentam que História Digital possibilita

importantes referências para o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica com sentido, quais sejam, a dimensão de criação de produtos digitais, a práticas da *cultura maker* das Humanidades Digitais, o entendimento da História escolar calcada na vida cotidiana e que considera as transformações e influências da cultura digital, bem como o entendimento sobre as redes e algoritmos e os seus impactos na formação da consciência histórica dos sujeitos em sociedade. (Szlachta Júnior; Rodrigues Júnior; Bonete, 2022, p. 7)

Costa (2015, p. 158) defende “a pertinência da articulação entre a história pública e a história digital para pensar os saberes que circulam para além dos muros da escola e da universidade, circulando, de certo modo, democrática e, às vezes, ‘perigosamente’ pela *web*”. Para tanto, no sentido de colaborarem para que as/os discentes acessem e entendam o mundo polifônico das mídias digitais, as professoras e os professores de História devem compreender que “a relação significativa do ensino de humanidades com as mídias digitais está vinculada à problematização que se faz das temáticas e conteúdos, do percurso temático e da intervenção didática, não necessariamente da parafernália técnica que o sustenta” (Sousa; Moerbeck, 2023, p. 226).

As análises desenvolvidas, ao longo deste capítulo, concernente às TDICs e às possibilidades de sua apropriação no ensino de História, para além de uma concepção tecnicista, estabelecem profícuos diálogos com a proposição didática apresentada e examinada no capítulo seguinte. Isto é, acredita-se que o emprego didaticamente planejado das TDICs colabora para o avanço qualitativo da aprendizagem histórica de estudantes, seja no desenvolvimento de competências para o uso (operacional e crítico) de ferramentas/equipamentos computacionais

e a estratégias de pesquisa na internet e de pesquisa histórica com fontes documentais digitalizadas, seja no estímulo à construção e à publicização de narrativas históricas escritas no ciberespaço.

CAPÍTULO 3 – EVENTOS DE MULTILETRAMENTOS COM A CRIAÇÃO DE BLOGS POR ESTUDANTES: A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS SOBRE ÉLIA DE BARROS

O mundo de 2014 d.C. terá poucos trabalhos rotineiros que não possam ser executados melhor por alguma máquina do que por qualquer ser humano. A humanidade terá, portanto, se tornado em grande parte uma raça de concursos de máquinas. As escolas terão que ser orientadas nessa direção. Parte da exposição atual da General Electric consiste em uma escola do futuro na qual realidades atuais como circuito fechado de TV e fitas programadas auxiliam no processo de ensino. Contudo, não serão apenas as técnicas de ensino que irão avançar, mas também o assunto que irá mudar. Todos os alunos do ensino médio aprenderão os fundamentos da tecnologia computacional, tornar-se-ão proficientes em aritmética binária e serão treinados com perfeição no uso das linguagens computacionais que se desenvolverão.

(Isaac Asimov¹⁰⁶)

Há 60 anos, em 1964, o bioquímico e escritor – notável, dentre as mais de 500 publicações, pelas obras de ficção científica – Isaac Asimov escreveu um artigo publicado no renomado jornal estadunidense *The New York Times*, após visitar a Feira Mundial realizada na cidade de New York naquele ano. No artigo, ele realizou uma espécie de exercício de clarividência com projeções sobre o futuro da humanidade dali a cinco décadas, mais precisamente, em uma nova exposição mundial em 2014. Várias das suposições tecidas por Asimov se tornaram realidade no transcorrer dos anos e do avanço técnico-científico, por exemplo, das áreas de robótica, computação e telecomunicações. Atualmente, aparelhos sem fio, a realização de videochamadas e o estudo e a leitura em tela (de *smartphones*) fazem cada vez mais parte do cotidiano das pessoas, como previsto pelo escritor.

Outro prognóstico de Asimov, que se mostrou certo, diz respeito aos impactos no ensino devido às novas tecnologias computacionais e ao papel da escola na formação de

¹⁰⁶ ASIMOV, Isaac. Visita à Feira Mundial de 2014. *The New York Times*, 16 de agosto de 1964. [Disponível em: <https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/books/97/03/23/lifetimes/asi-v-fair.html>. Acesso em: 15 jun.2024].

indivíduos que sejam capazes de utilizar plenamente tais recursos, com a necessária modificação nos currículos escolares. A privação do acesso àquelas tecnologias resultaria em atraso e em aprofundamento das desigualdades, já alertava o escritor nos idos de 1960.

Dessa maneira, a instituição escolar – em sua missão de preparar alunas e alunos para a vivência plena em sociedade na era digital – não pode prescindir da incorporação das TDICs como ferramentas para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e de habilidades fundamentais para o percurso individual, social e profissional de crianças e adolescentes fora da escola no presente e, sobretudo, nos anos vindouros com o aprofundamento do aparato tecnológico digital.

Assim, docentes devem ter no planejamento de suas práticas pedagógicas o oferecimento de atividades nas quais discentes, ao invés da reprodução mecanicista do conteúdo, expressem suas ideias e possam desenvolver a colaboração, a criatividade¹⁰⁷, o discernimento, a criticidade e a autonomia cada vez mais significativas e importantes para o viver em sociedade e para o mundo do trabalho. Com propósitos pedagógicos estabelecidos, as tecnologias digitais constituem instrumentos valiosos para estimular tal desenvolvimento no currículo programático escolar, sobretudo, por estarem presentes no cotidiano das/dos aprendentes.

Nesse sentido, o terceiro capítulo da pesquisa apresentará o processo de planejamento e execução da intervenção didática no ensino de História, implementada na EEEB, para a consecução do objetivo precípua deste estudo: a promoção de letramentos nas aulas daquele componente curricular, no Ensino Médio, com a mediação de TDICs. Para tanto, elegeu-se como dimensão propositiva uma sequência didática com eventos de *Multiletramentos* que articulam a análise de fontes históricas, a escrita de narrativas históricas, a criação de *blogs* e o registro das narrativas naqueles ambientes digitais por estudantes. Espera-se propiciar a aprendizagem significativa com o protagonismo estudantil, mobilizando diversas linguagens para a constituição de narrativas históricas sobre Élia de Barros, mulher cujo nome designa a escola *lôcus* da pesquisa.

O primeiro tópico do capítulo investigará o contexto de surgimento do *blog*, suas características e o potencial para o trabalho pedagógico, que o qualificam para essa pesquisa

¹⁰⁷ Pela primeira vez, o PISA, em 2022, avaliou o pensamento criativo no exame a respeito da qualidade da educação básica nos países participantes do sistema avaliativo. Neste quesito, o Brasil ficou no 44º lugar dentre 56 países, com “mais da metade dos estudantes brasileiros de 15 anos [apresentando] baixo nível de pensamento criativo para solucionar problemas sociais e científicos” (Palhares, 2024). Para mais informações, consultar: PALHARES, Isabela. Mais da metade dos alunos brasileiros tem baixo nível de criatividade, diz Pisa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 jun. 2024. [Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/06/mais-da-metade-dos-alunos-brasileiros-tem-baixo-nivel-de-criatividade-diz-pisa.shtml>. Acesso em: 19 jun. 2024].

pelas possibilidades de escrita e construção de sentido no ciberespaço. No segundo tópico, os sujeitos aprendentes deste estudo serão apresentados a partir de dados do SIGEDUC e do questionário de sondagem aplicado nos primeiros dias de aula de 2024. A terceira seção discorrerá a respeito da temática que será explorada na sequência didática – a senhora Élia de Barros, ex-prefeita de São Gonçalo do Amarante –, assim como das fontes históricas selecionadas para o trabalho. Na quarta seção será explanado o processo de aplicação da sequência didática com a turma de 1º ano, na EEEB, durante o 2º bimestre de 2024. Por fim, serão apontadas as percepções e os resultados obtidos com a experiência didática.

3.1 SABERES SOBRE E COM *BLOGS*

Como explanado no capítulo anterior, no percurso de meio século (dos anos 1970 à década de 2020), as tecnologias computacionais, informacionais e de telecomunicação apresentaram um estratosférico salto de inovação e desenvolvimento, além de inserção em todos os aspectos da vida cotidiana, modificando estruturas econômicas, políticas, comunicativas, culturais e sociais.

Desse período – já denominado de era digital ou de sociedade da informação –, surge um novo padrão sociotécnico, conforme Castells (2003). A internet é o símbolo e um dos principais agentes desse processo de profundas transformações que transcendem a questão técnica, ela é fruto de uma extraordinária aventura humana (Castells, 2003) no contexto da Guerra Fria (1947-1991), que envolveu investimentos do governo dos Estados Unidos – no esforço pela superioridade tecnológica e militar¹⁰⁸ diante da União Soviética –, a formação de redes de pesquisadores nas universidades e centros de pesquisa, além de hackers. Da interseção dessa tríade (interesse militar, pesquisas científicas e espírito libertário da cultura hacker em sua gênese), foi desenvolvida, ao longo das décadas de 1960 a 1990, a tecnologia que possibilitou interligar em uma rede os computadores a nível global. O que permitiu a nova tecnologia:

¹⁰⁸ Para Barros (2022, p. 45-46), “é sintomático que, como resposta ao lançamento soviético do Sputnik, o governo estadunidense tenha criado duas agências ligadas ao seu Departamento de Defesa, de modo a responder simultaneamente à corrida espacial e à corrida armamentista. A primeira deveria ser enfrentada pela Nasa; a segunda estaria na alçada da Arpa. O projeto mais interessante desta segunda instituição governamental foi precisamente a construção de uma rede de computadores capaz de circular dados e informações entre computadores distanciados. Esta rede recebeu o nome de Arpanet. Enquanto isso, o National Physical Laboratory vinha desenvolvendo a sua própria rede”.

abarcou o mundo todo foi o desenvolvimento da www. Esta é uma aplicação de compartilhamento de informação desenvolvida em 1990 por um programador inglês, Tim Berners-Lee, que trabalhava no CERN, o Laboratório Europeu para a Física de Partículas baseado em Genebra.

[...]

Ele definiu e implementou o software que permitia obter e acrescentar informação de e para qualquer computador conectado através da Internet: HTTP, HTML e URI (mais tarde chamado URL). Em colaboração com Robert Cailliau, Berners-Lee construiu um programa navegador/editor em dezembro de 1990, e chamou esse sistema de hipertexto de world wide web, a rede mundial. O software do navegador da web foi lançado na Net pelo CERN em agosto de 1991. Muitos hackers do mundo inteiro passaram a tentar desenvolver seus próprios navegadores a partir do trabalho de Berners-Lee. A primeira versão modificada foi o Erwise, desenvolvido no Instituto de Tecnologia de Helsinki em abril de 1992. Pouco depois, Viola, na Universidade da Califórnia em Berkeley, produziu sua própria adaptação. (Castells, 2003, p. 18-19)

Tal como ocorrera com a Revolução Industrial na modificação da percepção do tempo – de uma sociedade agrária, seguindo o ritmo natural das estações do ano, para a sociedade urbano-industrial e regida pelo ritmo de trabalho nas fábricas –, “o tempo das tecnologias digitais nos dá a impressão de voar; ele parece mais rápido do que o tempo das outras coisas. A cada momento, novos recursos vão surgindo na imensa rede” (Marinho et al., 2009, p. 7). Esse “voar do tempo” se aplica à evolução da web, após ela ter se tornado disponível ao grande público, na primeira metade dos anos 1990, já por algumas gerações.

A web 1.0 corresponde aos primeiros momentos da rede mundial de computadores, representada por páginas (websites, portais, serviços on-line) estáticas que não permitiam a interação direta da usuária e do usuário com aqueles ambientes, ou seja, a comunicação era unidirecional: “é a web escrita por poucos e lida por muitos” (Marinho et al., 2009, p. 7). Na segunda geração, a web 2.0 – blogs, fotologs, videologs, wikis, podcasting, sites de relacionamento, redes sociais – a comunicação participativa e colaborativa era a tônica, “o usuário que antes era apenas um ator passivo, tornou-se o titular da criação e gestão de conteúdos on-line, construindo novos processos e interações” (Revoredo, 2022, p. 1). A web 2.0 ainda está vigente, mas o futuro próximo – ou quem sabe já tenha se tornado realidade – da rede é projetado para a etapa 3.0¹⁰⁹, esboçada para ‘ser mais inteligente’, descentralizada e menos dependente das grandes corporações que monopolizam o setor, lucrando indevidamente com os dados de usuários. A web 3.0, também denominada de Web Semântica, será fundamentada na inteligência artificial e em experiências personalizadas e imersivas, como os metaversos.

¹⁰⁹Para saber mais, consultar: <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-web-3-0-e-quais-as-diferencas-para-a-web-2-0/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

Este breve histórico da web é importante para situar o contexto de surgimento do blog, ferramenta digital selecionada para a presente pesquisa no sentido de promover os *Multiletramentos* nas aulas de História, com o intuito de proporcionar a aprendizagem significativa do saber histórico. A experiência será apresentada mais à frente neste capítulo. Com a origem ainda na primeira geração da web, no final dos anos 1990, a palavra “blog” é a contração do termo inglês “weblog” – web (teia, rede) + log (registro, diário), ou seja, uma espécie de diário eletrônico com acesso público – cunhado por Jorn Barger. De acordo com Amarante (2005, p. 21), “o editor de blogs passou a ser chamado de blogger, termo que foi incorporado informalmente para o português como ‘blogueiro’”.

Inicialmente, os *blogs* foram criados por profissionais das áreas de computação e de informática ou por pessoas que conheciam o código HTML¹¹⁰, destinando-se ao registro dos *sites* visitados. Em 1999, foram lançadas as primeiras plataformas gratuitas para a criação, edição e hospedagem de *websites* no formato *blog*, que permitiram a utilização do recurso digital para o público não especializado – com diversos propósitos comunicativos, como diário pessoal; jornalismo; divulgação científica, política e de negócios; corporativos; dedicação a temáticas específicas; dentre outros – porque “incorporam um software [*engine*] que permite a escrita de *posts* sem que o usuário tenha que dominar programação –, além de trabalhar-se com a linguagem natural” (Marinho *et al.*, 2009, p. 10). Pode-se, conforme exposto, definir o *blog* como uma

categoria do software social que pode ser definido como ferramenta (para aumentar habilidades sociais e colaborativas humanas), como meio (para facilitar conexões sociais e o intercâmbio de informações) e como ecologia (para permitir um ‘sistema de pessoas, práticas, valores e tecnologias num ambiente particular local’. (Marinho *et al.*, 2009, p. 9)

A gratuidade, a versatilidade, o desenvolvimento da web 2.0 – na qual as usuárias e os usuários colaboram, curtem, comentam, produzem, divulgam e compartilham conteúdos – e as facilidades na operacionalização levaram à rápida expansão do número de *blogs* ainda na primeira década do século XXI, compondo um universo na internet que foi denominado de “*blogosfera*”. Os *blogs* dessa geração da web permitem a utilização de imagens, *links* de outros

¹¹⁰ HTML (*Hypertext Markup Language*) “é a linguagem de marcação principal da World Wide Web. Originalmente, HTML foi projetado principalmente como uma linguagem para descrever semanticamente documentos científicos. Seu design geral, no entanto, permitiu que fosse adaptado, ao longo dos anos subsequentes, para descrever vários outros tipos de documentos e até mesmo aplicativos.” [Disponível em: <https://www.w3.org/TR/2017/REC-html52-20171214/introduction.html#introduction>. Acesso em: 10 ago. 2024].

sites, vídeos, áudios, funções de redes sociais, como os comentários nas postagens. Para Saraiva (2020, p. 256-257. Grifos meus), entre as plataformas mais usadas para a gestão dos *websites* estão o

Blogger, o Wordpress e o Joomla. Os dois primeiros são mais antigos e intuitivos, pois a edição de página se assemelha a de um editor de texto – como o Word ou o Libreoffice. Neles é possível copiar e colar textos, imagens, hiperlinks, vídeos etc. com poucos cliques. Dentre essas três opções de plataformas, as duas últimas são iniciativas de código aberto – em inglês, *open-source* – que promovem um modelo colaborativo de produção intelectual em que cada um pode conhecer e modificar suas partes. Nesse sentido, *plataformas e programas de código aberto são mais alinhados com finalidades educacionais* do que as de código fechado ou com fins meramente comerciais.

O alerta de Saraiva acima, quanto à utilização de recursos digitais com software livre – o código é aberto permitindo criação de cópias, a distribuição e modificações nos programas –, é muito relevante quando se planeja atividades para o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, por envolverem crianças e adolescentes e a possível exploração de dados de usuários desses indivíduos pelas grandes corporações¹¹¹ tecnologia. Nesse sentido, o referido autor pondera que é mais recomendável trabalhar com *blogs* educacionais ao invés de redes sociais, mesmo que elas sejam mais populares entre a juventude escolar, ele aponta ainda que

há uma série de implicações veladas no uso dessas redes: o roubo de dados por parte das empresas, a influência deliberada delas para alteração do comportamento social e político, a manipulação dos sentimentos dos usuários, a acentuação do individualismo, presentismo e vício nas próprias redes sociais. Incluindo o fato de que *usar irrefletidamente as redes sociais incentiva a concepção de boa parte dos alunos de que a internet se limita a elas, quando há um mundo completo fora delas.*

[...]

Há também a dimensão da integração entre plataformas, pois as redes sociais têm limitação quanto ao tipo de formatos dos conteúdos. As mais limitadas – como Instagram e TikTok – não facilitam ou sequer permitem um compartilhamento fácil de hiperlinks, áudios e vídeos extensos. Mesmo redes mais abertas como Facebook e Twitter, dificultam o uso de textos mais extensos, slides ou arquivos gif. (Saraiva, 2020, p. 256. Grifos meus)

¹¹¹ É importante compreender que empresas de software privado – como o caso da *Microsoft* com seus produtos *Windows* e *Office* – têm como estratégia, por exemplo, usar “escolas e universidades como um trampolim para atingir usuários e, com isso, impor seus softwares sobre a sociedade como um todo. Elas oferecem descontos, ou até mesmo cópias grátis de seus programas privativos às instituições educacionais, de forma que estudantes aprendam a usá-los e se tornem dependentes deles. Depois que esses estudantes se formarem, nem eles nem seus futuros empregadores terão oferta de cópias com descontos. Essencialmente, o que essas empresas estão fazendo é recrutar escolas e universidades como agentes para conduzir pessoas a uma dependência permanente a longo prazo.” [Disponível em: <https://www.gnu.org/education/eduwhy.ptbr.html#:~:text=Independ%C3%Aancia,evita%20aprisionamento%20por%20um%20fornecedor>. Acesso em: 10 ago. 2024].

Percebe-se, assim, que trabalhar com *blogs* apresenta uma série de elementos para debater e promover o letramento digital com as/os discentes, na educação básica. Primeiro, amplia-se a utilização da internet e as potencialidades oferecidas pelo ciberespaço para além das bolhas nas redes sociais; segundo, pode-se desenvolver competências informacionais – saber procurar, avaliar, selecionar e utilizar conteúdos (digitais ou não) de maneira adequada e crítica – na publicação e compartilhamento de informações naquele espaço; terceiro, já que os *blogs* proporcionam a criação e o compartilhamento de conteúdos (multimodais: escritos, sonoros, imagéticos, audiovisuais), é preciso aprender a inserir os diversos tipos de materiais (*hiperlink*, áudio, imagens etc.), a definir um *layout* e a fazer a diagramação. Fora isso, esses recursos favorecem a interação e a colaboração entre usuários, constituindo uma excelente ocasião para o trabalho em equipe. Neste estudo, busca-se estimular esses aspectos com a definição de *blogs* como veículo de publicação das narrativas históricas produzidas pelo corpo discente na EEEB.

Silveira (2020) apresenta como benefícios da incorporação do *blog* no ambiente escolar: é uma ferramenta que favorece a aprendizagem na perspectiva construtivista; dá visibilidade, para além do espaço escolar, das produções relevantes de estudantes e docentes – isso no ensino de História associa-se à História Pública, como discutido no capítulo anterior –; é democrático por suportar diversos estilos de escrita; propicia o desenvolvimento de competências leitora e escritora. Esta última vantagem é investigada e explorada no processo de ensino e aprendizagem – seja na educação básica, seja no ensino universitário – em práticas de letramento, como Oliveira (2021, p. 797) ao observar que

os blogs são um exemplo de como os estudantes podem exercer a autoria individual ou coletiva, a criatividade, o protagonismo e a autonomia por meio de produções escritas que efetivamente refletem suas experiências de vida, ideias, seus interesses, suas expectativas em relação a si mesmo e aos outros, seus anseios, suas frustrações e sentimento.

Lorenzi e Pádua (2012, p. 53) constataam que

há a necessidade dos educadores explorarem as possibilidades das ferramentas digitais (*blogs* ou outras), como instrumentos envolvidos nas práticas de letramento contemporâneas. Neste sentido, são apoio ao ensino, mas, principalmente, são objetos de ensino.

Oliveira e Souza (2018, p. 4. Grifos meus) acrescentam que

essas novas formas de comunicação proporcionadas pela sociedade em rede, pelo ciberespaço e pela cibercultura exigem cada vez mais multi ou novos letramentos no ambiente educacional. Podemos pensar, por exemplo, na emergência dos gêneros

discursivos necessários para que a comunicação aconteça nesses espaços, como por exemplo, os *blogs*. Esses gêneros são resultados de novas linguagens, novas formas de agir socialmente e, conseqüentemente, de *multiletramentos*.

Dessarte, dialogando com as reflexões teóricas sobre letramentos e *Multiletramentos* promovidas no primeiro capítulo, a inovação em situações de ensino e aprendizagem com *blogs* permite a construção de experiências didáticas que levem ao exercício da leitura e da escrita por estudantes de maneira ativa, concomitantemente, oportuniza o letramento digital. A dita ferramenta digital pode favorecer o desenvolvimento da autonomia e de competências leitora e escritora, rompendo com práticas escolares nas quais alunas e alunos são meramente copiadora(e)s e repetidora(e)s de esquemas/resumos escritos – com giz ou marcador de tinta – no “quadro” e/ou de textos em materiais didáticos. Treinadas e treinados para encontrar as respostas “certas” e reproduzi-las, estudantes procedem com a leitura mecânica daqueles textos, sem compreendê-los e interpretá-los, logo sem produzir sentidos. Leitura e escrita fazem parte do processo de construção de sentidos sobre o saber histórico na escola, portanto, ao produzir e publicar narrativas históricas em *blogs*, descortina-se um caminho para a articulação de *Multiletramentos* linguísticos, histórico e digital.

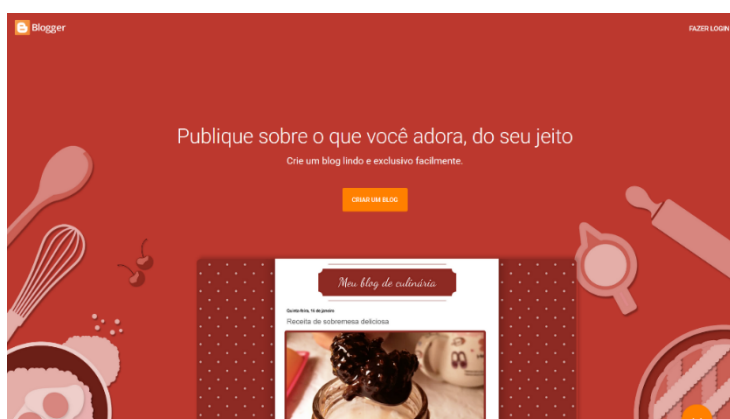
Em sua prática pedagógica, a/o docente “constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (Nunes, 2001, p.27); assim, nesse processo de reconstrução de trajetória docente, a partir da presente pesquisa no âmbito do PROFHISTÓRIA, cheguei ao universo dos *blogs* no que tange à sua produção. Antes deste estudo, a minha experiência com *blogs* limitava-se ao papel de leitora/consumidora de poucas páginas da *mídia alternativa*¹¹² direcionadas à política nacional, na conjuntura da década de 2010. Nada conhecia sobre os aspectos técnicos daquela ferramenta digital, logo, precisava

estudar, testar e [me] colocar na condição de aluno. É importante que o docente, ao propor a utilização do blog no ambiente escolar, tenha conhecimento do mesmo, pois caberá a ele a transformação do ambiente numa ferramenta pedagógica (Real; Stepanski, 2021, p. 113).

¹¹² Em oposição às grandes e tradicionais empresas de jornalismo brasileiras – como a TV Globo, a Revista Veja, jornais impressos como O Estado de São Paulo e Folha de São Paulo. Jornalistas ditos progressistas, como Paulo Henrique Amorim, Rodrigo Vianna, Luiz Carlos Azenha, Luís Nassif, dentre outros, criaram *blogs* – apelidados por seus detratores de “*Blogs Sujos*” – para desenvolver narrativas políticas (sobre os governos petistas de Lula/Dilma) contrapostas àquelas da velha mídia comercial.

Por isso, busquei me aproximar da temática; para poder conhecê-la instrumentalmente, testei a ferramenta, escolhendo três plataformas para a criação de *blogs*: o *Wordpress*¹¹³, o *Wix.com*¹¹⁴ e o *Blogger*¹¹⁵. Este último considerei de fácil usabilidade, além de ser inteiramente gratuito (necessita apenas da conta de e-mail do *Google*), enquanto os primeiros oferecem serviços gratuitos e pagos. Por tais motivos, o *Blogger* (FIGURA 19) foi selecionado para ser a plataforma de criação de *blogs* por estudantes, ele foi lançado em 1999 pela empresa *Pyra Labs*, mas vendido em 2003 ao *Google*.

FIGURA 19 – PÁGINA INICIAL DO BLOGGER



FONTE: captura de tela do *Blogger*.

3.2 PERFIL DAS PESSOAS APRENDENTES

Como exposto no primeiro capítulo, a 1ª série do Ensino Médio apresenta, nacionalmente, os maiores índices de reprovação e abandono na última etapa da educação básica, dentre outros fatores, por questões quanto a dificuldades com o aumento do número de componentes no currículo – assim como a complexidade dos assuntos abordados – e à adaptação às novas escolas, ao corpo docente e ao relacionamento com colegas de turmas, além de questões socioeconômicas. Em função disso, tal série foi a escolhida para a aplicação desta pesquisa no intuito de desenvolver *Multiletramentos* nas aulas de História, colaborando com a redução dos obstáculos à aprendizagem na EEEB que resultam em reprovações, distorções série-idade e abandonos.

¹¹³ Disponível em: <https://wordpress.com/pt-br/>

¹¹⁴ Disponível em: <https://pt.wix.com/>

¹¹⁵ Disponível em: <https://www.blogger.com/about/?hl=pt-br>

Dado o tempo exíguo para a execução das atividades didáticas, análise e sistematização de resultados, seria inviável trabalhar com as 4 turmas de 1º ano do turno matutino – com, aproximadamente, 160 matriculados –, por isso, optou-se por trabalhar apenas com uma turma. A selecionada foi a turma EMPM1A (Ensino Médio Potiguar Matutino 1º ano A) – código usado no SIGEDUC –, doravante denominada de ‘1º ano A’, com o universo de 37 estudantes matriculadas(os), dentre os quais 3 discentes com necessidades educativas especiais (NEE)¹¹⁶ – uma aluna com paralisia cerebral e dois alunos com transtorno do espectro autista. Felizmente, desde meados de 2023, a SEEC/RN enviou uma professora da educação especial para acompanhar os casos de NEE, porém na escola não existe uma sala de recursos multifuncionais para o atendimento adequado e especializado que esses casos requerem.

Geralmente, na turma ‘1º ano A’ são alocados alunas e alunos que chegam ao Ensino Médio¹¹⁷ e estão na faixa etária recomendada para a série (15 anos). Isso é ratificado pelos dados do SIGEDUC que demonstraram não haver casos de repetências em série de anos anteriores. Desse modo, são estudantes que em 2020, quando foi decretada a pandemia do coronavírus, estavam iniciando a segunda etapa do Ensino Fundamental, no 6º ano, uma fase mais complexa com os vários componentes curriculares sendo trabalhados por professores especialistas na área, ao invés da(o) docente polivalente – pedagoga(o) – dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, são discentes que, em vez do aprofundamento de habilidades e aprendizagens adquiridas nas séries anteriores, foram obrigadas(os) a deixar o ensino presencial para migrar para o remoto ou ficaram parcial ou totalmente desassistidas(os) de acompanhamento escolar na pandemia. Em função disso, “as habilidades aprendidas tendem a mostrar prejuízos rapidamente quando na ausência da prática. Esta consequência será especialmente notável em estudantes com menor nível de proficiência prévio na habilidade em questão” (Barbosa; Anjos; Azoni, 2022, p.2).

A referida turma tem aprendentes (FIGURA 20) com média de idade de 15 anos, de acordo com o *observatório dos estudantes* no SIGEDUC, há estudantes com idade entre 14 e 23 anos¹¹⁸. Os meninos constituem 51% da turma, enquanto as meninas representam 49%. A maioria das/dos estudantes (77,42%) reside na área urbana de São Gonçalo do Amarante, nos

¹¹⁶ Cada matrícula de estudante com necessidades educativas especiais representa duas vagas no sistema – uma para a/o discente e outra para um acompanhante/cuidador, caso seja necessário. No primeiro dia de aula de 2024, dois alunos com NEE estavam acompanhados por suas respectivas mães na sala.

¹¹⁷ Um detalhe que chamou a atenção nesta turma é o fato dela ser formada em sua maioria, 89%, de novatas(os) na EEEB. Como até o ano de 2023 a escola possuía turmas do Ensino Fundamental, havia uma mescla no ‘1º ano A’ de estudantes que pertenciam à escola com as/os novata(o)s.

¹¹⁸ Um dos alunos com NEE tem 23 anos, o outro tem 15 anos e a aluna tem 17 anos.

bairros de Santa Terezinha, Santo Antônio, Amarante, Olho D'água e no Centro, onde se localiza a EEEB; enquanto 22,58% moram na zona rural da cidade, nas comunidades de Guanduba, Jacaré-Mirim, Jacobina e Uruaçu. Em relação à classe social, 91,9% da turma pertence à classe E e o restante à classe D.

FIGURA 20 – ESTUDANTES DO 1º ANO A/2024 EM ATIVIDADE EM GRUPO



FONTE: Elaboração própria (2024). Foi aplicado um efeito na imagem para não identificar estudantes.

Conforme Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2010, p. 23), para estabelecer a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade (formas de organização das sociedades humanas, ideias, cultura material, expressões artísticas e outras) e a cultura do seu alunado, não basta ao professor de História ter um conhecimento sólido daquele patrimônio, ele precisa conhecer o “universo sociocultural específico do seu educando, sua maneira de falar, seus valores, suas aspirações. A partir desses dois universos culturais é que o professor realiza o seu trabalho, em linguagem acessível aos alunos”.

Nesse sentido, ao iniciar o ano letivo de 2024¹¹⁹ – no 2º dia de aulas [7 de março de 2024] – foi aplicado um questionário de sondagem na turma para estabelecer um perfil do alunado quanto aos seus gostos/preferências, hábitos e práticas dentro e fora do espaço escolar. Estavam

¹¹⁹ O ano letivo de 2024: de 4 de março de 2024 a 20 de dezembro de 2024.

presentes na sala de aula 31 estudantes, que receberam uma folha impressa (APÊNDICE B) com 19 questões fechadas e abertas.

Como a pesquisa tem por premissa a utilização das TDICs, em especial a ferramenta midiática do *blog* – no estímulo ao desenvolvimento e à consolidação de *Multiletramentos* nas aulas de História, permitindo a construção de narrativas históricas por estudantes de maneira significativa e com autonomia –, o referido questionário buscou obter dados sobre a interação dos sujeitos da pesquisa com o universo digital. De um universo de 31 respondentes, apenas uma pessoa assinalou que não possuía aparelho de celular com acesso à internet¹²⁰. Quanto ao tempo de acesso, 93,5% assinalaram passar mais de uma hora navegando na internet diariamente, acessando principalmente redes sociais, plataformas de vídeo (como o *YouTube*), aplicativos de mensagens (como o *WhatsApp* e *Telegram*) e jogos *on-line*; por outro lado, o acesso a *blogs* surgiu apenas em um questionário. “Mexer no celular”, “jogar no celular”, “*Netflix*”, “jogar *Roblox* (plataforma de jogos)” e “*Call of Duty* (jogo eletrônico)” foram as respostas que mais surgiram quando se indagou sobre o que elas/eles faziam fora da escola e o que faziam para se divertir. Ou seja, fazem uso do celular, majoritariamente, para atividades recreativas.

Em relação à escola, foi questionado que tipo de atividades mais estimulava a participação/envolvimento da/do discente na realização delas, os quesitos mais votados foram: 1º) atividades com dinâmicas em grupo; 2º) atividades com jogos didáticos; 3º) atividades escritas; 4º) atividades com experimentos práticos. As atividades com tecnologias digitais não figuraram entre as mais votadas, apesar do amplo uso do celular pelos respondentes; isso pode ser efeito do ensino remoto durante a pandemia, quando aquelas tecnologias foram largamente empregadas com pouco planejamento e sem reflexão. Em outros termos, as tecnologias digitais foram usadas sobretudo como canais de comunicação para estabelecer o contato entre as/os discentes com docentes e o recebimento/entrega de deveres escolares, o que gerou cansaço e ansiedade em relação às telas relacionadas aos estudos.

Durante o 1º bimestre letivo¹²¹ – de 4 de março a 14 de maio de 2024 –, buscou-se inicialmente conhecer os sujeitos da pesquisa, haja vista que a maioria deles consistia em

¹²⁰ De acordo com a pesquisa TIC Educação – 2022, 81% dos discentes do Ensino Médio, no Brasil, utilizam o próprio celular para acessar à internet da escola. PESQUISA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: TIC Educação 2022. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023. [Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20231122132216/tic_educacao_2022_livro_completo.pdf. Acesso em: 7 jun. 2024].

¹²¹ De julho de 2023 a agosto de 2024, desfrutei de licença para estudos concedida pela SEE/RN. Um professor substituto foi enviado para assumir minhas turmas na escola. Ao iniciar o ano letivo de 2024, pedi permissão à

novata(o)s na escola, no intuito de estabelecer boas relações de convivência e de confiança necessárias para o posterior desenvolvimento da dimensão prática. Ao observar e analisar o comportamento da turma durante o referido período, percebeu-se como potencialidade a boa vontade em trabalhos em grupo (em anos anteriores, os trabalhos dessa natureza despertavam insatisfação em várias turmas) e como fragilidade o baixo comprometimento das/dos estudantes na realização e na entrega das atividades solicitadas (seleção de materiais/memórias pessoais para a elaboração de linha do tempo, pesquisa, análise de imagens). Na reunião do conselho de classe desse bimestre, a situação também foi reportada por colegas docentes, inclusive, pelo tutor da turma.

Nesse sentido, as atividades colaborativas na sequência didática, para a produção de narrativas históricas nos *blogs*, têm potencial para aprofundar a integração da turma com o trabalho em equipes, apontado pelas/pelos estudantes como elemento importante para realização de atividades escolares. A intenção com este trabalho é o de superar aquela fragilidade diagnosticada com metodologias que estimulem o envolvimento, o protagonismo estudantil na construção do próprio conhecimento, a criatividade, a colaboração e a comunicação a partir da exploração do aprender fazendo, na sala de aula.

3.3 ÉLIA DE BARROS, QUEM É ESSA MULHER?

Desde o início do ano letivo, a turma foi informada sobre a realização da pesquisa durante o 2º bimestre, na qual as/os estudantes teriam papel ativo como sujeitos. Quando da apresentação da proposta de produção de *blogs*, na última aula do 1º bimestre, elas e eles demonstraram receio com a atividade em relação à exposição na internet, devido à imagem que possuíam sobre ser blogueira(o): acreditavam que ser *blogueirinha/blogueirinho* é o mesmo que ser influenciador(a) digital nas redes sociais, como o *Instagram* e o *TikTok*. Enquanto o primeiro termo diz respeito à pessoa que mantém e escreve para o seu *blog*, o segundo corresponde a indivíduos que utilizam o ambiente digital – redes sociais, plataformas diversas – para induzir opiniões, comportamentos, ações, hábitos e compras (a partir da publicidade) em seus seguidores. Após a diferenciação, a turma ficou mais à vontade com a proposta. Essa situação ratifica a conclusão de Silva e Fonseca (2010, p. 31) de que

direção da escola e ao professor substituto para trabalhar com a turma 1º ano A e, assim, executar a dimensão prática da presente pesquisa.

o professor não está sozinho perante os saberes. Ele se relaciona com alunos que trazem consigo saberes, valores, ideias, atitudes.

[...]

É nas relações entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes que os currículos são, de fato, reconstruídos. Assim, devemos valorizar, permanentemente, na ação curricular, as vozes dos diferentes sujeitos, o diálogo, o respeito à diferença, o combate à desigualdade e o exercício da cidadania. Professores e alunos fazem história!

Na sequência, apresentou-se as propostas para a definição da temática que os *blogs* versariam para a apreciação e escolha da turma. Foram quatro proposições: 1) *blog* autobiográfico; 2) *blog* biográfico de uma pessoa próxima a quem admiravam; 3) *blog* sobre uma personalidade histórica; 4) *blog* sobre a atividade ceramista em São Gonçalo do Amarante/RN, uma indústria tradicional no município. As alunas e os alunos foram unânimes na recusa à primeira opção, alegando que já haviam realizado trabalhos autobiográficos para o componente curricular Projeto de Vida – na turma, a professora responsável pelo componente tem formação em língua portuguesa – e que não gostavam de escrever/falar sobre si mesmos ou não possuíam “nada” sobre o que escrever. De acordo com o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, com o Projeto de Vida,

a escola deve propor estratégias metodológicas que possibilitem ao estudante se reconhecer como sujeito, se saber como ocupante de um lugar no mundo, e como se relaciona no meio em que vive, dando sentido à sua existência, arquitetando planos para o seu presente e futuro, posicionando-se e tomando decisões com respeito ao outro, com autonomia e criticidade. (Rio Grande do Norte, 2021, p. 68)

Com a produção de relatos autobiográficos nos *blogs*, as/os jovens aprendentes seriam estimulada(o)s ao exercício de autocompreensão em uma fase de suas vidas cheia de descobertas e de inseguranças quanto à autoimagem e às expectativas futuras: qual caminho tomar quando terminar o Ensino Médio? Fazer ENEM? Qual curso escolher? Onde trabalhar? Na EEEB, percebeu-se o aumento no número de casos de estudantes com crises de ansiedade e de depressão com o retorno das aulas presenciais, com episódios de automutilação dentro do espaço escolar (em um dos casos, foi preciso levar a adolescente ao hospital para receber atendimento médico) e, infelizmente, de suicídio.

Tal situação exigiu uma ação do setor de assistência psicológica da SEEC/RN na escola, com estratégias de rodas de conversas com as turmas, encaminhamentos para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) municipal e orientação do corpo docente. Dentre as recomendações, estava o trabalho com competências socioemocionais com as alunas e os alunos e a promoção de dinâmicas que permitissem à autorreflexão. Dessa forma, a produção

de narrativas autobiográficas oportunizaria explorar aquelas competências, porém, mesmo com a ênfase de que os relatos já escritos poderiam ser aproveitados – e aperfeiçoados para as finalidades da narrativa histórica – e de que haveria a colaboração da professora de Projeto de Vida, a proposta foi desconsiderada.

A maioria da turma em questão escolheu a 3ª opção – *blog* sobre uma personalidade histórica – para definir o perfil temático dos *blogs*. Quando questionada se possuía alguma personalidade sobre quem gostaria de pesquisar, o “1º ano A” não fez sugestão, desse modo, foi apresentado à turma o nome de Élia de Barros: a mulher que dá nome à escola. Quem foi ela? Por que foi homenageada com a designação de uma escola, nos anos 1980? Obviamente, a turma não sabia as respostas para esses questionamentos, aliás, como quase toda a comunidade escolar da EEEB.

Solicitei, após apresentação do tema dos *blogs*, que a turma realizasse uma pesquisa prévia em casa para coletar as primeiras informações sobre a Élia de Barros para que na aula seguinte fosse apresentado o resultado. Como esperado, as alunas e os alunos – que fizeram a tarefa – relataram que usaram o buscador *Google* para coletar informações, mas quase nada foi encontrado a respeito da personalidade estudada. A quase inexistência de resultados sobre a pesquisada naquele buscador evitaria um problema que toda/todo docente da educação básica já teve que lidar: a prática recorrente do plágio nas atividades escolares, com estudantes meramente copiando ou imprimindo as informações que encontram na internet como se fossem suas produções. Com a elaboração de narrativas sobre Élia de Barros, a turma teria que exercer a autonomia no processo de escrita autoral das postagens nos *blogs*, a partir da compreensão e interpretação da leitura das fontes históricas fornecidas.

Para a geração que nasceu em um mundo imerso nas tecnologias digitais, realizar pesquisa escolar/acadêmica é sinônimo de “colocar no *Google*” para obter as respostas esperadas, contudo, na maioria dos casos sem estratégias apropriadas e dificuldades quanto ao uso de palavras-chave para refinar os resultados da pesquisa. Além da falta de competências¹²² para proceder com a pesquisa (localização, seleção, acesso, organização, uso e geração de conhecimento) no ciberespaço, essa associação da famosa ferramenta de busca com a pesquisa significa

¹²² Na área da biblioteconomia, essas competências para a busca e o uso das informações eficazmente correspondem ao letramento informacional. Elas são imprescindíveis tanto para as buscas nos catálogos manuais e/ou nos informatizados de bibliotecas físicas quanto nas buscas no ambiente digital, permitindo aos usuários a tomada de decisões e a resolução de problemas.

dar a uma empresa autorização para ‘decidir o que é importante, relevante e verdadeiro na internet e no mundo’ [...]. Isso tudo é ainda mais problemático porque os principais resultados não comerciais do *Google* provêm majoritariamente de uma única fonte, a *Wikipédia* [...], o que leva a um triunvirato informacional estrito: internet-Google-Wikipédia. Estudantes precisam de estímulo para explorar toda a funcionalidade da gama total de serviços de busca, do *Google Advanced Search* (www.google.com/advanced-search) aos serviços especializados de pesquisa. (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 36)

Quanto a esta professora-investigadora, antes de iniciar a pesquisa de mestrado, o que sabia sobre Élia de Barros era o fato dela ter sido prefeita de São Gonçalo do Amarante, nos anos 1970, constante do livro “*São Gonçalo do Amarante: o país do folclore – 300 anos de História*”, do folclorista potiguar Deífilo Gurgel e editado pela prefeitura municipal. No capítulo que trata da história política da cidade, o pesquisador apresenta alguns nomes de prefeitos após a emancipação política – em relação à cidade de Macaíba – em 11 de dezembro de 1959. Em tom de exaltação dos “grandes vultos” da história gonçalense, diz Gurgel (2010, p. 37):

D. Hélia Barros (31.01.1970 a 31.01.1973). São Gonçalo, suas vilas e distritos, devem a implantação de inúmeros benefícios: Maternidade em São Antônio do Potengi, prédios escolares, poços tubulares, luz de Paulo Afonso, pavimentação de ruas, além da criação do Ginásio Municipal, na sede do Município.

Gurgel, além de grafar o nome de Élia de Barros de modo diferente, não apresentou as fontes consultadas para o trabalho. Por isso, para coletar informações para a caracterização da escola neste estudo e para o PPP em processo de elaboração na EEEB, procurei outros dados na internet, no buscador *Google*, com o descritor <Élia de Barros>, mas os resultados tratavam em sua maioria de notícias sobre a EEEB, alguns sobre a Praça Élia de Barros em Natal e de um condomínio residencial de mesmo nome, também na capital potiguar. Não existe verbete na *Wikipédia* a respeito da prefeita Élia de Barros; mas há para seu cônjuge, o ex-senador da República Luís de Gonzaga Barros¹²³, com a página a ele dedicada mencionando o nome de sua esposa e o cargo exercido por ela. O *Google* recuperou informações que associavam o nome da ex-prefeita ao de sua filha Eliane de Barros, que também esteve à frente da administração municipal de São Gonçalo do Amarante/RN; isso ocorreu em uma nota no site do jornal *Tribuna do Norte*¹²⁴ e no blog *Mais São Gonçalo*¹²⁵, de José Soares Júnior.

¹²³ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lu%C3%ADs_de_Gonzaga_Barros. Acesso em: 25 ago. 2024.

¹²⁴ Disponível em: <https://tribunadonorte.com.br/colunas/eliana-lima/de-curiosidades/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

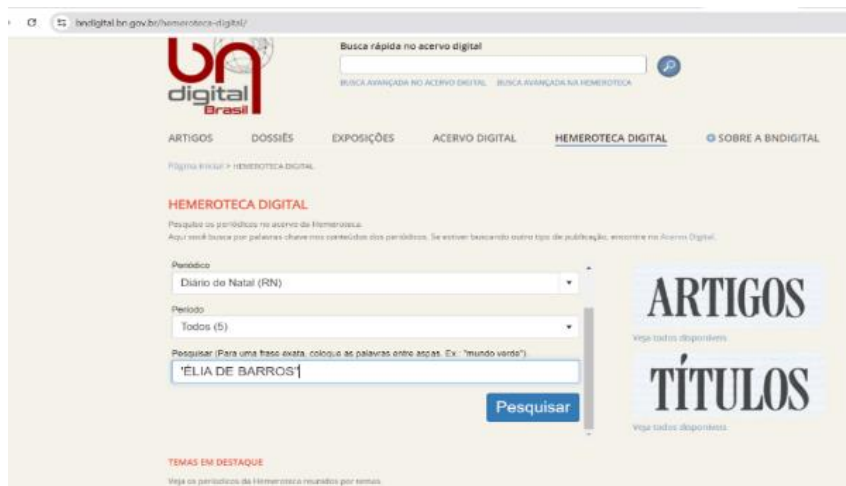
¹²⁵ Disponível em: <https://blogdodudesoares.blogspot.com/2011/12/aeroporto-blog-lembra-o-nome-de-eliane.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

Com o descritor < “*Prefeita Élia de Barros*”>, o *Google* obteve cinco resultados, sendo quatro do *blog Jornal do RN – fatos e pontos de vista*¹²⁶, do jornalista Paulo Tarcísio Cavalcanti (gonçalense, filho e irmão de ex-prefeitos da cidade). Na publicação do dia 21 de fevereiro de 2018, o jornalista apresentava a relação de prefeitos e vices eleitos no RN em 31 de novembro de 1969 (processo eleitoral no qual Élia de Barros foi eleita prefeita) e citava a fonte das informações mencionadas no *post*, além do *link*¹²⁷ para consultá-la: o jornal *Diário de Natal*¹²⁸ digitalizado na Biblioteca Nacional Digital.

Então, direcionei a pesquisa para o site da Biblioteca Nacional Digital¹²⁹, onde se encontra a Hemeroteca Digital Brasileira (HDB) com arquivos digitalizados de periódicos – jornais, almanaques, revistas, boletins, anuários – dos séculos XIX e XX e que não estão mais em circulação. Almeida (2022, p. 159) caracteriza a HDB (FIGURA 21) como

um importante portal brasileiro de periódicos, de acesso gratuito, com consulta pela Internet, e amplamente utilizado em pesquisas históricas. O acervo inclui desde os primeiros jornais criados no país – como o *Correio Braziliense* e a *Gazeta do Rio de Janeiro* – até títulos que deixaram de circular no século XX.

FIGURA 21 – A HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA (HDB)



FONTE: captura de tela da página do repositório de periódicos

¹²⁶ Disponível em: <https://ptarcisio.blogspot.com/2018/02/prefeitos-e-vices-eleitos-no-rn-30111969.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

¹²⁷ Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=028711_02&pagfis=176. Acesso em: 25 ago. 2024.

¹²⁸ O repositório do Laboratório de Imagens (LABIM) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte também desenvolve projeto para digitalização do acervo do *Diário de Natal*: “O acervo do DN chegou à UFRN em 2013 por intermédio da 41ª Promotoria da Justiça do RN que assumiu a responsabilidade jurídica de promover a permanência do acervo em seu local de origem, através da celebração do Termo de Comodato entre a Editora Diários Associados S/A e a UFRN, cujos objetivos específicos estão ligados à sua preservação. Os trabalhos de conservação e digitalização começaram a ser executados a partir de abril de 2019”. [Disponível em: <http://www.repositoriolabim.cchla.ufrn.br/handle/123456789/1456>. Acesso em: 25 ago. 2024].

¹²⁹ Disponível no endereço: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

Sabia que parte do acervo dos jornais natalenses¹³⁰ *Diário de Natal* e *O Poti* encontrava-se digitalizado e disponibilizado *on-line* para consulta gratuita naquele ambiente digital. Com arquivos digitalizados dos anos 1940 a 1989, o *Diário de Natal* (FIGURA 22) apresentou o total de 57 ocorrências para o descritor <“Élia de Barros”> – com o comando “entre aspas” para recuperar apenas arquivo com o termo exato –; por sua vez, com a mesma estratégia de pesquisa, o jornal *O Poti* (FIGURA 23) – com acervo da década de 1950 a 1989 – obteve 24 resultados. Quanto a esse aspecto, Brasil e Nascimento (2020, p. 211), ao analisarem as potencialidades, estratégias e limitações da HDB para a pesquisa histórica digital, alertam que

as ocorrências a que temos acesso não correspondem à totalidade das vezes que o termo aparece no periódico, mas, sim, às vezes que a ferramenta de busca foi capaz de encontrar o tal termo pelo Reconhecimento Ótico de Caracteres (Optical Character Recognition – OCR).

Ou seja, os resultados das buscas nominativas na HBD dependem da capacidade do sistema em conseguir identificar o termo empregado na pesquisa. Dessa forma, após a leitura dos primeiros resultados e a ampliação de informações sobre a ex-prefeita, outros descritores foram usados para expandir a pesquisa, foram eles: <“Hélia de Barros”>, algumas vezes o nome dela aparecia escrito com “H” nos jornais; e de familiares <“Luís de Gonzaga Barros”> (marido e ex-senador da República), <“Eliane de Barros”> (filha e ex-prefeita de São Gonçalo do Amarante/RN); e da <“Associação Cristã Feminina”> (ACF) do Rio Grande do Norte, instituição da qual Élia de Barros foi presidenta.

FIGURA 22 – JORNAL DIÁRIO DE NATAL NA HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA



Descrição	Páginas	Ocorrências	Opções
Diário de Natal - 1980 a 1989 - PR_SPR_02826	34778	29	[+]
Diário de Natal - 1970 a 1979 - PR_SPR_02826	36028	23	[+]
Diário de Natal - 1957 a 1969 - PR_SPR_02826	41803	5	[+]

FONTE: captura de tela com resultado de busca na Hemeroteca Digital.

¹³⁰ Fundado em 18 de setembro de 1939 por Aderbal de França, Djalma Maranhão, Waldemar Araújo e Rivaldo Pinheiro, o jornal *Diário de Natal* foi incorporado ao grupo *Diários Associados S/A* do jornalista e empresário Assis Chateaubriand, em 1947, e circulou até 2 de outubro de 2012. Também pertencente ao grupo *Diários Associados S/A*, o periódico *O Poti* foi criado em 29 de julho de 1954 e parou de circular definitivamente em 30 de setembro de 2012.

FIGURA 23 – JORNAL O POTI NA HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA



The screenshot shows the search interface of the Hemeroteca Digital Brasileira. At the top, there is a search bar with the text "ÉLIA DE BARROS" and a "Pesquisar" button. To the left of the search bar is the logo for "O Poti 1954 a 1987". To the right, it shows "Ocorrências 24" and "Acervos 4". Below the search bar, there is a table with the following columns: "Descrição", "Páginas", "Ocorrências", and "Opção". The table contains four rows of results for different periods of the newspaper.

Descrição	Páginas	Ocorrências	Opção
O Poti - 1970 a 1979 - PR_SPR_02825	12406	15	+
O Poti - 1980 a 1987 - PR_SPR_02825	13295	5	+
O Poti - 1954 a 1959 - PR_SPR_02825	11214	4	+
O Poti - 1960 a 1969 - PR_SPR_02825	4598	0	+

FONTE: captura de tela com resultado de busca na Hemeroteca Digital.

A evolução das TDICs tem alargado o acesso a uma enorme variedade de fontes – provenientes de acervos e repositórios digitais – de pesquisa, antes cingidas aos espaços físicos onde eram custodiadas, o que tem aberto novas frentes de pesquisa para o ensino da História escolar e a historiografia, sobretudo, na preconizada pela História Digital, como debatido no capítulo anterior. Os resultados da pesquisa na HDB trazem indícios sobre quem foi Élia de Barros, a primeira mulher eleita prefeita de São Gonçalo do Amarante/RN (somente ela e sua filha, Eliane de Barros, foram as representantes do sexo feminino a ocuparem a administração municipal gonçalense), e de suas relações familiares, políticas e sociais como um nome proeminente da elite natalense. Portanto, o referido repositório digital permitiu descobrir “um personagem histórico, cuja trajetória, redes sociais e estratégias de ação política só se tornaram passíveis de reconstrução histórica a partir das possibilidades abertas pela HDB” (Brasil; Nascimento, 2020, p. 207)

Dos anos 1950 até os anos 1980, o nome de Élia de Barros apareceu frequentemente nas colunas sociais e nas páginas políticas dos jornais natalenses *O Poti* e *Diário de Natal*. A partir dos resultados de busca na HDB, foram selecionados 35 recortes – com temas ligados à atuação política da prefeita e sua família política, as nuances da vida privada (como a morte trágica de dois de seus filhos), o papel de destaque na alta sociedade natalense –, encontrados nos referidos jornais para constituírem um catálogo de fontes históricas (APÊNDICE C) sobre Élia de Barros, para análise da turma e a produção das narrativas nos *blogs*.

Além de conhecer as nuances políticas e as ações da gestão da prefeita, os jornais também apresentam elementos sobre a história local de São Gonçalo do Amarante/RN, nas décadas de 1970 e 1980, como: o processo de urbanização; a instalação da infraestrutura de transporte, com a construção de estradas e pontes interligando a cidade aos municípios vizinhos; o abastecimento hídrico e a eletrificação; o desenvolvimento do parque industrial, que emprega muitos familiares das alunas e dos alunos da EEEB. Costa (2019, p. 132) argumenta que

o uso de história local para o ensino de história pode ser considerado tanto a partir do seu próprio valor quanto um grande ponto de partida para atividades que desenvolvem inúmeras outras competências para a construção do conhecimento histórico.

Com o trabalho prévio de investigação mencionado anteriormente a respeito da vida e trajetória de Élia de Barros – no intuito de apresentá-la no PPP da escola e em uma nota de rodapé deste estudo – no ciberespaço, à medida que analisava as matérias nos jornais digitalizados na HDB, comecei a vislumbrar o potencial de exploração didática das fontes jornalísticas descobertas para o ensino de História na cidade de São Gonçalo do Amarante/RN (não se restringindo à EEEB). Especificamente, em relação a este estudo, construir a proposição didática com o estudo sobre a ex-prefeita – um nome familiar, mas ao mesmo tempo desconhecido para as/os estudantes – permite desenvolver a investigação com procedimentos da ciência histórica e estimular o interesse nos sujeitos aprendentes pela temática a eles ligada.

Nesse sentido, tendo como ponto de partida a personalidade histórica Élia de Barros – associada à história do município –, a sequência didática, a ser apresentada na próxima seção, buscará estimular o desenvolvimento de competências informacionais, digitais, linguísticas, instrumentais e procedimentais no processo de produção do conhecimento e na escrita de narrativas, em *blogs*, por estudantes do 1º ano A da EEEB.

3.4 UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE *MULTILETRAMENTOS*

Diante do panorama escolar na EEEB – examinado no primeiro capítulo – marcado por dificuldades de aprendizagens associadas à proficiência linguística aquém da esperada para a última etapa da escolarização básica, este estudo pretende oferecer a contribuição do ensino de História na busca de soluções para tal problema naquela unidade de ensino.

À vista disso, construiu-se uma sequência didática – o planejamento detalhado encontra-se no APÊNDICE D – para impulsionar e desenvolver, em eventos de *Multiletramentos*, competências linguísticas, digitais, informacionais, instrumentais e procedimentais no processo de construção do conhecimento histórico e na escrita de narrativas em *blogs*, por estudantes do 1º ano A da EEEB. Para tanto, como exposto anteriormente, a personalidade histórica Élia de Barros foi escolhida para promover essas competências.

Como uma alternativa para a organização do trabalho docente, a sequência didática permite “considerar os conteúdos procedimentais como conteúdos a serem aprendidos e não pressupostos” (Rocha, 2015b, p. 93). Zabala (1998, p.39) define conteúdo procedimental

(regras, técnicas, métodos, habilidades, estratégias, procedimentos) como “um conjunto de ações ordenadas e com fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar”. Nas aulas de História, Oliveira (2022, p. 17) declara que o conteúdo é o meio para a capacitação de alunas e alunos para “usar a categoria tempo para leitura do mundo”.

Especificamente, a partir dos documentos que norteiam o currículo da rede de ensino estadual do Rio Grande do Norte (BNCC e o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar), serão mobilizadas pela sequência didática as competências e as habilidades a seguir, nos quadros 4 e 5. De acordo com o documento curricular potiguar, os aspectos considerados para a organização das aprendizagens nas matrizes por área do conhecimento e no componente curricular específico são:

- a contextualização das aprendizagens;
- o aprender como processo investigativo;
- o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como ferramenta de avanço conceitual, procedimental e atitudinal;
- a flexibilização curricular, que contemple os territórios dos estudantes, escolas e comunidades. (Rio Grande do Norte, 2021, p. 72-73)

QUADRO 4 – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC

BNCC DO ENSINO MÉDIO		
COMPETÊNCIAS	GERAIS	1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
	ESPECÍFICAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS APLICADAS	1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

HABILIDADES DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.). (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
--	---

FONTE: BNCC (Brasil, 2018). Elaboração própria (2024).

QUADRO 5 – HABILIDADES NO REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR

HABILIDADES DE HISTÓRIA
(RNCHHIS001) Conhecer, utilizar e interpretar diferentes fontes bibliográficas e documentais para os estudos históricos. (RNCHHIS002) Distinguir e analisar os sujeitos históricos, os fatos e os contextos de cada época e problemática estudadas. (RNCHHIS003) Dominar procedimentos através de questionamentos, investigações, pesquisas, análises e confrontações entre realidades sociais de diferentes tempos e espaços. (RNCHHIS013) Conhecer e analisar os sujeitos históricos, os fatos e os contextos históricos de cada época e problemática estudadas. (RNCHHIS021) Entender e utilizar procedimentos de questionamento, investigação, pesquisa, análise e confrontação entre realidades de diferentes tempos e espaços. (RNCHHIS053) Selecionar, utilizar e analisar de forma crítica e reflexiva documentos de natureza diversa: fotografias, obras de arte, caricaturas, quadrinhos, filmes, músicas, textos literários e teatrais, propagandas e digitais das diversas práticas sociais e individuais em diferentes tempos e espaços históricos.

FONTE: Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (Rio Grande do Norte, 2021). Elaboração própria (2024).

A sequência didática foi planejada (APÊNDICE D) para o 2º bimestre de 2024 – de 15 de maio a 5 de agosto de 2024¹³¹ –, ou seja, ela compreende 20 aulas. Na turma 1º ano A da EEEB, são duas aulas de História semanais em dias diferentes (quarta-feira, no 4º tempo e quinta-feira, no 5º tempo), com 40 minutos¹³² cada. Rocha (2015b, p. 91) considera que

¹³¹ O período de recesso escolar, na rede estadual de ensino, ocorreu de 17 de junho a 1º de julho de 2024, durante as festas juninas.

¹³² Por questões organizacionais e logísticas dos ônibus escolares, a gestão da EEEB – para conseguir estruturar o horário escolar com os novos componentes curriculares do Ensino Médio – precisou reduzir 10 minutos das aulas nos períodos matutino e vespertino. O horário matutino começa às 7h e finaliza às 11h20, dividido em seis tempos de aula.

fazer um planejamento do conjunto de aulas necessárias para o trabalho com determinado conteúdo, visando os objetivos de aprendizagem estabelecidos, se mostra mais interessante para o estabelecimento de uma direção para o trabalho docente e discente, para a produção de uma narrativa com princípio meio e fim, com argumentos que propiciem a compreensão e a problematização pretendida.

Devido à falta de docente para o componente curricular de filosofia e com a turma ociosa, aconteceu a partir de junho a readequação do horário no 1º ano A, que foi consultado e deu aval para a mudança; os encontros semanais ocorreram apenas às quartas-feiras nos 3º e 4º tempos (separados pelo intervalo de 20 minutos). Dois ambientes foram empregados para desenvolver as atividades didáticas: a própria sala da turma e a sala de projeção (ou multimídia). Este último espaço concentrou a maioria das ações da sequência didática, em razão do ponto de acesso à internet na escola e da disposição das cadeiras na sala para organização das equipes de trabalho com os *notebooks*. Para realização das atividades na sala de projeção – que possui um *datashow* permanente, conexão com a internet, ventilador e ar-condicionado –, houve a necessidade de agendamento prévio com a direção da escola para todos os encontros com a turma, durante o 2º bimestre. A sala de projeção não tem mesas, solicitou-se a um funcionário da limpeza o remanejamento de oito mesas para o ambiente; 40 minutos antes de começar cada encontro com a turma, o espaço era organizado como está na figura 24 e os *notebooks* ligados e conectados à internet.

FIGURA 24 – SALA DE PROJEÇÃO DA EEEB



FONTE: Elaboração própria (2024)

Na sequência didática, as ações pedagógico-metodológicas são centradas no protagonismo de alunas e alunos no processo de construção do próprio conhecimento, de maneira colaborativa; na mediação, as/os docentes atuam de maneira menos diretiva e mais participativa. Por conseguinte, discentes e docentes “se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (Freire, 2014b, p. 96). O subtópico a seguir irá descrever a execução da sequência didática.

3.4.1 DESCREVER OS EVENTOS

Rocha (2015b) caracteriza a aula de História, ao mesmo tempo, como um momento singular (único na finitude dos minutos da hora-aula) e um evento rotineiro (a se repetir diversas vezes ao longo do ano letivo) na interação docente, discentes e os saberes históricos. No universo da aula, “é o professor que vai estabelecer margens ao imponderável, administrando a interação com a turma, o período da aula e os conteúdos a serem ministrados e aprendidos” (Rocha, 2015b, p. 85).

Diversos fatores fluem para desviar do percurso projetado: a aplicação de uma avaliação estadual ou nacional (como a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP); a realização do conselho de classe bimestral; uma chuva intensa; a falta de transporte escolar por ausência de pagamento da administração pública; suspensão de aulas por problemas elétricos na escola; sinal instável da internet; atrasos na entrega de tarefas; problemas de saúde; disposições dos sujeitos em ensinar e aprender; sintonia entre docentes e discentes etc. Esses elementos surgiram durante a execução desta pesquisa, todavia, horários vagos disponíveis e a cooperação da turma permitiram replanejar ações para que fosse possível concluir a sequência didática.

Como os sujeitos aprendentes já sabiam, de debate prévio no bimestre anterior, que iriam produzir *blogs* sobre Élia de Barros, em função disso, a primeira ação da sequência didática foi a oficina sobre esse recurso digital. Ela foi estruturada em duas etapas: a primeira, uma dimensão instrucional expositiva (80 minutos) sobre o tema; a segunda, a dimensão prática (120 minutos). A oficina estava prevista para começar em 15 de maio, porém não foi possível devido ao atraso no andamento das atividades desenvolvidas no 1º bimestre. Naquele dia, a turma iria fazer uma última tarefa para fechar a nota bimestral; na aula do dia 16 de maio, foram entregues às alunas e aos alunos os resultados das avaliações. Embora as notas estejam disponíveis no SIGEDUC, parte considerável do alunado não sabe como acessar o sistema ou perdeu os dados de acesso, razão pela qual é preciso divulgar presencial e individualmente as notas.

Em 22 de maio, iniciou-se a oficina em sua dimensão instrucional. A turma se deslocou para a sala de projeção, onde seria utilizado o *datashow* para a exibição do material (APÊNDICE E) produzido para a exposição oral dialogada. Antes de iniciar a projeção dos *slides*, foi exibido na tela o *QR CODE*¹³³ para que a turma pudesse acessar, ‘baixar’ (*download*) e compartilhar o material no celular na escola ou em casa. Os *slides* contemplavam questões sobre definição; surgimento; usos; processo de criação, configuração, postagem de *blogs*. Na aula seguinte, em 23 de maio, ocorreria o fechamento daquela dimensão, mas não foi possível devido à interação da turma com questionamentos/dúvidas e a problemas no projetor, que precisou ser trocado três vezes porque não estava funcionando. Assim, essa etapa se prolongou para o encontro subsequente.

Ocorreu uma interrupção não programada nas atividades. Em 29 de maio, não houve aula na escola para a realização do conselho de classe com o objetivo de discutir os resultados do 1º bimestre, avaliar o processo pedagógico e os casos de abandono, comportamento. Já em 5 de junho o motivo do cancelamento do encontro com a turma foi a realização da OBMEP na escola.

Somente em 6 de junho a dimensão instrucional expositiva da oficina pôde ser concluída, neste dia, também foram formadas as equipes de trabalho para a confecção dos *blogs*. A turma foi dividida de maneira aleatória em quatro equipes – **Tapuia, Potiguara, Banto, Iorubá** (QUADRO 6) – com oito ou nove componentes¹³⁴. Cada estudante retirou de uma sacola plástica um papel no qual estava digitado o nome de seu grupo, para realizar as atividades que resultariam nas postagens sobre Élia de Barros.

¹³³ *Quick Responsive Code* (código de resposta rápida): “é um código de barras bidimensional que pode ser lido (‘escaneado’) pela maior parte dos celulares que têm câmeras fotográficas e um aplicativo para reconhecimento do código. [...] Esse código é então convertido, em um texto, que pode ser um link para um site, um número de telefone, um e-mail ou uma mensagem de texto.” (Pinto; Felcher; Ferreira, 2016, p. 4)

¹³⁴ No planejamento, seriam dois grupos com 8 componentes e duas equipes com 9 membros, porém, em julho, foi matriculada uma nova aluna na turma. Os três estudantes com NEE não foram integrados às equipes: dois porque não frequentam a escola no dia da aula de História e o terceiro faz as atividades acompanhado pela professora de educação especial, na biblioteca escolar.

QUADRO 6 – EQUIPES DE TRABALHO

FORMAÇÃO	
EQUIPE	QUANTIDADE DE MEMBROS
TAPUIA	9 INTEGRANTES
POTIGUARA	9 INTEGRANTES
BANTO	9 INTEGRANTES
IORUBÁ	8 INTEGRANTES

FONTE: Elaboração própria (2024).

A quantidade de grupos deve-se ao número reduzido de *notebooks* disponíveis para a efetivação da sequência didática. Quando, em 2022, foi feito o levantamento dos recursos materiais da EEEB para essa pesquisa, a direção comunicou que a escola dispunha de quatro *notebooks* para o uso de atividades com estudantes; no entanto, ainda no 1º primeiro bimestre de 2024, informaram que só existiam dois dispositivos para essa finalidade. Face a esse problema, foram usados dois equipamentos pessoais¹³⁵ da professora-investigadora: um dos *notebooks* foi adquirido com o auxílio da bolsa da CAPES, durante o mestrado; o segundo foi recebido por todo o corpo docente da rede estadual de ensino, em 2022, para o trabalho pedagógico.

A partir do encontro de 12 de junho, efetuou-se a readequação do horário mencionado anteriormente, com as duas aulas transcorrendo no mesmo dia. Nesta data, a última antes do recesso junino, começou a dimensão prática da oficina na sala de projeção. Cada equipe sentou-se ao redor de duas mesas, já identificadas com o nome do grupo, e teve à disposição um *notebook* para desenvolver as atividades para criação e configuração o *blog*. No primeiro momento, as equipes foram orientadas a usarem a técnica *brainstorm* (tempestade de ideias), no sentido de explorarem o pensamento criativo e coletivo na designação do nome do *blog*.

Os grupos receberam 50 recortes (11 cm x 7,5 cm) de folha A4 nos quais os membros deveriam escrever sugestões de nomes; após 5 minutos, deveriam dispor os papéis em uma das mesas e uma pessoa deveria lê-los em voz alta para que todos conhecessem as opções; depois dessa etapa (10 minutos), haveria a eleição dos nomes de cada equipe (QUADRO 7). Percebe-se que as escolhas para a definição dos nomes dos *blogs* foram pertinentes, relacionadas ao nome da ex-prefeita/escola e à ciência histórica.

¹³⁵ Como medida de segurança, criou-se uma conta de login nos *notebooks* para que as equipes trabalhassem no equipamento.

QUADRO 7 – NOMES DOS *BLOGS* DAS EQUIPES DE TRABALHO

RESULTADO DO <i>BRAINSTORM</i>	
EQUIPE	NOME DO <i>BLOG</i>
TAPUIA	<i>BLOG APRENDENDO COM O PASSADO</i>
POTIGUARA	<i>BLOG HISTORIADOR DO ÉLIA DE BARROS</i>
BANTO	<i>BLOG CONTEÚDO HISTÓRICO ÉLIA DE BARROS</i>
IORUBÁ	<i>BLOG ÉLIA EM FOCO</i>

FONTE: Elaboração própria (2024).

O passo seguinte foi a criação da conta no *Google* em nome da equipe, sendo entregues em um papel as denominações de *e-mail* com as respectivas senhas aos grupos para proceder com o cadastro naquela plataforma. Essa medida visou à padronização nos endereços eletrônicos, como se fosse uma espécie de *e-mail* (QUADRO 8) institucional do trabalho, à segurança digital das/dos estudantes (para não as/os identificar) e ao controle no acesso às contas dos grupos. Todos os integrantes das equipes deveriam registrar (no caderno ou no *smartphone*) aquelas informações para evitar perdas (esquecimentos ou possíveis saídas de estudantes da turma) dos dados de acesso.

QUADRO 8 – *E-MAILS* DAS EQUIPES DE TRABALHO

<i>E-MAILS</i>	
EQUIPE	ENDEREÇO ELETRÔNICO
TAPUIA	tapuia. [REDACTED]@gmail.com
POTIGUARA	banto. [REDACTED]@gmail.com
BANTO	potiguara. [REDACTED]@gmail.com
IORUBÁ	ioruba. [REDACTED]@gmail.com

FONTE: Elaboração própria (2024).

Com acesso ao *Google*, as equipes iniciaram o passo a passo da criação de *blogs*, trabalhado na dimensão instrucional (APÊNDICE E). Elas foram orientadas oralmente pela professora-investigadora e puderam consultar o material da oficina que estava salvo nos computadores: 1º) acesso ao *Blogger* com o e-mail criado; 2º) digitar o nome do *blog* escolhido

no *brainstorm*; 3º) elaborar um nome para a URL¹³⁶ do *blog*; 4º) identificar o nome do perfil (propriedade do *blog*) a ser exibido.

Terminada essa etapa, as equipes passaram para a fase de formatação (FIGURA 25) dos *blogs*, os elementos de configuração foram apresentados e identificados pela professora, também de maneira oral; mas as equipes ficaram livres para exercitar a criatividade com: a escolha do *layout*; texto com a descrição o objetivo do *blog* (quesito obrigatório); seleção de imagens (recomendado). Nessa etapa, inicialmente surgiram dúvidas pela inexperiência, mas as equipes – sobretudo entre aquelas pessoas que já possuíam familiaridade com o *notebook* – aos poucos ficaram mais à vontade para a exploração daquela nova ferramenta. Sugeriu-se a utilização do *Canva* (plataforma de *design* gráfico) para composição de imagens para a personalização dos *blogs*.

FIGURA 25 – EQUIPES CONFIGURANDO OS BLOGS



FONTE: Elabora própria (2024). Foi aplicado um efeito na imagem para não identificar estudantes.

Quando terminaram os 80 minutos da aula, a turma não havia finalizado o processo de configuração, por ser uma experiência nova, as equipes apresentaram dificuldades esperadas sobre como fazer determinadas tarefas. Além disso, o sinal da internet estava bastante instável, retardando o trabalho. Devido à ausência na escola, naquele dia (12 de junho), da professora do horário seguinte ao de História, as/os aprendentes pediram para continuar com a tarefa no

¹³⁶ *Uniform Resource Locator* é “uma unidade identificadora que fornece uma maneira lógica de acessar informações presentes em computadores remotos, como um servidor da *Web* ou um site de armazenamento em nuvem. Em termos mais simples: é o endereço usado para entrar em um site, servidor ou serviço”. [Disponível em: <https://www.nic.br/noticia/na-midia/o-que-e-url-i-uniform-resource-locators-i/>. Acesso em 22 ago. 2024].

horário vago, totalizando 120 minutos de prática. Mesmo assim, os grupos não concluíram a etapa.

Dia 3 de julho, após o recesso junino, as atividades da sequência didática foram retomadas com o encontro de 80 minutos, na sala de projeção. Nesta data, em razão das fortes chuvas que caíram na madrugada, houve muitas ausências de estudantes na escola, do mesmo modo com o 1º ano A. Os membros presentes das equipes concluíram a etapa de configuração dos *blogs*. Passou-se, na sequência didática, para a fase da pesquisa com as fontes históricas. Os grupos foram instruídos a digitar e acessar o site da Biblioteca Nacional Digital¹³⁷, sendo-lhes apresentados à HDB. Depois de explicado como proceder a pesquisa naquele repositório (procura pelos periódicos *O Poti* e *Diário de Natal*; usar o descritor <“Élia de Barros”> entre aspas para busca), as equipes exploraram os resultados do sistema (FIGURAS 26, 27, 28, 29).

FIGURA 26 – EQUIPE POTIGUARA PESQUISANDO NA HDB



FONTE: Elaboração própria (2024). Foi aplicado um efeito na imagem para não identificar estudantes.

¹³⁷ <https://bndigital.bn.gov.br/>

FIGURA 27 – EQUIPE TAPUIA PESQUISANDO NA HDB



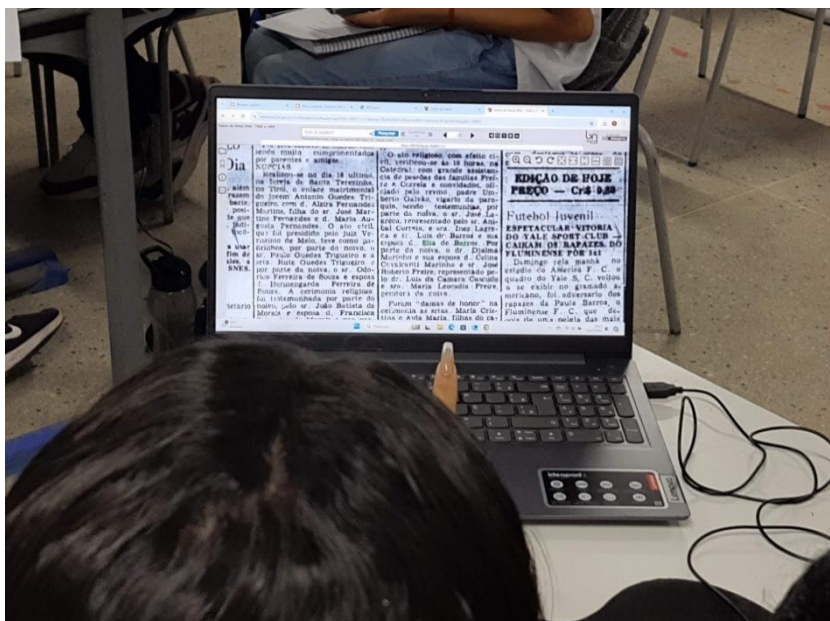
FONTE: Elaboração própria (2024). Foi aplicado um efeito na imagem para não identificar estudantes.

FIGURA 28 – EQUIPE IORUBÁ PESQUISANDO NA HDB



FONTE: Elaboração própria (2024). Foi aplicado um efeito na imagem para não identificar estudantes.

FIGURA 29 – EQUIPE BANTO PESQUISANDO NA HDB



FONTE: Elaboração própria (2024).

O encontro de 10 de julho (80 min) ocorreu na sala de aula da turma. As equipes se organizaram no ambiente e receberam um conjunto de folhas impressas (numeradas do 1 ao 8) com 18 recortes selecionados dos jornais *O Poti* e *Diário de Natal* (APÊNDICE F). Nas folhas, ao lado do recorte jornalístico, também havia o *QR CODE* para o acesso ao documento digitalizado na HDB, caso a legibilidade do impresso estivesse ruim. As equipes dividiram as folhas entre seus integrantes, que deveriam fazer a primeira leitura do documento recebido durante 10 minutos; ao término desse período, a sala foi reorganizada em novos grupos conforme o número da folha impressa (1 a 8) que cada estudante recebeu.

Os novos grupos eram compostos por um representante de cada equipe – Tapuia, Potiguara, Banto e Iorubá – responsável pela leitura da mesma fonte. Eles voltaram a ler o documento (FIGURA 30) por mais 10 minutos; finalizado o tempo, foi distribuído para cada estudante uma folha impressa com o instrumento de análise de fontes (APÊNDICE G), com 11 quesitos para o exame dos documentos. Essa atividade estava planejada para durar de 30 a 40 minutos, mas a turma apresentou dificuldades em compreender o que estava sendo solicitado, exigindo uma explicação minuciosa de todas as questões para que as/os aprendentes pudessem entender os questionamentos. Não conseguiram concluir a tarefa no dia.

FIGURA 30 – GRUPO ANALISA FONTE JORNALÍSTICA IMPRESSA E NA HDB PELO CELULAR



FONTE: Elaboração própria (2024).

Com a aula (80 min) do dia 17 de julho, na sala de aula da turma, os grupos finalizaram a atividade de análise documental nos primeiros 20 minutos; cada grupo teve 5 minutos para fazer a apresentação oral dos resultados do exame dos jornais para compartilhar com a turma sobre o assunto tratado nas notícias dos periódicos. Percebeu-se que os grupos demonstraram dificuldades em: **a)** contextualizar a origem dos jornais (autoria e temporalidade); **b)** relacionar com o contexto nacional (a maioria das informações são do período da Ditadura Militar); **c)** avaliar o teor das informações (positivas, negativas ou neutras – no sentido de apresentar apenas um dado factual).

Diante disso, os últimos minutos da aula foram dedicados a explicar: o significado da expressão “Revolução de 1964”, que apareceu em algumas notícias, no contexto do regime militar; o Partido Arena, ao qual Élia de Barros era filiada; como a forma de noticiar determinado fato pode indicar o apoio ou a oposição de um veículo de comunicação a um governo, partido, personalidade política. Para tanto, foi usado o passado recente como exemplo: o governo do ex-presidente da República Jair Bolsonaro; a turma foi questionada sobre as maneiras da Rede Globo e da Rede Record em noticiar as ações do ex-presidente, quais os motivos das diferenças (apontadas pelas/pelos estudantes). As fichas de análise foram

recolhidas ao fim da aula, pela docente, para leitura das respostas; elas foram devolvidas no encontro subsequente.

Solicitou-se, para o encontro seguinte, que os integrantes das equipes trouxessem em seus *smartphones* o arquivo em PDF (e fizessem uma leitura prévia dele); o material seria enviado por *e-mail* para as representantes da turma, ainda no dia 17 de julho, elas deveriam compartilhar com as/os colegas de sala pelo grupo do *WhatsApp*.

Para a aula (80 min) do dia 24 de julho, a turma voltou para a sala de projeção para os trabalhos em equipes. As alunas e os alunos deveriam abrir nos *notebooks* e em seus celulares o documento *Catálogo de fontes sobre Élia de Barros* (APÊNDICE C), solicitado na aula anterior – para quem não o fez, foi disponibilizado o *QR CODE* com o *link*. Depois, foi entregue às equipes um conjunto impresso (APÊNDICE H) com 4 questões duplicadas (QUADRO 9), assim em cada equipe haveria uma dupla ou um trio responsável por responder a um dos questionamentos. Informou-se, oralmente, às/aos estudantes que os textos produzidos nesta etapa servirão de base para a elaboração das narrativas a serem publicadas nos *blogs*, dessa maneira, realizariam quatro postagens obrigatórias naquela ferramenta digital.

As equipes demonstraram incompreensão sobre a dinâmica da atividade, o que demandou mais tempo para a explicação do processo. Sugeriu-se que as equipes dividissem a leitura dos 35 recortes (18 deles já trabalhados nas aulas dos dias 10 e 17 de julho) de jornais do catálogo entre os membros, para agilizar o andamento da tarefa.

QUADRO 9 – QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS

PROBLEMATIZAÇÃO	
NÚMERO DA FOLHA	QUESTIONAMENTO
FOLHA 1	A PARTIR DA ANÁLISE DAS FONTES, RESPONDA: QUEM FOI ÉLIA DE BARROS, A MULHER CUJO NOME FOI HOMENAGEADO COM A DESIGNAÇÃO DE NOSSA ESCOLA?
FOLHA 2	A PARTIR DA ANÁLISE DAS FONTES, RESPONDA: QUAIS AS AÇÕES DE ÉLIA DE BARROS, EM NATAL E SÃO GONÇALO DO AMARANTE, E COMO ELAS ERAM NOTICIADAS PELA IMPRENSA?
FOLHA 3	A PARTIR DA ANÁLISE DAS FONTES, RESPONDA: COMO O POSICIONAMENTO POLÍTICO DE ÉLIA DE BARROS, QUANDO PREFEITA, COLABOROU PARA A IMAGEM QUE OS JORNAIS APRESENTAVAM DELA?
FOLHA 4	A PARTIR DA ANÁLISE DAS FONTES, RESPONDA: COMO AS RELAÇÕES POLÍTICAS E FAMILIARES DE ÉLIA DE BARROS PODEM TER CONTRIBUÍDO PARA O SEU GOVERNO E PARA NOMEAR A ESCOLA?

FONTE: Elaboração própria (2024).

O encontro de 31 de julho (80 min) – a derradeira aula de História no 2º bimestre – estava programado para ser a última data da sequência didática, com a publicação das narrativas nos *blogs*, todavia isso não foi possível. Neste dia, a turma finalizou a elaboração das respostas às questões problematizadoras; com isso, cada dupla ou trio (FIGURAS 31, 32) deveria comparar as respostas apresentadas para cada questão e construir as quatro narrativas de cada equipe que seriam publicadas nos *blogs*. Frisou-se para a turma que as fontes consultadas para a elaboração dos textos deveriam ser citadas obrigatoriamente na postagem, constituindo um critério de avaliação.

Para exemplificar como as equipes poderiam elaborar as narrativas, recorreu-se à projeção para o 1º ano A de uma postagem do *blog* pessoal¹³⁸, criado pela professora-investigadora para realização da pesquisa de mestrado.

FIGURA 31 – EQUIPES IOURUBÁ E TAPUIA ESCRREVENDO AS NARRATIVAS



FONTE: Elaboração própria (2024). Foi aplicado um efeito na imagem para não identificar estudantes.

¹³⁸ Disponível em: <https://blogelisangelaandrade.blogspot.com/2024/07/as-mulheres-da-familia-barros-em-sgarn.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

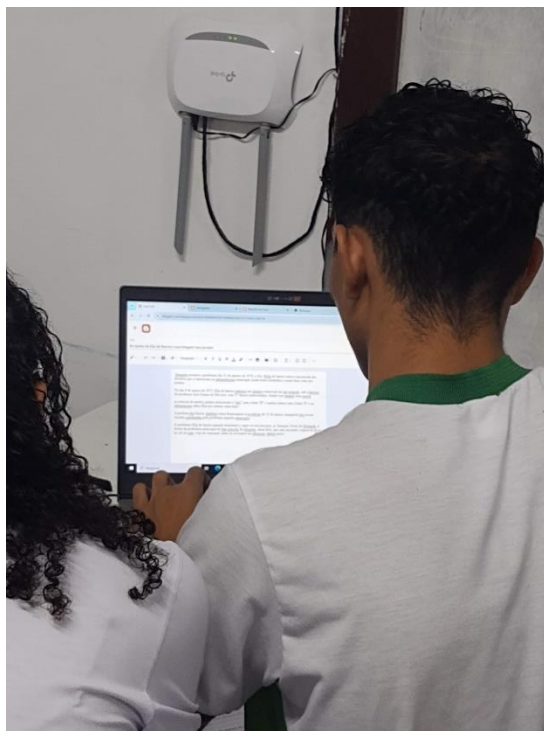
FIGURA 32 – EQUIPES POTIGUARA E BANTO ESCRREVENDO AS NARRATIVAS



FONTE: Elaboração própria (2024). Foi aplicado um efeito na imagem para não identificar estudantes.

Fez-se necessário estabelecer uma estratégia para finalizar a sequência didática com a publicação das narrativas nos *blogs*, na semana de simulados do 2º bimestre na escola (de 5 a 9 de agosto). Como a sequência didática corresponderia à nota bimestral na turma, no dia do simulado das Ciências Humanas, 6 de agosto, não haveria questões referentes ao componente de História nele. Dessa maneira, as/os estudantes do 1º ano A aceitaram a proposição de um encontro extra, após o simulado das Ciências Humanas na terça-feira 6 de agosto. Elas e eles chegaram à sala de projeção por volta das 8h30, todas as equipes ainda estavam finalizando a escrita das narrativas para poder digitá-las nos respectivos *blogs*. Nestes deveria haver quatro postagens (FIGURA 33) a respeito de Élia de Barros, como também era obrigatório assinalar nos *posts*, no mínimo, três fontes consultadas para a elaboração do texto. Quando terminasse, a equipe deveria enviar para o *e-mail* da professora o *link* do *blog* para avaliação e exibição no encontro seguinte. Habitados à digitação e correção automática no celular, os membros das equipes demonstram certa dificuldade em digitar pelo teclado do *notebook*. A última equipe finalizou a tarefa às 11h.

**FIGURA 33 – DUPLA DE ESTUDANTES
DIGITANDO O POST NO BLOG**



FONTE: Elaboração própria (2024).

No encontro do dia 14 de agosto, os *blogs* foram projetados para que a turma conhecesse as produções de todas as equipes, houve comentários tecendo apreciações e comparações entre os trabalhos. Para finalizar, foi compartilhado, através do *QR CODE*, o *link* do formulário do *Google Forms* (APÊNDICE I) para que as alunas e os alunos realizassem a avaliação da sequência didática desenvolvida ao longo do 2º bimestre. No próximo tópico, serão tecidas algumas percepções e os resultados observados com a pesquisa.

3.5 SOBRE PERCEPÇÕES E RESULTADOS

O tempo foi um fator importante na execução da produção didática por dois fatores. Primeiro, como mencionado na apresentação da sequência didática, na EEEB a hora-aula é de apenas 40 minutos, o que representa uma perda de 200 minutos de aulas ao término do bimestre em relação ao horário padrão de 50 minutos. Esta perda, em parte, foi compensada pela colaboração da turma em aceitar aulas extras em horário vago e após a realização do simulado

das Ciências Humanas. Mesmo assim, foi necessário acelerar o processo para conseguir concluir a intervenção na escola. Segundo, como estive licenciada do trabalho durante a aplicação da pesquisa, dispunha de tempo para poder organizar, antecipadamente, a sala de projeção com a disposição das mesas com as cadeiras e a instalação dos *notebooks* para que o ambiente estivesse preparado para receber as alunas e os alunos; assim como, ao término da aula, fazer o procedimento inverso.

A quantidade limitadíssima de *notebooks* forçou a organização da turma em grandes equipes de trabalho, com oito ou nove componentes, o que restringiu o trabalho de criação e edição dos *blogs* a apenas um ou dois membros de cada grupo por já possuírem alguma prática com aquele dispositivo, eles tomaram à frente dessa etapa. Um estudante se destacou nesse ponto, além de liderar a equipe na criação, edição e publicação das narrativas, ele colaborou com os grupos com dificuldades com a prática, fornecendo dicas e orientações. A maior parte da equipe ficava ociosa nesse momento, dispersa, conversando com colegas e/ou usando o celular para distração, nesse aspecto, a experiência foi limitada.

Com mais aparelhos disponíveis, conseqüentemente, o número de integrantes nos grupos seria reduzido e permitiria a mais estudantes a prática com *notebooks* e com a ferramenta digital. Nas ocasiões em que o sinal da internet da escola oscilava, alunas e alunos usaram a própria conexão de 3G para continuar a desempenhar as atividades, ou solicitavam a da professora para essa finalidade, demonstrando a dedicação e o entusiasmo com a “novidade” de usar aqueles recursos na aula. Em um certo momento, um estudante exclamou: “é a primeira vez em que vejo um(a) professor(a) usando *QR CODE* na aula”.

É importante frisar que, mesmo em um contexto com escassos recursos materiais (acesso à internet, dispositivos computacionais) relacionadas às tecnologias digitais, é possível planejar e executar atividades nas quais as TDICs desempenham papel catalisador da aprendizagem significativa e do protagonismo estudantil. Isso reforça a necessidade de investimentos nas infraestruturas das escolas, pelos governos federal, estaduais e municipais, a fim de que elas ofereçam condições materiais para que docentes possam diversificar suas práticas de ensino; que discentes aprendam de uma maneira mais dinâmicas e interativa não só conteúdos curriculares, mas também habilidades essenciais para usar conscientemente e criticamente as tecnologias digitais. Sobre essa precariedade das condições materiais das unidades de ensino, Freire (2014a, p. 200) aponta que a melhoria das condições de trabalho docente deveria ser um elemento central nas reivindicações das entidades de classe que representam a categoria:

ir mais além da reivindicação salarial significa lutar por melhores condições de trabalho que, proporcionando maior conforto às educadoras e educadores, lhes ofereçam caminhos à criatividade. O descaso a que vem sendo relegada a educação entre nós é tal que se torna fácil reconhecer quão difícil é deixarmos-nos tocar pela paixão de mudar, de refazer, de recriar, o que nos empurraria a ir mais além.

Isso posto, chegou o momento de apresentar e analisar os frutos da jornada de aprendizagem desenvolvida com a sequência didática construída para este estudo. O trabalho em equipe foi um ponto bastante positivo, não aconteceram casos de atritos/desentendimento entre os membros dos grupos, mesmo com a formação aleatória das equipes, também não houve pedidos para trocas de equipes. Essa estratégia permitiu a aproximação e a colaboração entre colegas de núcleos da sala diferentes, com características e habilidades distintas. No quadro 10, estão os *links* para acessar aos *blogs* criados e editados pelas e pelos discentes do 1º ano A, da EEEB.

QUADRO 10 – LINKS PARA OS BLOGS DAS EQUIPES

<i>BLOGS</i>	
<i>EQUIPE</i>	<i>LINKS</i>
TAPUIA	<i>BLOG APRENDENDO COM O PASSADO</i> https://aprendendocomopassadoelia.blogspot.com/
POTIGUARA	<i>BLOG HISTORIADOR DO ÉLIA DE BARROS</i> https://historiadordoeliadebarros.blogspot.com/
BANTO	<i>BLOG CONTEÚDO HISTÓRICO ÉLIA DE BARROS</i> https://conteudohistoricoeb.blogspot.com/
IORUBÁ	<i>BLOG ÉLIA EM FOCO</i> https://eliaemfoco.blogspot.com/

FONTE: Elaboração própria (2024).

O processo de criação e edição de *blogs* estimula a autonomia e a criatividade na construção da identidade visual do ambiente digital, com a exploração nos usos de imagens, elementos de multimídia e ferramentas para criação de *design* gráfico. Os ambientes criados pelas equipes demonstram a preocupação em criar *layouts* expressivos; com o esforço em relacionar ao universo da pesquisa histórica e à escola presentes nos textos de apresentação dos *blogs*, assimilando as recomendações fornecidas. De acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 29), o letramento multimídia compõem os letramentos digitais, uma vez que

num mundo de telas, deixamos de confiar apenas na linguagem para carregar o peso de nossa comunicação. Elementos visuais assumiram maior proeminência. [...] Os usuários são confrontados com uma proliferação de exibições pictóricas de informação *online*, que vai das nuvens de *tags* e dos resultados de pesquisa visual às

histórias visuais, visualizações de dados e infográficos; é decisivo avaliar a estética e o *design*.

As escolhas gráficas apresentaram propostas com cores mais fortes, chamativas, e outras mais neutras como ilustram as figuras 34, 35, 36 e 37. As equipes pesquisaram imagens na internet na construção de sentidos no *blog* como a foto da escola ou do logotipo do fardamento escolar; a equipe Potiguara criou uma imagem a partir do *Canva* para o *Blog Historiador do Élia de Barros*.

FIGURA 34 – PÁGINA INICIAL DO BLOG ÉLIA EM FOCO



FONTE: captura de tela do *blog*. Elaboração própria (2024).

FIGURA 35 – PÁGINA INICIAL DO BLOG APRENDENDO COM O PASSADO



FONTE: captura de tela do *blog*. Elaboração própria (2024).

FIGURA 36 – PÁGINA INICIAL DO *BLOG HISTORIADOR DO ÉLIA DE BARROS*

FONTE: captura de tela do *blog*. Elaboração própria (2024).

FIGURA 37 – PÁGINA INICIAL DO *BLOG CONTEÚDO HISTÓRICO ÉLIA DE BARROS*

FONTE: captura de tela do *blog*. Elaboração própria (2024).

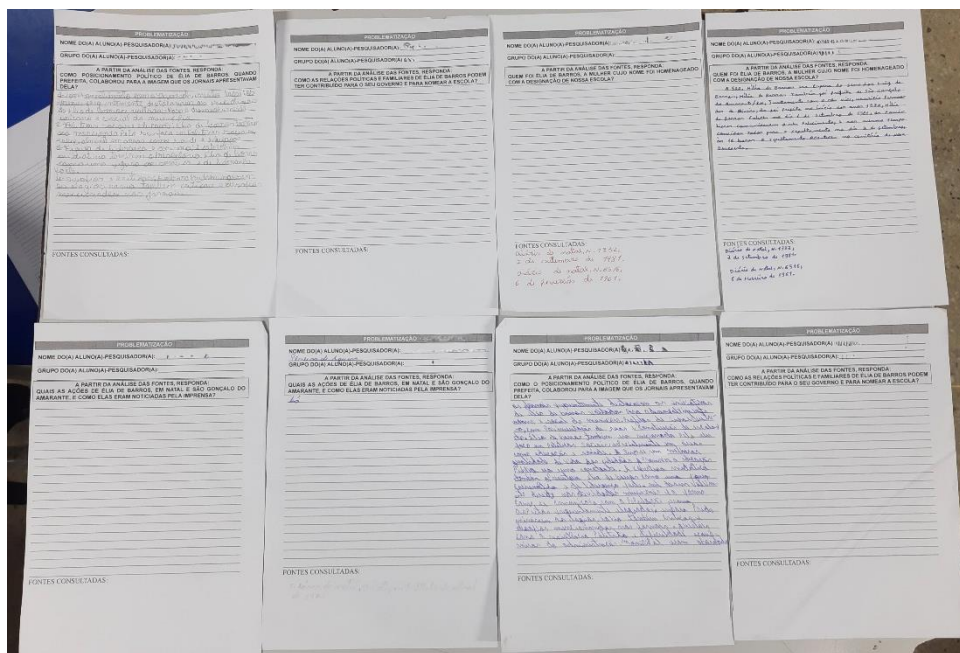
Notadamente, o trabalho com as fontes históricas constituiu a etapa da sequência didática em que as/os estudantes apresentaram mais dificuldades em compreender os procedimentos, em entender os questionamentos da ficha de análise quanto: à contextualização do documento (data de publicação, contexto histórico), à autoria (quem é o responsável, avaliar intencionalidades); à descrição das informações contidas no documento. No primeiro bimestre, ao trabalhar com fontes iconográficas – de Eckhout, Debret, Rugendas – sobre a representação

dos negros no Brasil durante os períodos colonial e imperial, o mesmo problema foi identificado. Assim, é preciso promover mais exercícios, com esses jovens aprendentes, no sentido de “ensinar procedimentos e incentivar atitudes nos estudantes que sejam coerentes com os objetivos. Entre os procedimentos é importante que aprendam a coletar informações em bibliografias e fontes documentais diversas” (Brasil, 1998, p. 45). Sobre isso, Barcellar (2005, p. 63) enfatiza que

é preciso conhecer a fundo, ou pelo menos da melhor maneira possível, a história daquela peça documental que se tem em mãos. Sob quais condições aquele documento foi redigido? Com que propósito? Por quem? Essas perguntas são básicas e primárias na pesquisa documental [...]. Contextualizar o documento que se coleta é fundamental para o ofício do historiador.

Percebeu-se que algumas pessoas aprendentes tentaram buscar respostas na internet para as questões da ficha de análise, mesmo sendo diversas vezes enfatizado de que deveriam extrair os dados de que necessitavam a partir da leitura dos documentos trabalhados. Com o exercício de problematização das fontes – no qual deveriam ler, selecionar e analisar as fontes do catálogo de recortes dos jornais para elaborar as narrativas sobre Élia de Barros – alguns estudantes insistiram em procurar as “respostas” na internet; identificou-se casos de textos produzidos a partir de mecanismos de geração de textos com inteligência artificial; e outras folhas sem respostas (FIGURA 38).

FIGURA 38 – RESPOSTAS DAS EQUIPES ÀS PROBLEMATIZAÇÕES



FONTE: Elaboração própria (2024).

Houve lamúrias do tipo: “que trabalho difícil!”; “vou fazer de qualquer jeito!”. Um sistema de ensino que prioriza a educação bancária acaba por formatar as/os estudantes a apenas receberem os depósitos do saber transmitidos por docentes. Nesse sentido, essas/esses discentes se sentem desconfortáveis quando a aula ou as práticas avaliativas saem do “roteiro” que elas e eles estão habituados há algum tempo: exposição oral/aula-conferência (Barca, 2004), copiar do quadro, fazer leituras mecânicas para achar a resposta esperada em questões pouco contextualizadas.

Isso explica o fato de 67,9% de discentes terem respondido, no questionário de avaliação da sequência didática, que “encontrar informações sobre Élia de Barros” foi a ação que elas/eles sentiram mais dificuldades; embora, contassem com um conjunto documental à disposição sobre a ex-prefeita para a investigação histórica.

Não obstante essas situações, a sequência didática foi positiva e demonstrou, ao aliar o trabalho com fontes históricas e a produção de narrativas escritas a respeito de Élia de Barros, contribuiu para estimular e desenvolver competências leitora e escritora nos sujeitos aprendentes na construção de suas próprias análises e interpretações sobre o passado. Os textos de apresentação dos *blogs* são frutos do processo de escrita coletiva e autoral das equipes:

EQUIPE IORUBÁ: *“Esse blog tem o intuito de informar e falar sobre a Elia de Barros, quem foi e quais seus feitos.”*

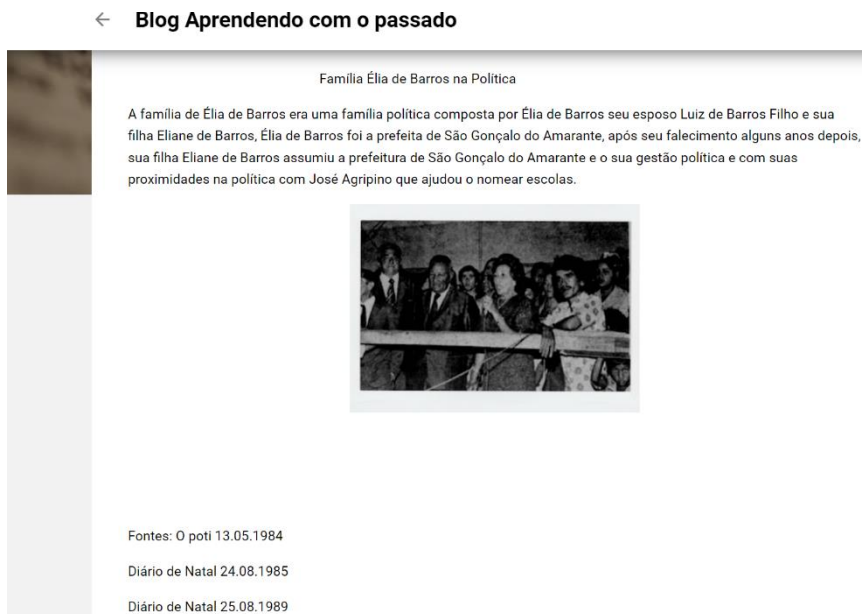
EQUIPE POTIGUARA: *“Criamos este blog com a finalidade de mostrar aos leitores a História da Élia de Barros, mulher cujo o nome foi dado a escola.”*

EQUIPE BANTO: *“O Blog é relacionado ao colégio Élia de Barros com o objetivo de divulgar conhecimento e valorização sobre a mulher que dar o nome da nossa escola. o blog e relacionado ao banto que e de origem africana.”*

EQUIPE TAPUIA: *“Blog criado para falar sobre o trabalho de história, sobre a escola Élia de Barros, que deu origem ao nome a Escola Estadual Élia de Barros.”*

A escrita autônoma também esteve presente na escolha dos títulos das postagens: houve apenas 3 repetições em um universo de 16 títulos de postagens produzidas por todas as equipes. Na figura 39, destaca-se o *post* “*Família Élia de Barros na Política*”; a equipe, a partir das fontes disponíveis (citadas no fim da publicação, exigido como critério de avaliação), fez uma análise das relações de Élia e de sua família com o poder político municipal e estadual, concluindo que isso colaborou para ela fosse homenageada após a morte com o nome da escola. A postagem apresenta contém um dado incorreto ao afirmar que Luiz de Barros Filho era esposo da ex-prefeita, quando, na verdade, era filho dela. A escolha de uma foto de Élia de Barros em um comício eleitoral, discursando, reforça o sentido do texto escrito.

FIGURA 39 – POSTAGEM ANALÍTICA SOBRE ÉLIA DE BARROS E AS RELAÇÕES FAMILIARES E POLÍTICAS



FONTE: captura de tela do *blog*. Elaboração própria (2024).

Com o post “*As Ações de Élia de Barros*” (FIGURA 40), embora um pouco confuso, a equipe teve a intenção de analisar as realizações da administração da então prefeita e a maneira como a imprensa noticiava nos jornais trabalhados. O grupo percebeu que as publicações possuíam um caráter elogioso, mas não conseguiu desenvolver uma explicação para esse fato. A equipe citou apenas uma única fonte consultada, mesmo assim, não identificou o dia e a numeração do periódico. Tais informações estavam disponíveis nos recortes jornalísticos a que as equipes tiveram acesso.

FIGURA 40 – POST SOBRE A REPRESENTAÇÃO DE ÉLIA DE BARROS NA IMPRENSA



FONTE: captura de tela do *blog*. Elaboração própria (2024).

A equipe, com a postagem “*Falecimento da Élia de Barros*” (FIGURA 41), tenta relacionar as obras da administração Élia de Barros ao fato de seu esposo, Luiz de Barros, ser senador da República quando ela esteve à frente da prefeitura de São Gonçalo do Amarante/RN. O trânsito do senador pelo centro do poder nacional poderia ter facilitado a destinação de recursos financeiros para aquela prefeitura. A segunda parte da publicação aborda o falecimento da ex-prefeita. Apresenta apenas uma fonte documental.

FIGURA 41 – POST SOBRE AS CONEXÕES COM O PODER DA FAMÍLIA BARROS



FONTE: captura de tela do *blog*. Elaboração própria (2024).

O post “*Nomeação e criação da Escola*” (FIGURA 42) analisa a relação de Élia de Barros com a escola, destacando que, enquanto prefeita, ela realizou diversas ações na área de educação na cidade, por isso, recebeu a homenagem com seu nome batizando a escola. A equipe tenta incorporar ao texto as fontes consultadas para sustentar a narrativa desenvolvida.

FIGURA 42 – POSTAGEM SOBRE AÇÕES DE ÉLIA DE BARROS NA EDUCAÇÃO

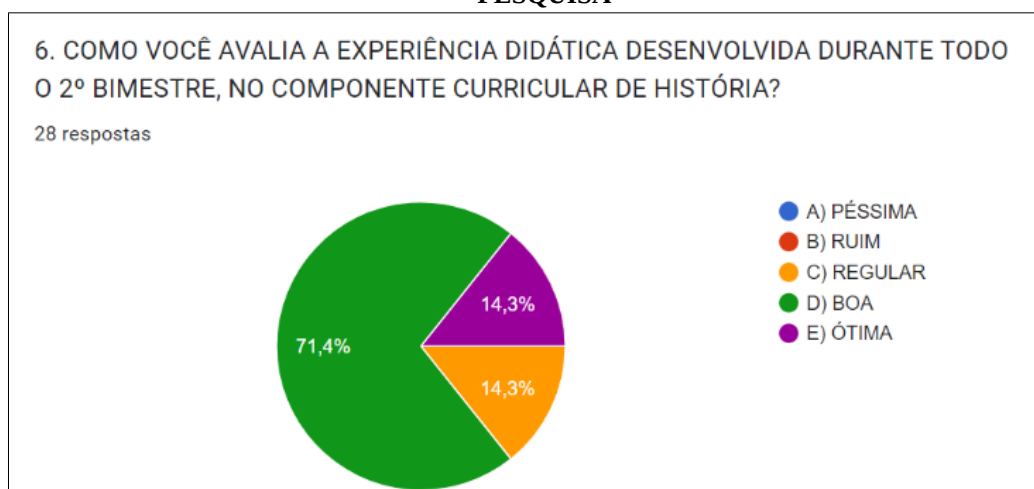


FONTE: captura de tela do *blog*. Elaboração própria (2024).

Consta-se, com essas postagens, que as alunas e os alunos incorporaram, de maneira mais ou menos elaborada, elementos da pesquisa histórica e análise crítica na produção de narrativas históricas a respeito de Élia de Barros. Esses sujeitos assumiram o protagonismo da aprendizagem, construindo o conhecimento histórico e expressando sentido pela escrita autoral no ciberespaço. Mas como será que as/os discentes avaliaram essa sequência didática? O experimento didático foi bem avaliado (FIGURA 43) pelos sujeitos da pesquisa através do questionário avaliativo, com 71,4% dos respondentes qualificando a experiência como boa, 14,3% apontando como ótima e o mesmo percentual assinalando como regular. Entre as justificativas fornecidas pelos respondentes a terem avaliado a experiência dessa forma, estão:

- “Foi muito bom pq eu aprendi mais sobre a história, e com o blogger.”
- “a experiência foi boa porque as aulas foram dinâmicas.”
- “Porque fazia os grupos se comunicar e trabalhar em equipe, que é uma coisa boa.”
- “Nunca tinha feito uma atividade desse tipo.”
- “gostei dos trabalhos e atividades...sem contar que aprendi a origem da nossa escola/nome da escola..”
- “Foi boa porque podemos aprender um pouco sobre Elia de Barros.”
- “Porque eu gostei da didática.”
- “Por que foi legal é foi divertido”.
- “Pra min foi normal, nada de mais.”
- “Porque foi basicamente como sempre, mais com o auxílio da tecnologia digital.”
- “Pois na minha opinião não teve algo diferente.”

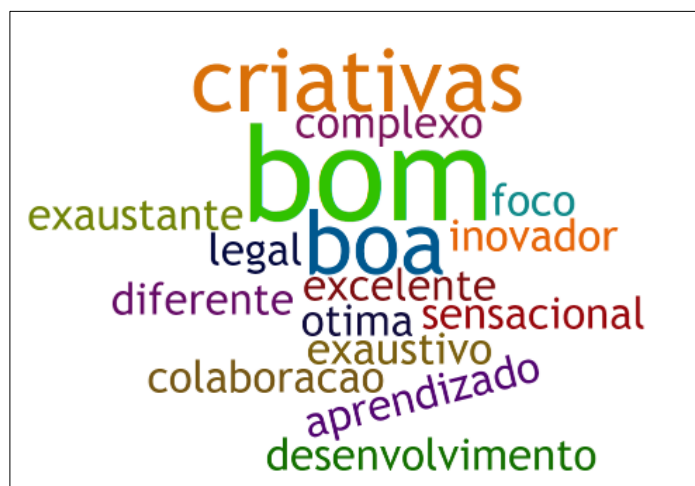
FIGURA 43 – AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA PELOS SUJEITOS DA PESQUISA



FONTE: Captura de tela do questionário no *Google Forms*. Elaboração própria (2024)

Questionadas sobre o elemento que mais gostaram na sequência didática, as pessoas aprendentes responderam que: trabalhar colaborativamente em equipe foi do que mais gostaram (39,3%); utilizar a tecnologia digital para aprender foi do que mais gostaram (35,7%); analisar jornais como fontes históricas foi do que mais gostaram (14,3%); fazer atividades práticas na escola foi do que mais gostaram (7,1%); e produzir textos para postar no *blog* foi do que mais gostaram (3,1%). Por fim, a nuvem de palavras a seguir (FIGURA 44) sintetiza as definições conferidas pela turma à sequência didática aplicada, que culminou com a publicação das narrativas sobre Élia de Barros nos *blogs*.

FIGURA 44 – NUVEM DE PALAVRAS COM DEFINIÇÕES DADAS POR ESTUDANTES À SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA



FONTE: Elaboração própria (2024).

Essas respostas colaboram para a crença de Oliveira (2021, p. 807) de que

o engajamento em atividades pedagógicas que promovam o trabalho em equipe, a resolução de problemas comuns, a tomada de decisões em conjunto, o exercício da reflexão crítica, a construção de significados recíproca, o protagonismo dos participantes oportuniza o desenvolvimento e a prática da autonomia, contribuindo para a formação de sujeitos/profissionais mais proativos, comprometidos, dispostos a interagir e a mediar, criativos, empreendedores e reflexivos.

A sequência didática apresentada neste estudo pode ser aperfeiçoada com o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, com colegas docentes de outras áreas, notadamente, de língua portuguesa que poderia contribuir com oficinas de escrita para a elaboração dos textos publicados. Ela pode ser estruturada para a organização e o oferecimento de componente curricular eletivo, por colegas docentes de História na cidade de São Gonçalo do Amarante/RN. Para docentes que têm pouca intimidade com as tecnologias digitais ou deseja utilizar fontes históricas em sala de aula, os materiais produzidos para a oficina de *blogs* e o instrumento de análise de fontes jornalísticas podem ser reproduzidos em sala de aula para os mesmos fins ou para outros objetivos. Não foi possível explorar, dado o tempo de aplicação, a interação, permitida pelos *blogs*, entre as/os estudantes em comentar e analisar as postagens realizadas pelas demais equipes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As abissais desigualdades socioeconômicas criam um cenário de contrastes dramáticos no gigante continental chamado Brasil. De um lado, uma economia que se insere no grupo das maiores do mundo, do outro, o país apresenta indicadores socioeconômicos bem aquém de alguns de seus vizinhos sul-americanos. Esses contrastes chegam às escolas, sobretudo, àquelas das redes públicas de ensino, com disparidades entre as várias redes e dentro delas.

Nesta terceira década do século XXI, a escola continua a desempenhar o papel de formadora de cidadãs e cidadãos, sujeitos capazes de atuarem com protagonismo, ética, criatividade e criticidade para serem partícipes da sociedade e do mundo do trabalho. Todavia, essa realidade, no princípio do terceiro milênio, está em constante e acelerada modificação pelas inovações advindas das tecnologias digitais, que produzem transformações em todos os âmbitos da vida humana, dentre eles a educação.

Porém, a escola, essa tradicional e importante instituição social, ainda precisa lidar com problemas não superados do século anterior, como: a infraestrutura básica deficitária para o funcionamento das unidades de ensino; desvalorização social e salarial de docentes; as grandes taxas de evasão escolar no Ensino Médio; o analfabetismo; e a baixa proficiência em competências básicas (em leitura, compreensão, interpretação textual e escrita) que são imprescindíveis, conforme a LDB, para a consecução das outras aprendizagens ao longo do processo de escolarização, como as do ensino de História.

Instrumentos padronizados – seguindo a cartilha de organismos internacionais e ao gosto do neoliberalismo – do governo federal a fim de estabelecer parâmetros para verificar a qualidade do ensino e para a definição de programas e políticas públicas na educação, os resultados do SAEB e do IDEB têm demonstrado que estudantes brasileiros apresentam níveis abaixo do esperado em proficiência leitora e escritora, para suas respectivas séries escolares. Isso gera lacunas consideráveis no processo de aprendizagem desses indivíduos, com significativos impactos em suas trajetórias na educação básica com baixa autoestima e possíveis reprovações, distorções idade-série, abandono e evasão escolares.

A escola é a tradicional agência do letramento linguístico – capacidade de compreender, interpretar e produzir textos em diferentes situações comunicacionais –, atualmente, a ela também é atribuída a função de letrar digitalmente crianças e adolescentes, que desde a tenra idade são apresentadas e apresentados ao universo luminoso, interativo e interconectado das telas nos dispositivos móveis (*smartphones, tablets, notebooks*) ou das *smart tvs*. Entretanto, na

maioria dos casos, “se os alunos parecem ter mais destreza no manuseio do equipamento [de informática], em geral, não sabem dar uma utilidade mais sofisticada ao seu uso” (Tavares, 2012, p. 313). Ou seja, “os jovens precisam desenvolver uma alfabetização digital – habilidades para navegar neste mundo complicado e híbrido em que seus pares estão crescendo” (Palfrey; Gasser, 2011, p. 24).

Durante a pandemia de Covid-19, esse aspecto se tornou evidente com a necessidade do ensino remoto via telas de celulares e conexão com a internet. Muitos estudantes apresentaram dificuldades em usar/entender as potencialidades desses aparelhos no ensino, como, por exemplo, anexar documentos em *e-mails*, acessar e encontrar materiais didáticos nas plataformas de aprendizagem.

Letrar digitalmente não significa a inserção das TDICs como meros recursos materiais de apoio didático nos ambientes educacionais (aliás, até esse aspecto ainda não foi universalizado nas escolas brasileiras), mas implica principalmente no planejamento de práticas pedagógicas integradas aos currículos. Tais práticas devem conduzir à formação integral e reflexiva das alunas e dos alunos para ser e estar na sociedade cada vez mais digital, além de saber usar ética e criticamente o aparato tecnológico digital e de desenvolver competências (busca, localização, seleção, avaliação de credibilidade, análise e uso de fontes de informação) para o acesso ao vastíssimo mundo de informações (também de desinformação e de *fake news*) disponíveis na rede mundial de computadores.

Sendo o ensino de História mobilizador de linguagens (escrita, oral, iconográfica, corporal, sonora, cinematográfica, digital) na constituição de sentidos para o saber histórico e um dos principais agentes de formação do pensamento crítico, compreende-se que as aulas de História são promotoras de letramentos ou de *Multiletramentos* na comunicação e análise dos processos históricos.

A presente pesquisa buscou, portanto, o enfrentamento das dificuldades demonstradas por discentes, no Ensino Médio, em práticas letradas nas aulas de História, com vistas a desenvolver e a consolidar competências leitora e escritora de forma integrada a procedimentos da *expertise* da ciência histórica através do emprego das tecnologias digitais. Afinal, ler e escrever, atualmente, não estão limitadas ao suporte do papel, elas se estendem ao ambiente digital, uma vez que “as novas tecnologias fornecem espaços para os alunos se expressarem na forma de vídeos, podcasts, *blogs* ou wikis, que não são diferentes ferramentas que os usuários mais experientes ou profissionais têm” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 148. Grifos meus).

Com isso, estimulam-se habilidades para a expressão de sentidos, compreensão, análise, reflexão, crítica e argumentação a partir do trabalho com fontes documentais na sala de aula,

necessárias para a elaboração de narrativas históricas. As TDICs oferecem ferramentas, como wikis, redes sociais e *blogs* para desenvolver competências leitora e escritora no ciberespaço. A adoção de práticas e métodos da pesquisa histórica no saber ensinado nas escolas permite uma aprendizagem significativa pelos estudantes, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN: História:

a apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber histórico escolar, não significa que se pretende fazer do aluno um “pequeno historiador” e nem que ele deve ser capaz de escrever monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época. (Brasil, 1998, p. 40)

As tecnologias digitais e o ciberespaço amplificaram as formas como a História pode ser pesquisada, estudada, ensinada e divulgada, impulsionando estudos e novas práticas nas áreas da História Pública e do Ensino de História, além de levarem à emergência de uma nova área: a chamada História Digital que, para além da utilização das TDICs por historiadoras e historiadores, reflete sobre mudanças no ofício do historiador ao trabalhar com fontes virtuais, novos objetos do ciberespaço e práticas da cibercultura.

Um dos grandes benefícios provenientes das tecnologias digitais, para a pesquisa e o ensino de História, é ampliação ao acesso a uma gama enorme e diversificada de documentos digitalizados (manuscritos, impressos, fotografias, mapas, periódicos, audiovisuais, dentre outros artefatos) por instituições de salvaguarda e de acervos físicos em qualquer lugar do planeta. Tudo disponível on-line, a um *clique* de distância e gratuitamente, derrubando barreiras territoriais (e financeiras) no “garimpo” de registros históricos em alhures.

A Hemeroteca Digital Brasileira, da Biblioteca Nacional, é uma iniciativa que exemplifica essa disseminação e facilidade de acesso a acervos antes restritos a um determinado espaço físico. A investigação histórica realizada, nesse repositório digital de periódico, foi de extrema relevância para esta pesquisa, resultando no garimpo de fontes impressas dos periódicos *O Poti* e *Diário de Natal*. Estes jornais apresentam, com suas publicações, elementos que ajudam a conhecer a senhora Élia de Barros, ex-prefeita de São Gonçalo do Amarante/RN e patronesse da escola onde a dimensão prática deste estudo ocorreu. Dessa prospecção na HDB, resultou a constituição de um catálogo de recortes daqueles jornais sobre a vida particular e a trajetória pública da ex-gestora; além de conhecer essa personalidade histórica do município, o material

pode ser utilizado por colegas docentes (de História, geografia, língua portuguesa) daquela cidade – mas não só dela – para trazer a realidade histórica daquele lugar para suas aulas.

Com as fontes digitalizadas, foi possível estruturar a sequência didática de eventos de *Multiletramentos*, na qual se articularam os procedimentos da pesquisa histórica, a elaboração de narrativas escritas sobre Élia de Barros e a criação e publicação de *blogs* por estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Almejava-se, com o experimento, que aqueles sujeitos aprendizes mobilizassem as competências de leitura e escrita com mais autonomia e que construíssem, a partir dos registros históricos, suas próprias análises e interpretações sobre o objeto de estudo, publicizando-as no ambiente digital por eles criados.

Os resultados foram promissores, ainda que velhos problemas envolvendo as práticas letradas no ensino de História tenham persistido, abriu-se um caminho de enfrentamento à baixa proficiência de estudantes na escrita e na leitura por meio do ensino de História. Protagonistas de todo o processo e produtores de conhecimento histórico, as alunas e os alunos avaliaram positivamente a experiência, destacando o trabalho colaborativo e a dinamicidade da prática como elementos significativos na “inovadora” forma de aprender História. Quanto a professora-investigadora, o aprendizado de novas maneiras de pensar e mediar o processo de ensino-aprendizagem – conquistado pelas discussões, leituras e trocas de saberes com colegas de profissão na educação básica e no Ensino Superior, através do PROFHISTÓRIA – é o grande legado dessa jornada no mestrado, que se encerra aqui.

REFERÊNCIAS

- ABANDONO. **Thesaurus Brasileiro da Educação**. Brasília: INEP, [2024]. Disponível em: <https://brased.inep.gov.br/brased/termo-publico/detalhar;i=MTg1;n=QUJBTkRPTk8%3D>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Fábio Chang de. Internet, fontes digitais e pesquisa histórica. In: BARROS, José D'Assunção (org.). **História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo**. Petrópolis: Vozes, 2022. *E-book*. p. 149-177.
- ALVES, Janice Gonçalves. Teorias dos novos letramentos e multiletramentos: Perspectiva crítica no ensino de línguas estrangeiras. **Papéis: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Estudos De Linguagens**, Campo Grande, v. 22, n. 43, p. 8-19, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/5837>. Acesso em: 28 jul. 2024.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. História e vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. **Ensino & História**, Londrina, v. 9, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/15535>. Acesso em: 18 out. 2022.
- AMARANTE, Maria Tereza Texeira. **Os blogs e os blogueiros: entendendo as transformações da intimidade nas casas digitais**. 2005. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2005.
- ARAÚJO, Manuel Nazareno Nogueira de. **História de São Gonçalo**: edição comemorativa (11-04-1833 – 11-04-1983). 2. ed. Fortaleza: IMEPH, 2015.
- AZEVEDO, Cláudia Fernandes. **Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de História**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo/RJ, 2016.
- AZEVEDO, Patrícia. Ensino de história, história, historiografia e produção de sentido em práticas de letramento. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (Org.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. p. 135-152. *E-book*.
- AZEVEDO, Patrícia Bastos; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História, historiografia e produção de sentido em práticas de letramento. In: REUNIÃO DA ANPED, 36., 2013, Goiânia – GO. **Anais [...]**. Goiânia – GO: UFG, 2013. p. 1-15. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-2271_int.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023.
- BARBOSA, Alexandre Lucas de Araújo; ANJOS, Ana Beatriz Leite dos; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico pela pandemia do COVID-19. **CoDas**, v. 34, n. 4, p. 1-7, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/codas/a/dx3cPQjhMH4kWm4yB3yrtgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2024.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In: **Para uma educação de qualidade: Atas da quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

_____. Literacia e consciência histórica. **EducAR**, Curitiba, especial, p. 93-112, 2006.

_____. Ideias chave para a Educação Histórica: uma busca de (inter)identidades. **Hist. R.**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/21683/12756>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-79.

BARROS, José D'Assunção. Revolução digital, sociedade digital e História. In: BARROS, José D'Assunção (org.). **História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo**. Petrópolis: Vozes, 2022. *E-book*. p. 9-148.

BLIKSTEIN, Paulo. Viagens em Troia com Freire: a tecnologia como agente de emancipação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 837-856, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/smj6D5mtcLqNsVkcxcgsKcq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2023.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dezembro 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é base**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

_____. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 janeiro 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2614, de 27 de junho de 2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília: Câmara dos Deputados, 2024. p. 1-57. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2445069&filename=Tramitacao-PL%202614/2024. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL, Eric; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. História digital: reflexões a partir da Hemeroteca Digital Brasileira e do uso de CAQDAS na reelaboração da pesquisa histórica. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 69, p. 196-219, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/XNJJWhFFzPKdkhF6cyj5BJv/>. Acesso em: 3 fev. 2024.

CAIMI, Flávia Eloisa. O professor que era esquecido, veja só... tornou-se inimigo: compromissos éticos da docência em história em tempos de erosão democrática. In: CERRI, Luis Fernando; ANDRADE, Juliana Alves (orgs.). **Os presentes do ensino de História: (re)construção em novas bases**. Recife: ABEH; Ed. Universitária UFRPE, 2023. p.81-96.

CARDOSO, Oldimar. Didática da História. In: Ferreira, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p.79-84.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.v. 1.

_____. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2023**. [2023]. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2023/domicilios/A4/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

CERRI, Luís Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.

_____. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COSTA, Aryana. História local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 132-136.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. Tecnologia, temporalidade e história digital: interpelações ao historiador e ao professor de História. **Revista Mosaico**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 155-163, 2015. Disponível: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4428>. Acesso em: 15 mar. 2023.

DELLAGNELO, Lucia. Não se trata de formar cidadãos para o futuro. Inovar na educação é tarefa para já. In: CULTURA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS EM DEBATE. São Paulo: SESC, 2019. p. 37-41.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais**: os perigos das telas para as nossas crianças. São Paulo: Vestígios, 2021.

DIAS-TRINDADE, Sara. Ensino de História e Humanidades Digitais: perspectiva e possibilidades potencializadoras para a aprendizagem histórica. [Entrevista decidida a] Arnaldo Martin Szlachta Júnior; Osvaldo Rodrigues Júnior; Willian Júnior Bonete. **Revista História Hoje**, v. 11, n. 23, p. 302-313, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/961>. Acesso em: 10 ago. 2023.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. Da pesquisa às implicações. In: _____. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016, p. 16-60.

ENSINO médio público do RN é o pior do Brasil pela 2ª vez. **Tribuna do Norte**, Natal, 15 ago. 2024. Disponível em: <https://tribunadonorte.com.br/natal/ensino-medio-publico-do-rn-e-o-pior-do-brasil-pela-2a-vez/>. Acesso em: 30 ago. 2024.

ESCOLA ESTADUAL ÉLIA DE BARROS. **Despertar literário, descobrindo o mundo encantado da leitura**. São Gonçalo do Amarante/RN: 2017.

EVASÃO. **Thesaurus Brasileiro da Educação**. Brasília: INEP, [2024]. Disponível em: <https://brased.inep.gov.br/brased/termo-publico/detalhar;i=MTg0;n=RVZBU8NP>. Acesso em: 21 fev. 2024.

FALGAS, Julien; ROBERT, Pascal. Apresentar a IA como evidente nos impede de pensar sobre a tecnologia digital. **The Conversation; O Observatório Edutecia das tecnologias e IA na Educação**, 19 mar. 2023. Tradução: Amanda dos Santos Machado. Disponível em: https://www.edutecia.com/_files/ugd/df8cad_125b6685765d477aa8a5e96620f1dbca.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/F9qCnFrgWnhtkpgjpZcpSfS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. Letramento e tecnologia: aprendiz estratégico e crítico na era da informação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 205-229. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-10.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

FONSECA, Thais Nivia Lima e. **História e Ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2017.

FREITAS, Itamar. Narrativa histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p.173-178.

GAGO, Marília. A aula-oficina na caminhada de aprender a ser professor de História. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21736>. Acesso em: 13 mar. 2023.

GALLINI, Stefania; NOIRET, Serge. La historia digital en la era del Web 2.0. Introducción al dossier Historia digital. **Historia Crítica**, Bogotá, n. 43, p. 16-37, enero/abr. 2011. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/hiscrit/article/view/4227>. Acesso em: 30 jul. 2024.

GILSTER, Paul. A New Digital Literacy: A Conversation with Paul Gilster. [Entrevista cedida a] Carolyn R. Pool. **Integrating Technology into Teaching**, v. 55, n. 3, 1 nov. 1997, n.p. Disponível em: <https://ascd.org/el/articles/a-new-digital-literacy-a-conversation-with-paul-gilster>. Acesso em: 20 jul. 2024.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. **RAE**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-19, mai./jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.

GURGEL, Deífilo. **São Gonçalo do Amarante: o país do folclore – 300 anos de História**. Natal: Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Amarante, 2010.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia: digitalização e crise da democracia**. Petrópolis: Vozes, 2022.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas sobre o Brasil no Pisa 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil_prt.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024].

_____. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes: Resultados PISA 2022**. Brasília: 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao_pisa_2022_brazil.pdf. Acesso em: 7 jan. 2024.

_____. **Taxas de Rendimento Escolar - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação – 2018**. Brasília: 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a->

informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar. Acesso em: 16 fev. 2024.

_____. **Taxas de Rendimento Escolar - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação – 2019**. Brasília: 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 16 fev. 2024.

_____. **Taxas de Rendimento Escolar - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação – 2021**. Brasília: 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 16 fev. 2024.

_____. **Indicadores educacionais compostos por:** taxas de aprovação, SAEB e IDEB nos anos de 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2023. Brasília: 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 30 ago. 2024.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. In: _____. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-57. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

_____. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?. Cefiel/UNICAMP: Campinas/SP, 2005. **Linguagem e letramento em foco:** linguagem nas séries iniciais.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

LE MOS, André. Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Orgs.). **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p.11-33.

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

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p.31-52.

LIMA, Carolina Carvalho Ramos de; FELIPE, Rodrigo Godinho. Parâmetros para um letramento de pesquisa histórica escolar situada no ciberespaço. **Horizontes**, Itatiba/SP, v. 38, n. 1, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/918/439>. Acesso em: 2 mar. 2023.

LIMA, Jades Daniel Nogalha de; KOCHHANN, Andréa; GAGO, Marília. Literacia histórica: uma análise conceitual. **Cuadernos de Educación Y Desarrollo**, v. 15, n. 11, p. 13602-

13617, nov. 2023. Disponível em:
<https://ojs.europubpublications.com/ojs/index.php/ced/issue/view/85>. Acesso em: 3 mar. 2024.

LIVINGSTONE, Sonia. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **MATRIZES**, São Paulo, ano 4, n. 2, p. 11-42, jan./jun. 2011.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley. *Blog nos anos iniciais do Fundamental I*. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 35-54.

LUCCHESI, Anita. MAYNARD, Dilton C. S. Novas tecnologias. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Marias Dias de Oliveira (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 179-184.

LUCCHESI, Anita. Por um debate sobre História e Historiografia Digital. **Boletim Historiar**, n. 2, p. 45-57, mar./abr. 2014. Disponível em:
<https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/2127>. Acesso em: 28 jan. 2023.

_____. Historiografia em rede: história, internet e novas mídias – preocupações e questionamentos para historiadores do século XXI. In: MARTINS, Estevão C. de Rezende; MOLLO, Helena. **Desafios e caminhos da teoria e da história da historiografia**: 2012. Mariana: Editora SBTHH, 2015. p. 9-52.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnica de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas; elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARINHO, Simão Pedro P *et al.* Oportunidades e possibilidades para inserção de interfaces da web 2.0 no currículo da escola em tempos de convergência de mídia. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 1-27, jun. 2009. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3223/2145>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MEDEIROS, Danilo Nogueira de. **Construindo narrativas no ciberespaço**: uma proposta de letramento histórico e digital para estudantes do Ensino Fundamental nos Anos Finais. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Departamento de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MENDES, Andressa Gabrielly de Lacerda; MENDONÇA, Filipe Almeida do Prado. Donald Trump, o Twitter e as eleições presidenciais dos Estados Unidos de 2016. **Revista Debate**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 84-109, jan./abr. 2020. Disponível em:
<https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/9189>. Acesso em: 17 jun. 2024.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set./92- ago./93. Disponível em:
<https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>. Acesso em: 13 jan. 2024.

NG, Wan. Can we teach digital natives digital literacy?. **Computers & Education**, v. 59, n. 3, p. 1065–1078, nov. 2012.

https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=mWac65kAAAAJ&citation_for_view=mWac65kAAAAJ:Tyk-4Ss8FVUC. Acesso em: 3 jul. 2024.

NOIRET, Serge. História Pública Digital. **Liinc em Revista**, v. 11, n.1, p. 28-51, 2015. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634>. Acesso em: 20 jun. 2024.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjphPGDsTv/?format=pdf>. Acesso 10 ago. 2024.

OLIVEIRA, Flávia Medianeira. O uso de blogs como ferramenta de apoio ao desenvolvimento da produção escrita em língua inglesa. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 791-810, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/cSNBBmJvQvzVrHBgtmnG45Q/?lang=pt>. Acesso em 22 jul. 2024.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SOUZA, Albanyra dos Santos. Uma experiência com alunos de Letras em formação inicial: construindo *Blogs* em sala de aula. **The Especialis**, v. 39, n. 3, p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/35853>. Acesso em: 2 ago. 2024.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado** (uma discussão necessária à formação do profissional de História. Aracaju: Editora UFS, 2011.

_____. Pós-pandemia: os desafios do ensino remoto, híbrido ou do ensino-aprendizagem. In: SANTOS, Ane Luise Silva Mecnas; SANTOS, Magno Francisco de Jesus (orgs.). **Oficinas de História: desafios de ensino em tempos de pandemia**. Aracaju: Criação Editora, 2022. *E-book*. p.15-25.

OLIVEIRA, Max Fabiano Rodrigues de. O letramento digital em tempos de plataformação da educação e as possibilidades para o ensino de História. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 52-69, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/73407>. Acesso em: 12 jul. 2024.

OLIVEIRA, Sabrina Guedes; ALMEIDA, Venonica Eloí de; TROTRA, Leonardo Monteiro. As tecnologias e o mundo globalizado: reflexões sobre o cotidiano contemporâneo. **Revista Educação Pública**, v. 20, n.2, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/as-tecnologias-e-o-mundo-globalizado-reflexoes-sobre-o-cotidiano-contemporaneo>. Acesso em: 6 abr. 2024.

PAINEL EDUCACIONAL ESTADUAL – RIO GRANDE DO NORTE: QUADRO GERAL DO ESTADO/ENSINO MÉDIO. Inepdata. Brasília: INEP/MEC. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%2FPain%C3%A9is%20UF%2FPainel%20Educatonal%20Estadual&Page=Trajet%C3%B3ria%20-%20Ensino%20M%C3%A9dio&P1=dashboard&Action=Navigate&coll=%22Localidade%20UF%22.%22Nome%22&vall=%22RIO%20GRANDE%20DO%20NORTE%22&psal=%22INEP%20-%20Integra%C3%A7%C3%A3o%22>. Acesso em: 10 fev. 2024

PAINEL EDUCACIONAL MUNICIPAL – SÃO GONÇALO DO AMARANTE/RN: SAEB - TESTES DE APRENDIZAGEM - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – RESULTADOS. Inepdata. Brasília: INEP/MEC, [2024a]. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%2FPain%C3%A9is%20Municipais%2FPainel%20Educacional%20Municipal&Page=Aprendizagem%20-%20anos%20finais%20-%20prova%20brasil%20-%20resultados%20-%20m%C3%A9dia&P1=dashboard&Action=Navigate&col1=%22Localidade%20Munic%C3%ADpio%22.%22Nome%20Uf%22&val1=%22RIO%20GRANDE%20DO%20NORTE%22&col2=%22Localidade%20Munic%C3%ADpio%22.%22Nome%22&val2=%22S%C3%83O%20GON%C3%87ALO%20DO%20AMARANTE%22&psa2=%22INEP%20-%20Integra%C3%A7%C3%A3o%22>. Acesso em: 23 jan. 2024.

PAINEL EDUCACIONAL MUNICIPAL – SÃO GONÇALO DO AMARANTE/RN: QUADRO GERAL DO ESTADO/ENSINO MÉDIO. Inepdata. Brasília: INEP/MEC, [2024b]. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%2FPain%C3%A9is%20Municipais%2FPainel%20Educacional%20Municipal&Page=Trajet%C3%B3ria%20-%20ensino%20m%C3%A9dio&P1=dashboard&Action=Navigate&col1=%22Localidade%20Munic%C3%ADpio%22.%22Nome%20Uf%22&val1=%22RIO%20GRANDE%20DO%20NORTE%22&col2=%22Localidade%20Munic%C3%ADpio%22.%22Nome%22&val2=%22S%C3%83O%20GON%C3%87ALO%20DO%20AMARANTE%22&psa2=%22INEP%20-%20Integra%C3%A7%C3%A3o%22>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Letramento digital: problematizando o conceito. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1161–1179, 2021. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1905>. Acesso em: 15 out. 2023.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PINHEIRO, Lucas Miranda; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Narração e competência narrativas no ensino de História. **Boletim do Tempo Presente**, v. 11, n. 5, p. 1-10, mai. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tempopresente/issue/view/1177>. Acesso em: 25 mar. 2024.

PINHEIRO, Petrilson. Da utopia da participação global na Web 2.0 às fakes news nas redes sociais: uma discussão epistemológica para uma educação crítica. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 9-28, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/9347/8007>. Acesso em: 6 set 2023.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p.17-36.

PINTO, Ana Cristina Medina; FELCHER, Carla Denise Ott; FERREIRA, André Luís Andrejew. Considerações sobre o uso do aplicativo **QR CODE** no ensino de matemática:

reflexões sobre o papel do professor. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12., 2016, São Paulo – SP. **Anais [...]**. São Paulo – SP: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016. Disponível em: https://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/8323_4386_ID.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

PRADO, Giliard da Silva. Por uma história digital: o ofício de historiador na era da internet. **Tempo & Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 34, p. 2-35, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313342021e0201/13895>. Acesso em: 23 jun. 2024.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants, part 1. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 2-6, 2001. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10748120110424816/full/html>. Acesso em: 15 jun. 2024.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. Coleção História e Historiografia.

REAL, Luciane Magalhães Corte; STEPANSKI, Marilei Pereira. BLOG: um espaço de construção da escrita na educação básica. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, v. 8, n. 1, p. 95-116, jun. 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/15349>. Acesso em: 15 jun. 2024.

REVOREDO, Tatiana. Web 1, 2, 3 e... Web 5?! Cadê a Web 4? **MIT Technology Review Brasil**, p. 1-5, 17 jun. 2022. Disponível em: <https://mittechreview.com.br/web-1-2-3-e-web-5-cade-a-web-4/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. Projeto Integrado de Desenvolvimento Sustentável do Rio Grande do Norte. **Relatório do Plano de Ação de Reassentamento – PAR**. Natal: SEPLAN, 2020a. Disponível em: <https://www.governocidadao.rn.gov.br/smiv3/site/conteudos/midias/c2752404f146947a3d4572c7300258c4.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

_____. **Portaria nº 184, de 04 de maio de 2020**. Dispõe sobre as normas para a reorganização do planejamento curricular do ano de 2020... Natal: Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, 2020b. Disponível em: https://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200505&id_doc=681841. Acesso em: 22 abr. 2024.

_____. **Portaria nº 489, de 21 de dezembro de 2020**. Natal: Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, 2020c. Disponível em: <https://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/documentos/00000001/20201222/707776.htm>. Acesso em: 22 abr. 2024.

_____. Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar. **Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar**. Natal: SEEC, 2021. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000278463.PDF>. Acesso em: 28 out. 2022.

_____. **Portaria nº 1583, de 22 de junho de 2023.** Institui o Horário Nobre da Leitura nas Escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Natal: Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, 2023. Disponível em: <https://deirn.sdoe.com.br/diariooficialweb/#/visualizar-jornal?dataPublicacao=09-03-2024&diario=MTIx>. Acesso em: 24 abr. 2024].

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 121-142, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/km9SNqt6YffZYTdvvgfKfYJJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

_____. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (Org.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015a. p. 109-132. *E-book*.

_____. Aula de História: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015b. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/295097252_Aula_de_historia_evento_ideia_e_escrita. Acesso em: 15 ago. 2024.

_____. Letramento(s) histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 13, n. 2, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1061>. Acesso em: 16 jan. 2023.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p.11-31.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria história – formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da UnB, 2010a.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). **Jorn Rusen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010b. p.51-78.

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

SARAIVA, João Gilberto Neves. Por que ainda criar um blog em tempos de Instagram? Revendo possibilidades numa experiência de ensino de História na “Galáxia dos Celulares”. In: BUENO, André; MARIA NETO, José (orgs.). **Ensino de História: mídias e tecnologias**. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020. p. 254-259. *E-book*.

SARDELICH, Maria Emília. TIC/TAC/TEP: tecnologias para empoderar e aprender. **UNISANTA Humanitas**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 22-31, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/view/106>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 9-22, ago. 2009. Disponível em: <https://lecc43507c.clvaw-cdnwnd.com/2eb9931fb1b91b0a57f266bbd5bd443a/200000233-4f9c050958/Literacia%20historica%2C%20de%20Maria%20Auxiliadora%20Schmidt.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2023.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Org.). **Ler e escrever**: um compromisso de todas as áreas. 8. ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2007. p.109-122.

SILVA, Cícero da; GONÇALVES, Adair Vieira; Principais vertentes dos estudos do letramento no Brasil. **Texto Livre**: linguagem e tecnologia, v. 14, n. 1, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/dMLK8hVLG7qRrcC5HzpX9BM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2022.

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

SILVA, Elizabeth Maria da; ARAÚJO, Denise Lino de. Letramento: um fenômeno plural. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 681-698, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/JJTX8pvfJsFLdXb8QNYBBcR/?lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2023.

SILVA, Frank Bergson Antonio Fagundes; FERNANDES NETO, André Pedro. **Avaliação do sistema SIGEDUC-RN**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciência e Tecnologia) – Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró/RN, 2018. Artigo não paginado. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/d1796d80-48e8-42d4-8264-5cf40748b246/content>. Acesso em: 7 fev. 2024

SILVA, Marco Antônio. Letramento no ensino de História. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 111-130, jul./dez. 2011.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/BNrRjXq9PSpHSvJYRmf83hS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SILVEIRA, Richard Batista. As potencialidades do uso de blog em sala de aula. In: BUENO, André; MARIA NETO, José (orgs.). **Ensino de História**: mídias e tecnologias. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020. p. 447-452. *E-book*.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-169, dez. 2002.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 jan. 2023.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Sebastião Silva. Letramento acadêmico: leituras de uma experiência. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 1-16, 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32164/32164.PDF>. Acesso em: 21 mar. 2023.

SOUZA, Francisco Gouvea; MOERBECK, Guilherme Gomes. Cultura digital e competência narrativa nas humanidades: os arquivos como redes e as redes como arquivos no trabalho escolar. **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 208-230, jan./abr. 2023. Disponível: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/73138>. Acesso: 25 jul. 2024.

SPINOSA, Vanessa. Alfabetização histórica – resenha de “Letramento histórico digital: Ensino de História e Tecnologias Digitais”, de Danilo Alves da Silva. **Crítica Historiográfica**, v. 2, n. 3, p. 01–07, 2021. Disponível em: <https://www.criticahistoriografica.com.br/letramento-historico-digital-ensino-de-historia-e-tecnologias-digitais-danilo-alves-da-silva/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

SZLACHTA JÚNIOR, Arnaldo Martin; RODRIGUES JÚNIOR, Osvaldo; BONETE, Willian Júnior. Um inventário de *bits* e *bytes*: porque o ensino de História não é um museu de grandes novidades. Apresentação. **Revista História Hoje**, v. 11, n. 23, p. 5-12, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1003/459>. Acesso em: 10 ago. 2023.

TAVARES, Célia Cristina da Silva. História e informática. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 301-317.

TECNOLOGIA. In: GLOSSÁRIO TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. Disponível em: <https://www.tdics.epsjv.fiocruz.br/glossario/tecnologia>. Acesso em: 29 mar. 2024.

TECNOLOGIA digital de informação e comunicação. In: GLOSSÁRIO TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. Disponível em: <https://www.tdics.epsjv.fiocruz.br/glossario/tecnologia-digital-de-informa%C3%A7%C3%A3o-e-comunica%C3%A7%C3%A3o-tdic>. Acesso em: 10 abr. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Panorama da educação básica** – estados: Rio Grande do Norte. 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/01/panorama-rio-grande-do-norte-2023.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

_____. Análise do Todos Pela Educação sobre a divulgação do Indicador Criança Alfabetizada. 5 maio 2024. [2024a]. <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/analise-do->

todos-pela-educacao-sobre-a-divulgacao-do-indicador-crianca-alfabetizada/. Acesso em: 28 ago. 2024.

_____. Ideb e Saeb: veja os destaques dos resultados de 2023. 14 ago. 2024. [2024b]. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/ideb-e-saeb-veja-os-destaques-dos-resultados-de-2023/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

UNESCO. **TIC para o desenvolvimento sustentável**. Recomendações de políticas públicas que garantem direitos. Montevideu: Cetic.br, 2019. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/14582020190716-tic-para-o-desenvolvimento-sustentavel.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UNICEF alerta para níveis de aprendizagem alarmantemente baixos: estima-se que apenas um terço das crianças de 10 anos em todo o mundo seja capaz de ler e entender uma história simples. **UNICEF**, Nova Iorque, 16 set. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-para-niveis-de-aprendizagem-alarmantemente-baixos-em-todo-o-mundo>. Acesso em: 23 set. 2022.

VERGNA, Márcia Aparecida. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/24366/20146>. Acesso em: 10 jan. 2023.

VIANA, Larissa et. al. ProfHistória: trajetórias na UFF. In: **PROFHISTÓRIA: sujeitos, práticas e criações**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 7-23. *E-book*. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/profhistoria-sujeitos-praticas-e-criacoes/>. Acesso em: 27 nov. 2022.

WANDERLEY, Sonia. O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 18, p. 125-144, jul./dez 2020. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/696>. Acesso em: 16 out. 2022.

WANDERLEY, Sonia; SPINOSA, Vanessa. Aprendizado escolar, história pública e mídias digitais: produzindo sentido para o passado. In: CERRI, Luis Fernando; ANDRADE, Juliana Alves (orgs.). **Os presentes do ensino de História: (re)construção em novas bases**. Recife: ABEH; Ed. Universitária UFRPE, 2023. p.187-195.

ZABALA, Antoni. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. In: **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 27-51.

APÊNDICE A – ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL DURANTE O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA

20/10/2020

E. E. ÉLIA DE BARROS / COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA / PROFESSORA: ELISÂNGELA ANDRADE / ATIVIDADE NÃO P...

E. E. ÉLIA DE BARROS / COMPONENTE
CURRICULAR: HISTÓRIA / PROFESSORA:
ELISÂNGELA ANDRADE / ATIVIDADE NÃO
PRESENCIAL: 04 / ANO LETIVO: 2020 /
TURMA: 8º ANO

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

2. NOME COMPLETO *

3. TURMA *

Marcar apenas uma oval.

☐ 8º A

☐ 8º B

QUESTÃO

O ano de 2020 entrará para a história da humanidade em razão da pandemia de Coronavírus, que desencadeou uma série de mudanças na vida de bilhões de pessoas em todos os continentes. No futuro, as pessoas, que vivenciaram esta época, serão responsáveis por contar às gerações futuras suas experiências em um tempo tão atípico. Vamos começar a escrever as suas memórias desse momento?

Esta atividade será desenvolvida em conjunto com a disciplina de Língua Portuguesa. A professora  trabalhou as características do gênero discursivo diário pessoal, portanto siga as estruturas desse tipo de texto que você estudou.

Para a escrita do texto, use as informações a seguir.



PARA A ESCRITA

USE

DATA: 12 DE OUTUBRO DE 2020
LOCAL: NATAL

4. 1. Escreva um texto, como se fosse um diário pessoal. Nele você contará a sua vivência (sentimentos: medos, angústias, alegrias...; ações: estudos, trabalho, relacionamentos...; experiências: descobertas, perdas, novos aprendizados...) durante estes meses da pandemia, em nosso país. *

E. E. ÉLIA DE BARROS / COMPONENTE
CURRICULAR: HISTÓRIA / PROFESSORA:
ELISÂNGELA ANDRADE / ATIVIDADE NÃO
PRESENCIAL: 04 / ANO LETIVO: 2020 /
TURMA: 9º ANO

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

2. NOME COMPLETO *

3. TURMA *

Marcar apenas uma oval.

☐ 9º A

☐ 9º B

☐ 9º C

QUESTÃO

O ano de 2020 entrará para a história da humanidade em razão da pandemia de Coronavírus, que desencadeou uma série de mudanças na vida de bilhões de pessoas em todos os continentes. No futuro, as pessoas, que vivenciaram esta época, serão responsáveis por contar às gerações futuras suas experiências em um tempo tão atípico. Vamos começar a escrever as suas memórias desse momento?

Esta atividade será desenvolvida em conjunto com a disciplina de Língua Portuguesa. A professora [REDACTED] trabalhou as características do gênero discursivo carta pessoal, portanto siga as estruturas desse tipo de texto que você estudou.

Para a escrita do texto, use as informações a seguir.



PARA A ESCRITA

USE

DATA: 12 DE OUTUBRO DE 2020
LOCAL: NATAL
NOME DA PESSOA AMIGA: ARIEL
ASSINE COMO: FRANCIS

4. 1. Imagine que você tem uma pessoa amiga, que atualmente mora na Austrália. Você irá escrever uma carta pessoal para ela, na qual relatará sobre a situação do Brasil com a pandemia (atitude das pessoas em relação à pandemia; circulação de notícias falsas; questões econômicas/financeiras; números de mortos; a atuação dos políticos; a situação do serviço de saúde e outros pontos que queira abordar). *

E. E. ÉLIA DE BARROS / COMPONENTE
CURRICULAR: HISTÓRIA / PROFESSORA:
ELISÂNGELA ANDRADE / ATIVIDADE NÃO
PRESENCIAL: 04 / ANO LETIVO: 2020 /
TURMA: 1º ANO

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

2. NOME COMPLETO *

3. TURMA *

Marcar apenas uma oval.

☐ 1º A

☐ 1º B

☐ 1º C

☐ 1º D

☐ 1º E

APRESENTAÇÃO

Leia as informações com atenção!

O ano de 2020 entrará para a história da humanidade em razão da pandemia de Coronavírus, que desencadeou uma série de mudanças na vida de bilhões de pessoas em todos os continentes. No futuro, as pessoas, que vivenciaram esta época, serão responsáveis por contar às gerações futuras suas experiências em um tempo tão atípico. Vamos começar a escrever as suas memórias desse momento?



"Uma Cápsula do tempo é um recipiente especialmente preparado para armazenar objetos ou informações com o objetivo que eles possam ser encontrados pelas gerações futuras."

WIKIPÉDIA

Vamos fazer um exercício de imaginação? Digamos que você terá que construir uma cápsula do tempo, onde irá guardar objetos significativos sobre o ano de 2020 (no futuro, provavelmente, será conhecido como o "ano da Covid").

QUESTÕES

4. 1. Sabendo que a cápsula será aberta por seus netos daqui a 50 anos, que objetos/informações você guardaria? Liste 10 itens. *

5. 2. Escreva um bilhete para as pessoas que irão abrir a cápsula do tempo, no futuro. Explique porque você escolheu esses objetos/informações e como eles ajudam a entender o que foi vivido por você (ou pelos brasileiros) durante a pandemia. *

Certifique-se que respondeu a todas as questões, logo após clique em "enviar" o questionário. Dessa forma, as respostas serão enviadas com sucesso e não será necessário preencher um novo questionário.

FIM

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM DO PERFIL DISCENTE

	Governo do Estado do Rio Grande do Norte Secretaria de Estado da Educação e da Cultura Escola Estadual Élia de Barros – Ensino Fundamental e Médio	
---	---	---

COMPONENTE CURRICULAR: História

PROFESSORA: Elisângela Andrade

SÉRIE: 1ª

TURMA: A

TURNO: matutino

DATA: ____/____/____ ANO LETIVO: 2024

NOME: _____

“Não se pode olhar pra trás
Sem se aprender alguma coisa
pro futuro”. Legião Urbana

ATIVIDADE DE SONDAGEM

1. Quantos anos você tem?

- | | |
|----------------------------------|---|
| ☐ 14 anos | ☐ 17 anos. |
| ☐ 15 anos | ☐ 18 anos. |
| ☐ 16 anos | ☐ 19 anos ou mais. |

2. Como você se identifica quanto ao gênero?

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| ☐ Feminino | ☐ Masculino |
| ☐ Transgênero | ☐ Outro. Qual? |

3. Onde você mora?

BAIRROS

- ☐
- Centro
-
- ☐
- Santa Terezinha
-
- ☐
- Santo Antônio
-
- ☐
- Regomoleiro
-
- ☐
- Golandim
-
- ☐
- Novo Amarante
-
- ☐
- Amarante
-
- ☐
- Massaranduba
-
- ☐
- Guajiru
-
- ☐
- Jardins
-
- ☐
- Olho D'água
-
- ☐
- Jardim Lola

COMUNIDADES RURAIS

- ☐
- Guanduba
-
- ☐
- Jacaré-Mirim
-
- ☐
- Poço de Pedra
-
- ☐
- Bela Vista
-
- ☐
- Coqueiros
-
- ☐
- Jacaraú
-
- ☐
- Jacobina
-
- ☐
- Milharada
-
- ☐
- Uruaçu
-
- ☐
- Pajussara
-
- ☐
- Serrinha
-
- ☐
- Outra

4. O que você costuma fazer quando não estar na escola?

5. O que você gosta de fazer para se divertir?

6. Qual(i)s assunto(s) – escolar ou não – desperta(m) sua atenção/curiosidade?

7. Você acha que as escolas se preocupam ou discutem temas do interesse de (ou que são importantes para as/os) adolescentes?

- ☐
- Sim
- ☐ Não

8. Qual tema você gostaria que fosse mais debatido na escola?

9. Na escola Élia de Barros, você é um(a) aluno(a):

- ☐
- Novato(a)
- ☐ Veterano(a)

10. Você já foi alvo de alguma brincadeira/comentário, na escola, sobre sua aparência do qual não gostou?

- ☐
- Sim
- ☐ Não

11. Você já fez alguma brincadeira/comentário, na escola, de forma negativa sobre a aparência de alguém?

- ☐
- Sim
- ☐ Não

12. Você já repetiu de série, na escola, alguma vez?

- ☐
- Sim
- ☐ Não

13. Você já desistiu de estudar em algum ano?

- ☐
- Sim
- ☐ Não

14. Marque três tipos de atividades escolares que você se sente mais estimulada(o) a fazer/participar.

- ☐
- Atividades escritas.
-
- ☐
- Atividades matemáticas.
-
- ☐
- Atividades de leitura e interpretação de texto.
-
- ☐
- Atividades com experimentos práticos.
-
- ☐
- Atividades com jogos didáticos.
-
- ☐
- Atividades com dinâmicas em grupo.
-
- ☐
- Atividades individuais.
-
- ☐
- Atividades com tecnologias digitais.
-
- ☐
- Apresentações orais.
-
- ☐
- Apresentações teatrais.
-
- ☐
- Produção de maquetes.
-
- ☐
- Pesquisas.
-
- ☐
- Outra. Qual?

15. Fora os textos dos livros didáticos/apostilas que são fornecidos e/ou solicitados por professores, você costuma ler algum outro tipo de material impresso ou digital/livros na escola ou fora dela?

- ☐
- Sim
- ☐ Não

16. Se marcou "SIM" na questão anterior, qual material?

17. Você tem seu próprio aparelho de celular com acesso à internet?

- ☐
- Sim
- ☐ Não

18. Você costuma passar mais de 1 (uma) hora por dia acessando à internet do telefone ou do computador/tablet?

- ☐
- Sim
- ☐ Não

19. Marque as opções com aquilo que você costuma acessar, quando usa a internet.

- ☐
- Redes sociais – Instagram, Tik Tok, outras.
-
- ☐
- Streaming – Netflix, Disney+, outras.
-
- ☐
- Plataforma de áudio – Spotify, Deezer, outras.
-
- ☐
- Plataforma de vídeo – YouTube, Vimeo, outras.
-
- ☐
- Aplicativos de mensagens – WhatsApp, Telegram.
-
- ☐
- Jogos on-line.
-
- ☐
- Podcasts.
-
- ☐
- Sites educacionais.
-
- ☐
- Portais de notícias.
-
- ☐
- Blogs diversos.
-
- ☐
- Não uso a internet.
-
- ☐
- Outro. Qual?

APÊNDICE C – CATÁLOGO DE FONTES SOBRE ÉLIA DE BARROS

ÉLIA DE BARROS

EM RECORTES
DE JORNAIS DE
NATAL/RN.

Elisângela Andrade

Este material reúne recortes de jornais a respeito de *Élia de Barros*, prefeita de São Gonçalo do Amarante/RN, no início dos anos 1970. Quem foi essa mulher cujo nome foi homenageado em escolas públicas, praças e ruas naquela cidade e em Natal? As publicações jornalísticas podem fornecer indícios que permitem elaborar algumas respostas a essa indagação. Foram selecionadas informações sobre Élia e alguns de seus familiares. Além disso, os jornais também apresentam elementos sobre a História de São Gonçalo do Amarante nas décadas de 1970 e 1980. Os recortes foram retirados dos jornais *Diário de Natal* e *O Poti*, sobretudo, de publicações da década de 1970. Os jornais estão disponíveis para acesso na Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional Digital.

DISPONÍVEL



NATAL DOS VELHOS DO ABRIGO — Uma comissão de senhoras esposas de integrantes do Lions Clube de Natal está promovendo entendimentos para realizar, este ano, o Natal dos Velhos recolhidos ao Abrigo da Lagoa Seca.

E' uma iniciativa digna de solidariedade e de apoio. Sombemos que estão à frente do movimento as exmas. sras. D. Setima Rosado Fernandes, D. Iêda Trindade dos Santos, D. Lourdes Carvalho de Lacerda, d. Crisme Cisneiros, d. Lucia Pontual Freire, d. Jacira Filgueira, d. Russe Miranda, d. Mary Cavalcanti Melo, d. Alzira Letieri Suassuna, d. Anita Moura, d. Elizabeth Marinho Medeiros, d. *Élia de Barros* e d. Elsa Freire.

Com prestígio de tantos nomes distintos em nossa sociedade já se pode prever um êxito dessa iniciativa, que irá trazer aos velhinhos do Abrigo, no dia de Natal, um pouco de alegria e de felicidade.

1955




Élia de Barros

O POTI, N. 331, 26 DE NOVEMBRO DE 1955.



Élia de Barros

DISPONÍVEL



ANIVERSARIOS

HOJE

Senhores

Lauro Pinto, Juiz de Direito aposentado e advogado em nossa cidade.

— Agostinho Lima, proprietário em Goiânia.

— Humberto Concentino, comerciante nesta praça.

— Salvador Lopes de Paiva, funcionário da C.F.L.N.B.

— Sebastião Fernandes Gurgel, Diretor da Casa Bancária S. Gurgel, em Mossoró.

— Luiz de França da Silva, funcionário do Serviço Nacional de Endemias Rurais.

Senhoras

Lucimar de Souza Melo, esposa do sr. Bráulio Monteiro de Melo, residentes nesta cidade.

— Helodia de Brito, esposa do sr. Antonio Guerra de Brito, comerciante nesta cidade.

— **Hélia de Barros**, esposa do sr. Luiz de Barros, comerciante

e figura de relevo nos meios políticos e sociais de nossa cidade.

Inventos

Marcílio Lira, filho do professor Paulo Lira, funcionário do Departamento Regional dos Correios e Telegrafos.

— Alberto Pinheiro, filho do sr. Joaquim Pinheiro.

Fenhoritas

Alice do Nascimento, filha do sr. Manoel do Nascimento, residentes no município de Canguaretama.

— Leticia Bezerra Fernandes, filha do sr. Antonio Bezerra Fernandes, comerciante aposentado em Acari, neste Estado.

DIVERSAS

Está completando hoje, o seu 1º aniversário, a garotinha Silvia, filha do sr. Heli Ferreira Segundo, Diretor-Técnico da Rádio Poti, e de sua esposa d. Nitinha Oliveira Segundo.

DIÁRIO DE NATAL, N. 6516, 6 DE
FEVEREIRO DE 1961.

1961

DISPONÍVEL



MAIS CANDIDATOS ATINGIDOS

Até agora foram constatadas inelegibilidades em 24 candidatos a posto eletivo no pleito de 30 de Novembro, entre os registrados pela ARENA. Estas inelegibilidades dizem respeito a incompatibilidade por serem atualmente vice-prefeitos, por não terem direito eleitoral, por parentesco proibido e por não terem se afastado de funções no prazo determinado pela legislação. Por não serem eleitores no município, há mais de um ano, não poderão ser candidatos. Walter Lopes, candidato único à prefeitura de Barcelona, eleito em Natal e ser, também, filho do prefeito de Rua Barbosa; Kerpinaide Forte de Amorim, candidato a vice em Várzea, mas, eleito em Umarizal; Luiz Cândido Bezerra, candidato a prefeito de Upanema, mas, eleito em Natal; Hilton Sales Chaves, candidato a prefeito em Passagem, mas, eleito em Lagoa Salgada; Manoel Antunes de Melo, eleito em Natal e candidato a prefeito em Cerro Corá; **Hélia Barros**, candidata a prefeita de São Gonçalo, com título transferido de Natal há menos de um ano; Terezinha Lopes de Farias, eleita em Santa Cruz, candidata a Prefeita de São Bento do Trairi; Luis José do Nascimento, candidato a vice-prefeito em Várzea, mas, eleito em Goiânia.

O agente Fiscal Nilo Xavier, que não se afastou de suas funções no prazo determinado, não poderá ser candidato a prefeito do município de Senador Elói de Souza. Há impedimento em Água Nova (Pedro Raimundo do Nascimento); Lucrécia (Elsidário Amaro de Góes); Marcolino Vieira (Vicente Lopes Fernandes); Monte Alegre (Idilson Paiva); Monte das Gameleiras (Luiz Teixeira Pinheiro); Pamunirim (Luiz Sabino Sena); Pilões (Francisco Gomes de Assis); Poco Branco (Ivan Cardoso de Carvalho); Presidente Juscelino (Heronides Constantino e José Albeiran de Souza); São Francisco do Oeste (Antonio Cavalcanti de Moraes); Umarizal (Cecilio Avelino Bezerra); Tangará (Geraldo Adelfo e Rinaldo Severino Bezerra); e Felipe Guerra (Francisco dos Chagas Silva). Em São Gonçalo, onde havia dois candidatos, em subseções da ARENA ambos são inelegíveis: d. Hélia, por falta de domicílio e Josafá Macedo, de acordo com a alínea "n" da lei das inelegibilidades.

DIÁRIO DE NATAL,
N. 8315, 18 DE
OUTUBRO DE 1969.

1969

DISPONÍVEL



62 novos prefeitos tomam posse sábado

No próximo dia 31, 62 novos prefeitos — 55 da ARENA e 7 do MDB — serão empossados, em decorrência de eleição verificada a 30 de novembro do ano passado.

São os seguintes os titulares que assumirão os cargos, iniciando um mandato de quatro anos.

ÁGUA NOVA — Antonio de Souza Barreto e vice-prefeito Pedro Raimundo do Nascimento.

ALMIRÃO APOSSO — Prefeito Alzê de Souza Nunes e vice José de Souza Leite.

APONSO BEZERRA — Prefeito Gláucio Monteiro Junior e vice José Américo de Souza.

BARCELONA — Prefeito Valter Lopes e vice Manoel Paulo Nantes.

BENTO FERNANDES — Prefeita Joana Pereira da Cruz e vice Jaime Ferreira de Andrade.

BAIA FORMOSA — Prefeito Antonio Ferreira de Souza Filho e vice João Anacleto Filho.

CARNAUBAIS — Prefeito João Teixeira Filho e Francisco Roque de Souza.

CARNAUBA DOS DANTAS — Prefeito Valdemar Cândido de Medeiros e vice Vicente Fernandes Dantas.

CERRO CORÁ — Prefeito Manoel Antunes de Melo e vice José Julião Neto.

CORONEL EZEQUIEL — Prefeito José Lopes de Araújo, do MDB e vice Zuca Paulo.

CRUZETA — Prefeito Cleoero Simão Bezerra e vice Eraldo de Araújo.

CORONEL JOÃO FESDA — Prefeito Antonio Alves de Lima e vice Jandubá da Cunha Lima.

DOUTOR SEVERIANO — Prefeito José Desisto Fernandes e vice Francisco Leite da Silva.

FELIPE GUERRA — Prefeito Francisco das Chagas Silva e vice José Batista de Souza.

FRUTUOSO GOMES — Prefeito Gilvan Fernandes Carlos e vice José Maria Fonseca.

OLHO D'ÁGUA DO BORGES — Alfredo Xavier da Silva e vice Esquias Pinto de Paiva.

OURO BRANCO — Prefeito José Izaias de Lucena e vice Dorgival Medeiros Pereira.

PARNAMIRIM — Prefeito Antonio Neves do MDB e vice Uilases Avila, também do MDB.

PAU DOS FERROS — José Edmilson de Holanda, do MDB. O vice também é do MDB.

POÇO BRANCO — Prefeito Ivan Cardoso de Carvalho e vice José Francisco de Souza.

PENDÊNCIAS — Prefeito Levani de Freitas e vice Valdemar Rodrigues da Silveira.

PILOES — Prefeito Elias Antonio da Silva e vice Francisco Paiva Cavalcanti.

PRESIDENTE JUSCELINO — Prefeito Luiz Moreira da Silva e vice José Albeiran de Souza.

PASSAGEM — Prefeito Hilton Sales Chaves e vice Arlindo Francisco da Silva.

RIACHUELO — Prefeito José Alves de Lima e vice Francisco Castano de Souza.

RAFAEL FERNANDES — Prefeito Claudio Gabriel de Macedo e vice Casário Chaves de Oliveira.

RAFAEL GODEIRO — Prefeito Raimundo João de Paiva e vice Aldo Lopes da Silva.

SAO BENTO DO NORTE — Prefeito José Pereira de Aquino e vice Valdemar Soares Vital.

SAO BENTO DO TRAIRI — Prefeito José Xavier da Silva e vice José Raimundo da Silva.

SAO FERNANDO — Prefeito Juvenal Medeiros e vice Abemor Fernandes.

SAO FRANCISCO DO OESTE — Prefeito Antonio Cavalcanti de Moraes e vice Luiz Silveira Rocha.

SAO GONCALO DO AMARANTE — Prefeito Élia de Barros e vice Maurício Fernandes de Oliveira.

SAO VICENTE — Prefeito Francisco Pereira

DIÁRIO DE NATAL, N. 8821, 29 DE
JANEIRO DE 1970.

1970

DISPONÍVEL



Aspecto do encerramento do Curso de Educação Alimentar, promovido pela Campanha Nacional de Alimentação Escolar, do qual participaram 34 professoras titulares e não tituladas das escolas estaduais e municipais de São Gonçalo do Amarante. Ao centro vemos a Prefeita do município sra. Elia Barros e o dr. Valério Alfredo Mesquita, representante Federal da CNAE.

DIÁRIO DE NATAL, N. 8950,
10 DE JULHO DE 1970.

1970

DISPONÍVEL



O Jornalista Paulo Tarcísio, presidente da Câmara Municipal de São Gonçalo do Amarante, fala do grande impulso de progresso verificado em seu município, na administração do Prefeito senhora Elia de Barros, des-

tacando-se os setores educacional e sanitário e informou que ainda este mês será inaugurada uma Maternidade no distrito de Santo Antonio do Potengi.

O POTI, N. 1551, 13 DE DEZEMBRO
DE 1970.

1970

ABASTECIMENTO D'ÁGUA DE SÃO GONÇALO

A Prefeita Elia Barros, de

São Gonçalo do Amarante, tem programa de inaugurações no dia 1.º de Maio vindouro.

A Maternidade "Josefa Barros", que custou quase 100 mil cruzeiros àquele município, já está em funcionamento, mas, naquela data, será inaugurado o serviço de abastecimento d'água primário da cidade, construído em convênio com o SESP. Serão iniciados, imediatamente, os dois serviços primários de água de Uruassu e Guanduba.

Além da restauração de três grupos escolares de São Gonçalo, a prefeita está dando colaboração para funcionamento de 35 núcleos de alfabetização do MOBRAL. Em entendimentos com os dirigentes da COSERN, d. Elia

Barros conseguiu, fosse incluída em prioridade, para este ano, o problema da eletrificação rural de que São Gonçalo servirá de modelo e laboratório, para novas experiências neste setor.

DIÁRIO DE NATAL, N.
9113, 26 DE ABRIL DE
1971.



1971

DISPONÍVEL



PREFEITA VIAJA

Acompanhada do seu esposo, Senador Luis de Barros, está viajando hoje ao Sul, a Prefeita Elia Barros, do município de São Gonçalo do Amarante, que vai tratar de assuntos ligados àquele localidade, principalmente no que diz respeito a convênios com o Ministério da Educação, como a ampliação de atuação do FUNRURAL, no Ministério do Trabalho.

O POTI, N. 1583, 12 DE
SETEMBRO DE 1971.

1971

SAO GONÇALO COMEMORA A REVOLUÇÃO

O vereador Geraldo Correl de Lima, presidente da Câmara Municipal de São Gonçalo do Amarante, preparou, no ultimo sábado, sessão solene para comemorar a passagem do 8.º aniversário da Revolução Brasileira. Compareceram ao ato todos os vereadores, a Prefeita Elia Barros e o Deputado Marcílio Furtado, que pronunciou palestra sobre o acontecimento. A Prefeita Elia Barros, também, como homenagem à Revolução de 31 de Março, inaugurou três novas escolas construídas pela Prefeitura naquele município.

DISPONÍVEL



DIÁRIO DE NATAL, N. 9525, 4 DE ABRIL DE 1972.

1972

ACF VA ICOMEMORAR ANIVERSARIO DE FUNDAÇÃO

A Associação Cristã Feminina está se preparando para comemorar no dia 2 de junho, o seu aniversário de Fundação.

Segundo informação da Sra. Cleide Pinheiro, Relações Públicas da ACF, às 16 horas desse dia haverá um coquetel-sorteio na casa da acefista Hélia Barros, na rua Apodi.

DISPONÍVEL



DIÁRIO DE NATAL, N. 9569, 30 DE MAIO DE 1972.

1972

JOAQUIM VICTOR ASSUME EM S. GONÇALO

A prefeita Elia de Barros quando transmite o cargo ao seu sucessor, sr. Joaquim Victor de Holanda, à frente da Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Amarante. Dona Elia, que está iniciando viagem de férias ao sul do país, vem de conseguir, junto ao Secretário da Educação, Dalton Melo, o equipamento para seis das salas de aulas construídas em sua administração.



O POTI, N. 1583, 18 DE FEVEREIRO DE 1973.



DISPONÍVEL

1973

São Gonçalo realiza levantamento escolar

O prefeito Joaquim Victor de Holanda determinou a realização de um levantamento para verificar a real situação da educação no município de São Gonçalo do Amarante. O trabalho objetiva o fornecimento de subsídios ao chefe de estatística para o planejamento dos próximos passos a serem encetados no campo da educação.

O levantamento está sendo coordenado pela professora Raimunda Bezerra de Sousa. Os dados indicam a necessidade de construção de novas salas de aulas. Atualmente existem somente 10 prédios escolares em todo o município de São Gonçalo do Amarante, sendo dois quase totalmente construídos na administração da prefeita Elia de Barros, antecessora do atual prefeito.

A coordenadora ressaltou que os 10 prédios hoje existentes abrigam 21 escolas municipais e estaduais, inclusive o ginásio comercial e uma pequena parte dos 125 núcleos do Mibral que se espalham pelas diversas

partes do município. Em vista de essas insuficiências, várias reformas particulares são utilizadas com as salas de aula.

CÂNCER

Uma reunião da Rede Feminista de Liga Norte-nordestina para o câncer acaba de se instalar em São Gonçalo, sob a presidência da prefeita Elia de Barros, escolhida por aclamação.

A instalação foi efetuada perante representações de toda a comunidade e contou com a presença do presidente da Rede Feminista, Maria Alice Fernandes.

O prefeito Joaquim Victor de Holanda garantiu o integral apoio da Prefeitura à iniciativa e promete incluir no orçamento municipal uma dotação anual de mil cruzeiros para apoiar na campanha de combate ao câncer.



DIÁRIO DE NATAL N. 9625, 10 DE ABRIL DE 1973.

DISPONÍVEL

1973

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA

Marcílio defende Distrito Industrial têxtil para São Gonçalo do Amarante

A Assembleia antecipou a conclusão dos seus trabalhos antes do recesso de julho, realizando além da reunião ordinária, mais três sessões extras, nas quais foram apreciadas todas as matérias que deram entrada até agora na Secretaria para votação, e que estavam à espera de votação. Foi aprovado requerimento defendido e apresentado pelo Deputado Marcílio Furtado, de apelo ao Governador Cortez Pereira, no sentido de ser implantado o polo industrial do "Grande Natal", através da infra-estrutura necessária, reservando para o município de **São Gonçalo do Amarante**, o Distrito Industrial Têxtil, até porque já está em vias de funcionamento, parcialmente, o complexo industrial da União de Empresas Brasileiras. Lembrou o interesse evidenciado pelo Governador do Estado no trato dos problemas afetos ao desenvolvimento do Rio Grande do Norte, quer na estruturação do setor primário, indispensável e apoio ao desenvolvimento industrial. Os municípios limítrofes da Capital merecem assim atenção especial, já pelas vias de comunicação com esta cidade, com excelente rodovia asfaltada, o que faz com que São Gonçalo ganhe posição excepcional para que ali se implante o Distrito Industrial Têxtil.

O município de **São Gonçalo do Amarante**, teve na administração da Preleta Eli Barros, fase de indiscutível progresso econômico e desenvolvimento social, numa contribuição perspicaz para transformação daquela comunidade em centro industrial, aspiração também já confessada e aprovada pelo atual prefeito Joaquim Vitor de Holanda. Outro dado positivo para afirmar a viabilidade da implantação do Distrito Industrial Têxtil, é sem dúvida o complexo industrial têxtil da U.E.B.

DIÁRIO DE NATAL, N. 9691,
30 DE JUNHO DE 1973.



DISPONÍVEL

1973

Disparo accidental matou o eng. Luciano de Barros

Juri começa amanhã com o Capitão Maia

Um acidente de trânsito, ocorrido na noite de sexta-feira (29), resultou na morte do engenheiro **Luciano de Barros**, de 32 anos, casado, pai de três filhos, e ex-deputado estadual. O corpo foi encontrado na estrada próxima ao município de **Fernando Pedroza**.

O acidente ocorreu por volta das 10 horas da manhã de sexta-feira, no local conhecido como "Castello", onde se encontra o cemitério de Alecrim. Segundo relatos, o carro de **Luciano** estava em movimento quando ocorreu o disparo.

O juri começa amanhã com o Capitão Maia.

PLANTÃO de FARMÁCIA HOJE GLOBO

O POTI, N. 1984 9 DE
SETEMBRO DE 1973.

DISPONÍVEL



1973

Luciano

Vítima de disparo accidental de uma espingarda calibre 12 (estrutural) faleceu na manhã de ontem em Caruarua, na região Oeste do Estado, o Engenheiro **Luciano Luiz de Barros**, Diretor da Construtora Ecocil, na Ribeira, que atualmente vem realizando a construção da marquise do Estádio de Futebol "Castello".

O acidente ocorreu por volta das 10 horas da manhã de sexta-feira, no local conhecido como "Castello", onde se encontra o cemitério de Alecrim. Segundo relatos, o carro de **Luciano** estava em movimento quando ocorreu o disparo.

O juri começa amanhã com o Capitão Maia.

PLANTÃO de FARMÁCIA HOJE GLOBO

O POTI, N. 1984 9 DE
SETEMBRO DE 1973.

DISPONÍVEL



1973

O POTI, N.1986, 23 DE SETEMBRO DE 1973.

Barros: Senador do RN outra vez

O sr. **Luiz de Barros**, atual Delegado do Ministério da Indústria e Comércio do Rio Grande do Norte, assumirá no próximo mês o cargo de Senador da República, na qualidade de suplente do sr. Duarte Filho, morto recentemente, em Brasília, por um enfarte do miocárdio.

Aos 36 anos, casado, pai de quatro filhos, o sr. **Luiz de Barros** não deverá encontrar maiores novidades no futuro cargo: já assumiu o mandato de Senador por três vezes, antes da Constituição de 1967, que colocou fim ao exercício de suplente em casos de licença do titular. (Pág. 11)

Senador Luiz de Barros



DISPONÍVEL

1973

Luiz de Barros, mais uma vez para o Senado

O sr. Luiz de Barros deverá assumir no próximo mês o cargo de Senador da República, como suplente do ex-Senador Duarte Filho, vitimado por um enfarte do miocárdio, antontem, em Brasília. Afirmou que aguardará a convocação do Senado para assumir o cargo. Atualmente, o sr. Luiz de Barros é o Delegado do Ministério da Indústria e Comércio no Rio Grande do Norte, cargo que assumiu recentemente.

Aos 56 anos, casado, pai de quatro filhos (perdeu recentemente o seu filho Lucio; o Luiz de Barros) e avô de vários netos, assumirá o Senado da República para completar o mandato do sr. Duarte Filho, que termina em 1974. Já exerceu o cargo de Senador por três vezes, antes da Constituição de 1967 estabelecer a proibição do exercício do suplente em caso de licença do titular.

O POLITICO

Ex-Vereador, tendo presidido por cinco anos a Câmara Municipal de Natal, ex-deputado estadual por três legislaturas consecutivas, ex-presidente do Diretório Regional da extinta UDN, o sr. Luiz de Barros sempre foi um político militante no Rio Grande do Norte. Aceitou o convite para ser suplente de Senador em 1966, na chapa do sr. Duarte Filho, indicado pela chamada ARENA Vermelha. O seu lugar na Assembleia Legislativa foi preenchido pelo seu genro, deputado Marcílio Furtado.

Sua mulher, do-a **Elia Barros**, foi prefeita de São Gonçalo e, segundo os observadores políticos, voltará novamente à Prefeitura pela gestão eficiente que realizou no município. Elegeram o seu sucessor, sr. Joaquim Victor da Holanda, por uma larga margem de votos, contra o outro candidato da ARENA. O Senador Luiz de Barros deverá deixar a Delegação do Ministério da Indústria e Comércio, para exercer o seu mandato, porque não pode haver acumulação de cargos. Por uma coincidência, o sr. Luiz de Barros assume o Senado da República tendo como companheiro o sr. Jessé Pinto Freire, que com ele começou a vida pública como vereador em Natal.

O POTI, N.1986, 23 DE SETEMBRO DE 1973.



DISPONÍVEL

1973

DIÁRIO DE NATAL, N.9457, 13 DE NOVEMBRO DE 1973.

EMENDAS DO SENADOR LUIS DE BARROS

O Senador Luis de Barros apresentou ao orçamento da União para 1974, emendas de 25 mil cruzeiros para aquisição de ambulâncias para os municípios de Santa Cruz, Coronel Ezequiel, Tangará e Pedro Velho. Para a Maternidade Josefa Barros, de São Gonçalo do Amarante num total de 50 mil cruzeiros. Destinou sete mil cruzeiros para a construção da Maternidade Hospitalar de Janduis e cinco mil cruzeiros para as seguintes entidades: Associação Cristã Feminina e Gremio Beneficente dos Pescadores de

DISPONÍVEL



1973



DISPONÍVEL

NOVO DELEGADO

Espera-se para ainda esta semana a nomeação pelo Presidente da República do novo delegado regional do Ministério da Indústria e Comércio que substituirá o sr. Luis de Barros que se exonerou das funções para assumir a vaga do Senado aberta com o falecimento do Senador Duarte Filho. Tudo indica que o nome do novo delegado daquele ministério será o do sr. **Gilson Barros**, filho do Senador Luis de Barros.

DIÁRIO DE NATAL, N.9368, 28 DE NOVEMBRO DE 1973.

1973

DISPONÍVEL



DIÁRIO DE NATAL, N. 9467, 16 DE ABRIL DE 1975.

BRIEFS

A senhora Ana Maria Casado Barreto está agora no Conselho de Moral e Cívismo do Estado e sempre solicitada para importantes funções.

O desembargador Mário Moacyr Porto fez brilhante conferência, ontem, na Associação Cristã Feminina, sobre o Ano Internacional da Mulher.

ACF inaugurou, na ocasião, sua nova sede, que representa um excelente trabalho da senhora Ivete de Sa Bezerra. A partir de hoje, a presidente da ACF é a senhora **Hélia Barros**, mulher do ex-senador Luis de Barros.

Teté, o líder da comunicação em Acu, está em Natal, transando a festa de escolha da Rainha da Carnaúba. Uma linda jovem é candidata. Lúcia Maria Soares, que aparece na foto, da coluna hoje.

Comenta-se que o jogo do próximo domingo, em Natal, ABC e Potiguar de Mossoró, poderia ser adiado.

1975

Ivete Bezerra inaugura a sede própria da ACF

Depois de três anos de atuação na presidência da Associação Cristã Feminina - ACF - a Sr^a Ivete de Sá Bezerra transmitiu o cargo, esta semana à Sr^a Elia Barros, que pretende continuar dinamizando a instituição.

Durante seu mandato, a Sr^a Ivete Bezerra conseguiu construir e entregar às associadas da ACF a sede própria, que conta também com acomodações para hospedagem de jovens que vêm do interior estudar em Natal.

A luta pela construção da sede tem uma longa história, começando em 1972, com a solicitação de ajuda às autoridades e ao comércio local. Depois de conseguir a doação do terreno e parte do material necessário, foi levantado um empréstimo. As paredes da nova sede começavam a subir e com elas aumentavam as esperanças de uma maior assistência no campo da filantropia.

LAR PRÓPRIO

Renunciando as horas de



A nova sede da ACF

A primeira dama do Estado Sra. Tereza Maia prestigia a inauguração

DIÁRIO DE NATAL,
N. 9770, 18 DE
ABRIL DE 1975.

DISPONÍVEL



1975

TARCÍSIO ELOGIA TRABALHO DE D. ELIA EM SÃO GONÇALO

Domingo à noite o Governador Tarcísio Maia acom-

DIÁRIO DE
NATAL, N.
10.074, 11 DE
MAIO DE 1975.

DISPONÍVEL



panhado de sua esposa d. Tereza Maia e do secretário de Saúde Lavoisier Maia Sobrinho, participou das festas que assinalaram a ampliação da Maternidade "Josefa Barros" na cidade de São Gonçalo do Amarante. Milhares de pessoas participaram do ato, tendo o Governador elogiado o trabalho desenvolvido por d. Elia Barros, presidente da instituição e de cujo esforço nasceu e cresceu o estabelecimento que tão bons serviços

presta à população local. Assinalou também que, a presença de sua mulher na solenidade era o testemunho do prestígio e do apreço de sua parte ao povo de São Gonçalo e de modo especial à idealizadora e realizadora da "Maternidade Josefa Barros".

1975

DISPONÍVEL



DINARTE RECEBE COMUNICAÇÃO DO PRESIDENTE DO INCRA

O senador Dinarte Mariz, que está em Caicó e lá passará as eleições, recebeu longa mensagem do presidente do INCRA Lourenço Vieira da Silva dando-lhe conta do decreto assinado pelo presidente da República autorizando a remissão de créditos relativos ao Imposto Territorial Rural, de que se tornará, o parlamentar potiguar, um dos seus defensores mais permanentes.

tamento senão o de sufragar o seu nome ao posto que disputará amanhã.

O governador Tarcísio Maia e o deputado Francelino Pereira, além do senador Jessé Freire, também estiveram presentes ao comício de encerramento da campanha de d. Elia Barros, na cidade de São Gonçalo do Amarante.

O senador Dinarte Mariz tem-se comunicado diariamente com o ministro Armando Falcão, da Justiça, dando-lhe um relato minucioso da situação eleitoral prevista para o partido majoritário em todo o Rio Grande do Norte. O senador Dinarte Mariz também telegrafou ao deputado Francelino Pereira, dizendo dos motivos que o impediram estar presente à sua chegada em Natal e ainda à candidata Elia Barros, à prefeitura de São Gonçalo do Amarante, dando conta de que mesmo sem comparecer a o encerramento da campanha que a levará novamente à chefia daquele município, todos os arenistas que obedecem à sua liderança não poderiam ter outro compor-

O POTI, N. 2140, 14 DE
NOVEMBRO DE 1976.

1976



DISPONÍVEL

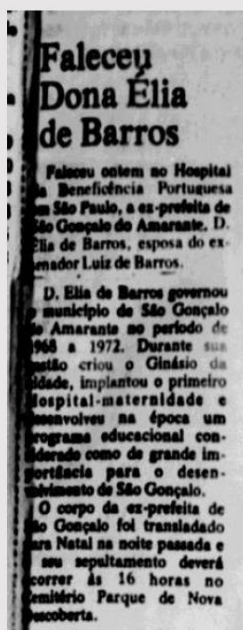
SÃO GONÇALO

O herói da vitória do MDB em São Gonçalo é o presidente do Diretório Municipal da Arena. Por incrível que pareça, a maior campanha para o novo prefeito Hamilton Santiago foi feita por Leonel Mesquita, responsável pelos destinos arenistas em São Gonçalo. Leonel não só apoiou Hamilton como participou de comícios da oposição.

Outro fator que levou o MDB à vitória em São Gonçalo é a presença da UEB no município, com grande operariado. O resultado destes fatores levou Elia Barros, que fez boa administração, à derrota.

DIÁRIO DE NATAL, N.
10.186, 20 DE
NOVEMBRO DE 1976.

1976



DIÁRIO DE NATAL, N.
1332, 2 DE
SETEMBRO DE 1981.

DISPONÍVEL

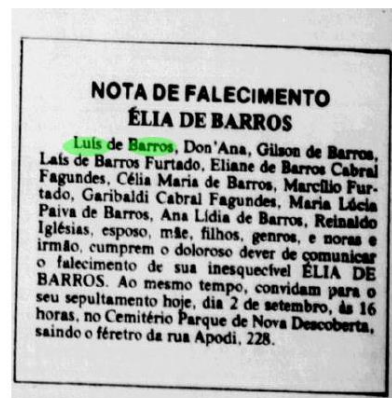


1981



DISPONÍVEL

DIÁRIO DE NATAL, N.
1332, 2 DE
SETEMBRO DE 1981.

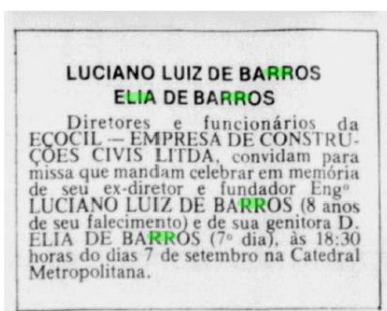


1981



DISPONÍVEL

O POTI, N. 2381, 6 DE
SETEMBRO DE 1981.



1981

Agripino inaugura creches e promete um lugar ao sol

Ditando que no seu governo "todos terão um lugar ao sol, principalmente os mais humildes", o governador José Agripino inaugurou mais quatro creches nesta capital, construídas pela Secretaria do Trabalho e Bem-Estar Social-Febem, através convênio com o BNH. Referidas creches ficam no conjunto Nova Natal recebendo o nome de senhoras que muito fizeram pela assistência social, no Estado. A creche de Nova Natal, a primeira das quatro entregues à mãe pobre que trabalha, foi a que reuniu o maior número de pessoas ligadas ao governo, comparecendo o vice-governador Radir Pereira, a Secretária do Trabalho e Bem-Estar Social, Wilma Maia, Emanuele Sampaio, representando a presidente da Funabem, Terezinha Saraiva, que deu seu nome à creche de Nova Natal.

mãe, já falecida, e que naquele instante estava recebendo homenagem póstuma.

Na inauguração da creche Terezinha Saraiva, no conjunto Nova Natal, a secretária Wilma Maia falou da importância dessas creches na ajuda à mãe que trabalha, sem condições de deixar o filho menor, enfoque também dado pela representante da titular da Funabem, Emanuele Sampaio, que citou a colaboração mútua entre Funabem e governo do Estado do Rio Grande do Norte, ajudando à mulher que trabalha a colaborar para o orçamento doméstico.

Por ocasião da inauguração da creche **Elia Barros**, no Gramóré, José Agripino lembrou os dias da campanha política, em 82, sendo a creche uma das promessas feitas e ali estavam sendo cumpridas, tendo falado a filha da homenageada, Elisa Barros, relembrando também a figura da sua



DISPONÍVEL

O POTI, ANO XXX, N. 20,
13 DE MAIO DE 1984.

1984

DISPONÍVEL



DISPONÍVEL



DIÁRIO DE NATAL, N. 166, 24 DE AGOSTO DE 1985

Intervenção decretada, Eliane assume segunda

O governador José Agripino Maia decretou, ontem, intervenção no município de São Gonçalo do Amarante. No mesmo ato foi nomeada a bacharela em Educação, Eliane de Barros Cabral Fagundes, para, como interventora, substituir ao prefeito Italo Monte, acusado de uma série de irregularidades constatadas pelo Tribunal de Contas do Rio Grande do Norte. A posse será às 11 horas da segunda-feira, na sede da Prefeitura Municipal.

A escolha de Eliane de Barros Fagundes, filha do ex-senador Luiz de Barros e da ex-prefeita Hélia Barros, foi uma decisão política do governador José Agripino após longa conversa com as lideranças políticas do PDS/PFL daquele município, tendo à frente o deputado Marcello Furtado, cunhado da interventora. Marcello foi o deputado estadual do sistema governista mais



Interventora é subrogada

votado em São Gonçalo nas eleições de 1982.

PRIMEIRA MULHER

Cadastrada com o comerciante Garibaldi Cabral, Eliane de Barros Cabral Fagundes é a primeira mulher norte-riograndense a exercer interventoria municipal. A ela caberá a árdua tarefa de reordenar as finanças do município de São Gonçalo do Amarante, um dos primeiros em arrecadação do Rio Grande do Norte. Apesar de filha de um ex-senador, de uma ex-prefeita de São Gonçalo e cunhada de um deputado estadual do Partido da Frente Liberal, Eliane não é filiada a nenhum partido político. Ao ser nomeada interventora, Eliane exerce a presidência de uma entidade responsável pela manutenção da Maternidade José de Barros, no distrito de Santo Antônio, daquele município potiguar.

MULHER
Escolhendo a sra. Eliane Cabral para Interventora no município de São Gonçalo do Amarante, o governador José Agripino não apenas escolheu uma figura plenamente identificada com a cidade e com seus problemas, filha da prefeita Hélia de Barros, o Governador, conseguiu uma unanimidade. Unanimidade positiva.

O POTI, XXXI, ANO N. 33, 25 DE AGOSTO DE 1985

1985

1985



Morte de Eliane causou emoção

Wilma ameaça

Cerca de cinco mil pessoas acompanharam, ontem, o enterro da prefeita de São Gonçalo do Amarante, Eliane Barros Cabral Fagundes, que, no próximo dia 26, iria completar 50 anos. O corpo foi enterrado às 11h no Cemitério Parque de Nova Descoberta, na presença de pessoas de peso, políticos, amigos e de familiares. Muita emoção marcou o último adeus a Eliane Barros. O corpo da ex-prefeita foi velado durante toda a madrugada na capela da Casa de Saúde São Lucas. Pela manhã, era grande o fluxo de políticos de vários partidos, entre eles o governador Geraldo Melo, curiosos e amigos que lotaram a pequena capela. A missa de corpo presente foi rezada pelo padre Manoel. Sem conter a emoção, os filhos Luiz Henrique e Claudio Marcelo, e o marido de Eliane Barros, o juiz do Trabalho, Garibaldi Cabral Fagundes, recitaram, ao lado do catafão, os cumprimentos de pesar. O pai da ex-prefeita, ex-senador Luiz de Barros, também deixava transparecer a consternação. Do município de São Gonçalo do Amarante, 16 ônibus transporta-



Milhares de pessoas foram ao Cemitério-Parque

vam as pessoas para o último adeus. Uma hora antes, já era grande o número de pessoas no Cemitério Parque de Nova Descoberta. Todos viveram momento de grande emoção quando o catafão lançou a sepultura. As pessoas cantavam hinos religiosos e aplaudiam numa manifestação de carinho e de sofrimento. Eliane foi sepultada no túmulo da família, ocupado pelos restos mortais da sobrinha Ana Eliza Iglesias, em meio a pedras de rosa e muito tumulto da multidão que queria, a todo custo, ver o corpo da prefeita de São Gonçalo do Amarante.

DISPONÍVEL



DIÁRIO DE NATAL, N. 131B, 25 DE JULHO DE 1989.

1989

Permanente emoção dominou o velório

O silêncio emocionado dos familiares recebeu o amparo das milhares de pessoas que compareceram ao velório e enterro de Eliane Barros. Políticos de todas as tendências compareceram para consolar a família enlutada. Sobre Eliane Barros, o governador Geraldo Melo se referiu como "uma grande amiga de muitos anos". Disse que se sentia emocionado, como todos os familiares. A respeito de sua atuação, Geraldo ressaltou a mulher inteligente e esclarecida que se dedicou com dignidade, competência e dinamis-

mo à vida pública. Geraldo estava acompanhado de D. Edinólia.

A prefeita Wilma Maia, acompanhada do marido, senador Lavoisier Maia, falou que a perda é irreparável. Citou a vida pública de Eliane, como de fibra e garra que começou quando foi nomeada interventora do município, por um ano e meio, e partiu para a disputa da Prefeitura, em 1988. Nos sete meses de atuação, frisou Wilma Maia, Eliane demonstrou ser uma grande administradora. O ex-ministro Aluizio Alves também foi

levar o seu pesar à família. O presidente da Assembleia Legislativa, deputado Nelson Freire disse que o Rio Grande do Norte perdeu uma expressão feminina na política. O corpo da prefeita foi trasladado para Natal, em avião do governador do Estado.

PREFEITA

Eliane Barros Cabral Fagundes (PFL) foi eleita no dia 15 de novembro pela coligação "Oposição Libertadora", com uma vantagem de 1.039 votos sobre seu opositor Hamilton Santiago do PMDB. A coligação era formada pelo PDS/PFL/PDT/PCB/PDT. Antes fora interventora, durante um ano e meio, quando foi incentivada a participar da vida pública através do voto popular.

O vice-prefeito de São Gonçalo (PL) José Targino, anunciou que a Câmara vai preparar o termo de sua posse. Enquanto isso, foi decretado luto oficial de três dias, na cidade. O presidente da Câmara, vereador Clóvis Barbosa, afirmou que, no máximo até quarta-feira, estará dando posse ao vice.



O feretro deixa a Capela do São Lucas

DISPONÍVEL



DIÁRIO DE NATAL, N. 131B, 25 DE JULHO DE 1989.

1989

Eliane teve marcante ação política

Com a trágica morte da prefeita Eliane Barros Cabral Fagundes, de 50 anos, a Prefeitura de São Gonçalo do Amarante, agora, pertence ao PDT. Assumirá o cargo o vice-prefeito José Targino, ex-presidente do Sindicato Rural daquele município, que já pertenceu ao PT, foi vice-prefeito, na gestão Hamilton Santiago (PMDB) com quem veio a romper depois, e aceitou ser vice na chapa de Eliane Barros.

Eliane foi eleita em 88, com uma expressiva maioria de quase dois mil votos sobre o segundo colocado, num município de tendência peemedebista. Ela iniciou a sua vida pública, como interventora do município, em ato assinado pelo então governador José Agripino, que a empossou em seu gabinete, no Palácio Potengi, na presença de deputado Marcílio Furtado, seu cunhado, e do ex-senador Luiz de Barros, seu pai, e demais familiares, em 1985.

LÍDER

Filha do ex-senador Luiz Barros e da ex-prefeita de São Gonçalo, **Eliane Barros**, Eliane Cabral Fagundes resolveu assumir a luta política, em São Gonçalo, e manteve acesa a chama da família. A interventora marcou a sua presença do município e, pouco tempo depois, ela voltou à Prefeitura pelo voto direto numa eleição consagrada, onde o favorito era Hamilton Santiago, ex-prefeito da cidade, candidato do PMDB, um partido que dominava a política local.

Como interventora, Eliane Cabral procurou enxugar a máquina administrativa e moralizar a administração municipal, que tinha sido corrompida nas últimas gestões, levando o nome de São Gonçalo às manchetes policiais dos jornais da cidade.

O povo soube corresponder ao esforço de Eliane e a elegeu prefeita da cidade com uma votação consagrada. Sentindo-se cansada, a prefeita foi passar o final de semana em Fortaleza, em companhia de um neto de seis anos, seu motorista e a babá da criança. Quando retornava a Natal seu carro foi abalroado por outro conduzido por um marginal que vinha fugindo da polícia, em disparada.

QUEM É QUEM

Eliane tinha dois filhos homens. Ela era casada com o empresário Garibaldi Cabral Fagundes que muito a ajudou na luta para chegar à Prefeitura de São Gonçalo, onde já estivera, por quatro anos, a sua mãe **Eliane Barros**, mulher do ex-senador Luiz de Barros. Eliane tinha no sangue o gosto pela política. Apesar de somente o ano passado ter disputado um mandato popular, ela participava, efetivamente, das campanhas políticas de São Gonçalo.

Era ligada, politicamente, ao senador José Agripino, por cujas mãos entrou para a vida política. Foi membro do Conselho Estadual da Mulher. Realizava uma administração moderna e participativa, no município, quando foi alcançada por um golpe do destino, com apenas sete meses de administração.

Com sua morte, o PFL perde uma Prefeitura, e o PDT ganha outra. Eliane tinha um futuro político pela frente e poderia muito bem substituir o cunhado Marcílio Furtado, já falecido, na Assembleia Legislativa.

O jornal *Diário de Natal* circulou vespertinamente entre 18 de setembro de 1939 e 2 de outubro de 2012, quando teve encerrada suas atividades.

O jornal *O Poti* circulou entre 29 de julho de 1954 e 30 de setembro de 2012, com uma paralização de suas atividades (3 de maio de 2009 a 20 de março de 2011). Ambos periódicos pertenciam ao Grupo Diários Associados.

DIÁRIO DE NATAL, N. 131B, 25 DE JULHO DE 1989.

DISPONÍVEL



1989

O material pode ser acessado no *Canva*, onde foi produzido, através do link abaixo ou do QR CODE:

- https://www.canva.com/design/DAGGcHliRVA/ScSswEJlQjfOABlQGp8tlA/edit?utm_content=DAGGcHliRVA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton



APÊNDICE D – PLANO BIMESTRAL

I. Plano de Aula: 2º Bimestral [20 aulas]
II. Dados de Identificação: Escola: Escola Estadual Élia de Barros Professor (a): Elisângela Moura de Andrade Série: 1º ano Turma: A Período: 15 de maio a 5 de agosto de 2024
III. Tema: ÉLIA DE BARROS: A TRAJETÓRIA NA VIDA PÚBLICA DA PRIMEIRA PREFEITA DE SÃO GONÇALO DO AMARANTE/RN A PARTIR DE FONTES JORNALÍSTICAS. A luta das mulheres por direitos sociais e por participação política já possui alguns séculos de história, remetendo-se à passagem da Era Moderna para a Idade Contemporânea (Marques, 2018). Somente em 1932, as mulheres conquistaram o direito ao voto no Brasil; desde então, o país já teve uma mulher como presidenta da República – Dilma Rousseff (2011-2016) –, várias governadoras de estados – a atual administradora do Rio Grande do Norte é uma mulher, Fátima Bezerra (2019 – em exercício) – e outras tantas como prefeitas de cidades/capitais, além de ocuparem cadeiras nos Legislativos do país. Todavia, ainda há muito o que conquistar, sobretudo, porque os espaços político e de poder permanecem majoritariamente masculinos, e as mulheres que se inserem nesses ambientes são alvo de misoginia, violência política de gênero no espaço real e no virtual. Para Scott (p. 80), reivindicar a importância das mulheres na história significa necessariamente ir contra as definições de história e seus agentes já estabelecidos como ‘verdadeiros’, ou pelo menos, como reflexões acuradas sobre de que aconteceu (ou teve importância) no passado. Por isso, é importante lançar luz sobre a trajetória de vida das pioneiras na conquista do sufrágio feminino e na ocupação de cargos eletivos no Legislativo e no Executivo no país, como observou a escritora Virgínia Woolf: “pela maior parte da História, ‘anônimo’ foi uma mulher”. No Rio Grande do Norte, os nomes de Luiza Alzira Teixeira Soriano e Celina Guimarães Viana são pioneiros na conquista feminina pelo voto; Luiza Soriano foi a primeira mulher a ser eleita prefeita, na América Latina, em 1928; enquanto Celina Guimarães foi a primeira mulher a ter o registro eleitoral, em 1927, deferido pela Justiça e a votar, em 1928. Nesse sentido, este planejamento bimestral tem como temática a personagem histórica de Élia de Barros, a primeira mulher a ser eleita prefeita da cidade de São Gonçalo do Amarante/RN, no fim dos anos 1960. Com ações de sua gestão na educação municipal, seu nome foi eternizado, após a sua morte, com o batismo da Escola Estadual Élia de Barros nos anos 1980, unidade de ensino onde esse plano será executado. Atualmente, Élia de Barros é uma figura desconhecida para a comunidade escolar do estabelecimento que leva seu nome; por isso, o trabalho pretende conhecer a trajetória dessa mulher a partir de publicações dos jornais <i>O Poti</i> e <i>Diário de Natal</i> dos anos 1950 à década de 1980. Além disso, esses periódicos trazem elementos que permitem conhecer a dinâmica socioeconômica do município naquele período, como: a instalação da infraestrutura elétrica com a chegada da eletricidade da hidrelétrica de Paulo Afonso, no Rio São Francisco; a criação do serviço de saneamento básico; o processo de industrialização com a criação do

parque industrial e a instalação das primeiras indústrias têxteis; a construção de estradas para ligar a cidade às vizinhas na região metropolitana; dados populacionais; os serviços público de saúde (antes da criação do SUS) e de ensino; o processo eleitoral.

Desenvolver atividades com análise de jornais como fontes históricas, nas aulas de História, possibilita apresentar às/aos discentes as nuances do ofício do historiador, com a investigação histórica, o exame de documentos e as formas de representar o passado. Com isso, elas e eles têm uma compreensão mais profunda do saber histórico em discussão, aprendem a identificar os aspectos de interesses individuais e coletivos na produção de informações, questionando-as e, conseqüentemente, exploram a criticidade. Tais elementos são imprescindíveis na atualidade para a constituição do letramento digital, com o desenvolvimento de competências cognitivas e informacionais para lidar com a avalanche de notícias/informações advinda das mídias e dispositivos digitais.

IV. Objetivos:

Objetivo geral:

- Compreender a personagem histórica Élia de Barros a partir da análise e da interpretação de fontes históricas, no intuito de construir narrativas sobre ela para serem publicizadas no ambiente digital através de *blogs* criados e editados por estudantes.

Objetivos específicos:

- Conhecer e analisar a ação da política Élia de Barros.
- Entender e utilizar procedimentos da pesquisa histórica.
- Examinar as fontes jornalísticas disponibilizadas a partir de instrumentos de análise, com o objetivo de obter informações sobre o objeto de estudo.
- Relacionar a trajetória de Élia de Barros com a escola EEEB.
- Escrever narrativas sobre Élia de Barros, destacando a trajetória de vida e a atuação na vida pública em Natal e São Gonçalo do Amarante entre as décadas de 1950 e 1980.
- Analisar o processo de desenvolvimento urbano de São Gonçalo do Amarante, nas décadas de 1970 e 1980.
- Saber utilizar as tecnologias digitais para produzir o saber histórico.
- Criar *blogs* para a divulgação das narrativas sobre Élia de Barros.

V. Conteúdo:

- Mulheres na política: o caso de Élia de Barros.
- História de São Gonçalo do Amarante/RN (anos 1970-1980).
- A produção do conhecimento histórico.

VI. Desenvolvimento do tema:

- **80 minutos [2 aulas]:** 1. apresentação detalhada sobre a proposta didática a ser desenvolvida no bimestre, que resultaria na produção de *blogs* e averiguação sobre o conhecimento e a utilização de estudantes a respeito daquela formação de publicação no ciberespaço; 2. debate e escolha da temática dos *blogs*; 3. divisão da turma em quatro equipes de trabalho (Tapuia, 9 integrantes; Potiguara, 9 integrantes; Banto, 9 integrantes; Iorubá, 8 integrantes), as alunas e os alunos receberão de forma aleatória papéis com o nome do grupo no qual irão desenvolver as atividades ao longo do

bimestre; **4.** solicitação para que as/os estudantes pesquisassem em seus celulares *blogs* de temas que lhes interessam.

- **200 minutos [5 aulas]:** **1.** apresentação do nome Élia de Barros como a personalidade histórica sobre a qual a turma iria desenvolver as narrativas histórica a serem publicadas nos *blogs*, solicitação de realização de pesquisa na internet [não presencial] a respeito daquela figura histórica em São Gonçalo do Amarante; **2.** oficina didática (APÊNDICE A) sobre os *blogs*: **2.1** dimensão instrucional – exposição oral com projeção dos *slides* (definição; surgimento; usos; processos de criação, de configuração e de postagem); **2.2** dimensão prática: **a)** reunião das equipes de trabalho para escolher o nome do respectivo *blog*, com o emprego da técnica *brainstorm* (as/os estudantes irão anotar, individualmente, em recortes de papel fornecido pela professora nos quais escreverão as sugestões de nome; no segundo momento, o grupo escolherá a melhor proposição); **b)** cada equipe irá trabalhar com um notebook; **c)** criar uma conta no *Google* para a equipe (os nomes dos e-mails e as respectivas senhas foram idealizados previamente pela professora, os quais foram concedidos aos grupos); **d)** seguir o passo a passo para criação do *blog* de cada equipe, usando o site da plataforma *Blogger* (*Google*).
- **40 minutos [1 aula]:** **1.** discussão sobre os resultados da pesquisa realizada, através da internet, pelas e pelos estudantes sobre Élia de Barros; **2.** apresentação da Hemeroteca Digital Brasileira presente no site da Biblioteca Nacional Digital à turma; com os notebooks, as equipes serão instruídas a proceder a pesquisa sobre Élia de Barros no acervo.
- **120 minutos [3 aulas]:** **1.** reunião das equipes e distribuição de um conjunto (APÊNDICE B) de 8 folhas diferentes com fontes jornalísticas sobre a pesquisada, os integrantes farão a distribuição dos textos no grupo e cada membro fará uma primeira leitura; **2.** a sala será reorganizada conforme o número da folha impressa (1 a 8) que cada estudante recebeu, formando assim 8 novos grupos – com membros das quatro grandes equipes: Tapuia, Potiguara, Banto e Iorubá – com o mesmo documento para analisar; os novos grupos irão realizar a nova leitura dos textos e promover o exame da fonte a partir do instrumento de análise (APÊNDICE C) concedido impresso para cada estudante. **3.** cada grupo (do 1 ao 8) irá fazer a exposição oral dos resultados da análise das fontes jornalísticas para a sala.
- **160 minutos [4 aulas]:** **1.** com os notebooks e celulares, as equipes irão fazer a leitura e exame do catálogo digital (APÊNDICE D) – arquivo em PDF ou em versão online no *Canva*, disponibilizado por e-mail, no *Google Classroom* e QR CODE – para obter mais informações sobre objeto da pesquisa; **2.** As equipes receberão 8 folhas impressas (APÊNDICE E) com 4 perguntas [duplicadas] problematizadoras, as equipes irão se subdividir em duplas ou trio para responder às questões; os textos produzidos para essas questões servirão de base para a elaboração das narrativas para publicação nos *posts*.
- **160 minutos [3 aulas]:** **1.** análise das narrativas escritas por cada equipe; **2.** projeção de postagens do *blog* pessoal, criado pela professora para realização da pesquisa de mestrado, com o objetivo de exemplificar as narrativas apresentadas naquele espaço; **3.** digitação das narrativas sobre Élia de Barros nos *blogs* e publicação dos *posts*.
- **80 minutos [2 aulas]:** **1.** apresentação dos *blogs* produzidos em sala; **2.** aplicação de questionário avaliativo (APÊNDICE F) dos trabalhos desenvolvidos no 2º bimestre; **3.** divulgação individual das notas bimestrais.

VII. Recursos didáticos:

- projetor multimídia;
- 4 notebooks;
- conexão com a internet;
- smartphones (preferencialmente com leitor de QR CODE e de PDF);
- lousa;
- marcador de quadro;
- apagador;
- *slides* para a oficina de criação de *blogs*;
- folhas impressas com os nomes das quatro equipes de trabalho para realizar a distribuição dos respectivos componentes: Tapuia, 9 recortes; Potiguara, 9 recortes; Banto, 9 recortes; Iorubá, 8 recortes).
- folhas impressas com recortes selecionados dos jornais (O Poti e Diário de Natal) digitalizados na Hemeroteca Digital Brasileira (com QR CODE para acesso do arquivo no site);
- folhas impressas com instrumento de análise de fontes;
- folhas impressas com questões problematizadoras;
- folhas impressas com QR CODE para compartilhar materiais digitais;
- catálogo de fontes jornalísticas sobre Élia de Barros (em PDF);
- folhas de A4 e canetas;
- criação de conta no *Google* (<https://www.google.com/account/about/?hl=pt-BR>) para cada equipe de trabalho poder produzir os blogs.
- site ou aplicativo *Blogger* (<https://www.blogger.com/about/>);
- *Google Classroom* [facultativo] para divulgação de informações e materiais para a turma.
- site ou aplicativo [facultativo] *Canva* (<https://www.canva.com/>);
- site da Biblioteca Nacional Digital seção *Hemeroteca Digital Brasileira* (<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>);
- questionário on-line (no *Google Forms*) para a avaliação das atividades.

Fontes histórico-escolares:

- O POTI, N. 331, 26 DE NOVEMBRO DE 1955. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=031151_01&pasta=ano%20195&pesq=%22s%C3%A3o%20gon%C3%A7alo%20do%20amarante%22&pagfis=3433
- DIÁRIO DE NATAL, N. 6516, 6 DE FEVEREIRO DE 1961. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028711_01&pasta=ano%20194&pesq=%22H%C3%89LIA%20DE%20BARROS%22&pagfis=8867
- DIÁRIO DE NATAL, N. 8315, 18 DE OUTUBRO DE 1969. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028711_01&pasta=ano%20194&pesq=%22H%C3%89LIA%20DE%20BARROS%22&pagfis=26547
- DIÁRIO DE NATAL, N. 8821, 29 DE JANEIRO DE 1970. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=028711_02&Pesq=LU%c3%8dS%20DE%20GONZAGA%20BARROS&pagfis=176
- DIÁRIO DE NATAL, N. 8950, 10 DE JULHO DE 1970. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=028711_02&Pesq=%22%c3%89LIA%20DE%20BARROS%22&pagfis=1236

- O POTI, N. 1551, 13 DE DEZEMBRO DE 1970. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=031151_03&Pesq=%c3%89LIA%20DE%20BARROS&pagfis=11536
- DIÁRIO DE NATAL, N. 9113, 26 DE ABRIL DE 1971. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=028711_02&Pesq=%22%c3%89LIA%20DE%20BARROS%22&pagfis=3143
- O POTI, N. 1583, 12 DE SETEMBRO DE 1971. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=031151_03&Pesq=%c3%89LIA%20DE%20BARROS&pagfis=531
- DIÁRIO DE NATAL, N. 9473, 31 DE JANEIRO DE 1972. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=028711_02&Pesq=LU%c3%8dS%20DE%20GONZAGA%20BARROS&pagfis=5146
- O POTI, N. 1604, 6 DE FEVEREIRO DE 1972. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=031151_03&Pesq=%c3%89LIA%20DE%20BARROS&pagfis=975
- DIÁRIO DE NATAL, N. 9504, 9 DE MARÇO 1972. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=028711_02&Pesq=%22%c3%89LIA%20DE%20BARROS%22&pagfis=5436
- DIÁRIO DE NATAL, N.9523, 31 DE MARÇO DE 1972. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=028711_02&Pesq=%c3%a9lia%20de%20barros&pagfis=5633
- DIÁRIO DE NATAL, N. 9525, 4 DE ABRIL DE 1972. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=028711_02&Pesq=%c3%a9lia%20de%20barros&pagfis=5686
- DIÁRIO DE NATAL, N. 9569, 30 DE MAIO DE 1972. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028711_02&pasta=ano%20197&pesq=%22H%C3%89LIA%20DE%20BARROS%22&pagfis=6227
- O POTI, N. 1583, 18 DE FEVEREIRO DE 1973. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=031151_03&Pesq=%c3%89LIA%20DE%20BARROS&pagfis=1597
- DIÁRIO DE NATAL N. 9625, 10 DE ABRIL DE 1973. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028711_02&pasta=ano%20197&pesq=%22%C3%89LIA%20DE%20BARROS%22&pagfis=9470
- DIÁRIO DE NATAL, N. 9691, 30 DE JUNHO DE 1973. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=028711_02&Pesq=%22%c3%89LIA%20DE%20BARROS%22&pagfis=10298
- O POTI, N. 1984 9 DE SETEMBRO DE 1973. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=031151_03&Pesq=%c3%89LIA%20DE%20BARROS&pagfis=2363
- O POTI, N.1986, 23 DE SETEMBRO DE 1973. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=031151_03&Pesq=%c3%89LIA%20DE%20BARROS&pagfis=2416

- O POTI, N.1986, 23 DE SETEMBRO DE 1973. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=031151_03&Pesq=%c3%89LIA%20DE%20BARROS&pagfis=2426
- DIÁRIO DE NATAL, N.9457, 13 DE NOVEMBRO DE 1973. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=028711_02&Pesq=%22%c3%89LIA%20DE%20BARROS%22&pagfis=11685
- DIÁRIO DE NATAL, N.9368, 28 DE NOVEMBRO DE 1973. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=028711_02&Pesq=%22%c3%89LIA%20DE%20BARROS%22&pagfis=11817
- DIÁRIO DE NATAL, N. 9467, 16 DE ABRIL DE 1975. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028711_02&pasta=ano%20197&pesq=%22H%C3%89LIA%20DE%20BARROS%22&pagfis=15630
- DIÁRIO DE NATAL, N. 9770, 18 DE ABRIL DE 1975. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028711_02&pasta=ano%20197&pesq=%22%C3%89LIA%20DE%20BARROS%22&pagfis=15657
- DIÁRIO DE NATAL, N. 10.074, 11 DE MAIO DE 1975. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=028711_02&Pesq=%22%c3%89LIA%20DE%20BARROS%22&pagfis=19251
- O POTI, N. 2140, 14 DE NOVEMBRO DE 1976. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=031151_03&Pesq=%c3%89LIA%20DE%20BARROS&pagfis=7344
- DIÁRIO DE NATAL, N. 10.186, 20 DE NOVEMBRO DE 1976. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028711_02&pasta=ano%20197&pesq=%22%C3%89LIA%20DE%20BARROS%22&pagfis=21760
- DIÁRIO DE NATAL, N. 1332, 2 DE SETEMBRO DE 1981. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028711_03&pasta=ano%20198&pesq=%22Escola%20Estadual%20%C3%89lia%20de%20Barros%22&pagfis=5598
- O POTI, N. 2381, 6 DE SETEMBRO DE 1981. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=031151_04&pasta=ano%20198&pesq=%C3%89LIA%20DE%20BARROS&pagfis=2791
- O POTI, ANO XXX, N. 20, 13 DE MAIO DE 1984. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=031151_04&pasta=ano%20198&pesq=%C3%89LIA%20DE%20BARROS&pagfis=7515
- DIÁRIO DE NATAL, N. 166, 24 DE AGOSTO DE 1985. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028711_03&pasta=ano%20198&pesq=%22H%C3%89LIA%20DE%20BARROS%22&pagfis=18680
- O POTI, ANO XXXI, N. 33, 25 DE AGOSTO DE 1985. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=031151_04&pasta=ano%20198&pesq=%C3%89LIA%20DE%20BARROS&pagfis=9550
- DIÁRIO DE NATAL, N.131B, 25 DE JULHO DE 1989. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028711_03&pesq=%22%C3%89LIA%20DE%20BARROS%22&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=32843

Obs.: todos os links foram acessados em 15 de agosto de 2024.

VIII. Avaliação: A avaliação da aprendizagem será realizada de forma contínua, conforme os métodos de: observação, a participação nas aulas, interação com os companheiros nas atividades coletivas e a realização das tarefas propostas. A sequência didática representará 100% da nota bimestral, sendo 60% do valor atribuído às dinâmicas coletivas nas tarefas em equipes e os 40% para participação individual, utilizando os seguintes critérios:

a) Dinâmicas coletivas:

- Seguiram as orientações para a estruturação e edição do *blog*: texto de apresentação com a finalidade do *blog*, uso de imagens, indicação de fontes consultadas de maneira adequada (15% da nota);
- Demonstraram criatividade na criação e edição do *blog* (15% da nota);
- Usaram, no mínimo, três fontes jornalísticas nos textos e fizeram referências delas ao final das postagens (15% da nota);
- Correção das informações nas narrativas publicadas (15% da nota).

b) Participação individual:

- Frequência nas aulas (10% da nota);
- Colaboração e interação nas atividades com a equipe (10% da nota);
- Responder à ficha de análise de fontes (10% da nota);
- Responder à ficha de problematização de fontes (10% da nota).

IX. Bibliografia:

BÁSICA

AMARANTE, Maria Tereza Texeira. **Os blogs e os blogueiros**: entendendo as transformações da intimidade nas casas digitais. 2005. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2005.

ARAÚJO, Manuel Nazareno Nogueira de. **História de São Gonçalo**: edição comemorativa (11-04-1833 – 11-04-1983). 2. ed. Fortaleza: IMEPH, 2015.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

LUÍS DE GONZAGA BARROS. In: VERBETE biográfico. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)/FGV. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/barros-luis-de-gonzaga>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é base. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BARCELOS, Patrícia Pitthan de Araújo et al. Crie seu próprio Blog: da ideia à prática. In: Seminário de Extensão Universitária da Região Sul, 35, 2017, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: Unila, 2017. p. 2380-2386. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/server/api/core/bitstreams/04796b36-8036-4e8d-920b4822577c68cb/content>. Acesso em: 27 abr. 2024.

BOEIRA, Adriana Ferreira. Blog na educação: blogando algumas possibilidades pedagógicas. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 1., n. 1, p. 1-11, dez. 2009. Disponível em:

<https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art-9-vol1-dez-20091.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

GURGEL, Deífilo. **São Gonçalo do Amarante: o país do folclore – 300 anos de História**. Natal: Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Amarante, 2010.

LORENZI, Gislaíne Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. *Blog nos anos iniciais do Ensino Fundamental I*. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.).

Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.35-54.

LUCA, Tania Regina de. Fontes impressas: História dos/nos e por meios dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p.111-153.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p.17-36.

PRADO, Giliard da Silva. Por uma história digital: o ofício de historiador na era da internet. **Tempo & Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 34, p. 2-35, set./dez. 2021.

Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313342021e0201/13895>. Acesso em: 23 jun. 2024.

MARQUES, Tereza Cristina de Novaes. **O voto feminino no Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmaras, 2018.

RIO GRANDE DO NORTE. Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar. **Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar**. Natal: SEEC, 2021. Disponível em:

<http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000278463.PDF>. Acesso em: 28 out. 2022.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 65-98.

COMPLEMENTAR

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-79.

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

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/eh/a/XNJJWhFFzPKdkhF6cyj5BJv/>. Acesso em: 3 fev. 2024.

PINHEIRO, Petrilson Alan. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópio**, v. 9, n. 3, p. 226-239, set./dez. 2011. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.07>. Acesso em: 10 abr. 2024.

X. Apêndices:

APÊNDICE A – MATERIAL DA OFICINA “CRIAÇÃO DE BLOGS”

https://www.canva.com/design/DAGFmC52cRc/JBjv9muOCK7yngovIkkhgw/edit?utm_content=DAGFmC52cRc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

APÊNDICE B – FOLHAS IMPRESSAS COM FONTES JORNALÍSTICAS SOBRE ÉLIA DE BARROS

FONTES HISTÓRICAS.pdf

APÊNDICE C – FICHAS PARA ANÁLISE DE FONTES HISTÓRICAS

FICHA PARA ANÁLISE DE FONTES HISTÓRICAS.pdf

APÊNDICE D – CATÁLOGO DE FONTES SOBRE ÉLIA DE BARROS

https://www.canva.com/design/DAGGcHIiRVA/ScSswEJlQjfOABlQGp8tIA/edit?utm_content=DAGGcHIiRVA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

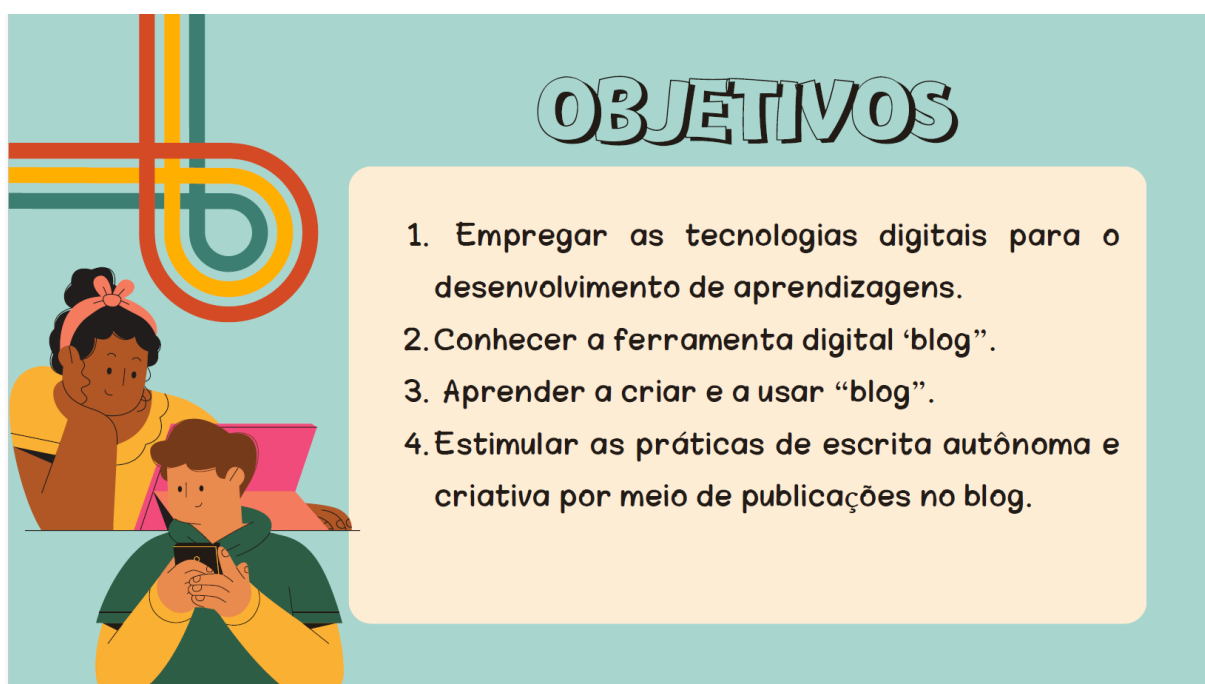
APÊNDICE E – FICHAS PARA PROBLEMATIZAÇÃO DAS FONTES

FICHA PARA PROBLEMATIZAÇÃO DAS FONTES.pdf

APÊNDICE F – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO 2º BIMESTRE

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.pdf

APÊNDICE E – MATERIAL DA OFICINA “CRIAÇÃO DE BLOGS”¹³⁹



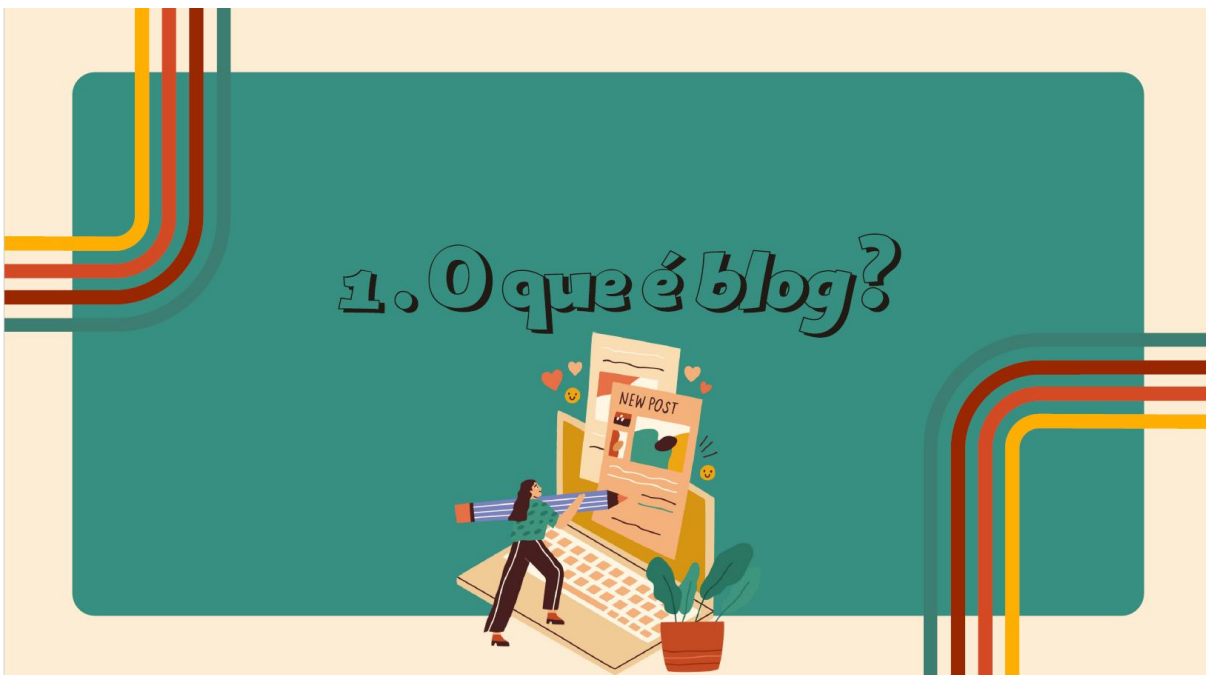
¹³⁹ Material disponível no Canva:

https://www.canva.com/design/DAGFmC52cRc/JBjv9muOCK7yngovIkkhgw/edit?utm_content=DAGFmC52cRc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton.



RECURSOS

- Computador/notebook ou smartphone.
- Acesso à internet.
- Conta no Google.
- Adicional: o Canva pode ser usado para ajudar a criar materiais visuais atrativos para o blog.



1. O que é blog?

“Blog” é a abreviatura de “Weblog”, termo que surgiu da junção das palavras, em língua inglesa, “web” (rede – em referência à internet) e “blog” (registro). Seria uma espécie de diário eletrônico, com acesso público.



“Os blogs são páginas criadas e publicadas através de serviços especializados que permitem que seus usuários registrem e publiquem através da linguagem verbal escrita e não verbal, através de imagens, áudio e vídeo, informações, opiniões, ideias. Um diferencial destas páginas é que permitem a interação entre os autores e leitores através do registro de seus comentários (Boeira, 2009, p.1).

“O detentor de determinado blog pode utilizar a ferramenta para criar vários tipos de publicações como artigos, exposição de fatos, poesias, fotografias e relatos bibliográficos (Barcelos, 2017, p. 2383–2384)

Os blogs surgiram no final dos anos 1990, inicialmente, com um caráter mais íntimo como os diários pessoais manuscritos. Com a popularização do acesso à internet e a computadores e, principalmente, a expansão dos dispositivos móveis (smartphones, tablets e notebooks), os blogs incorporaram outras finalidades (educacionais, jornalísticas, políticas etc.).





EXEMPLOS

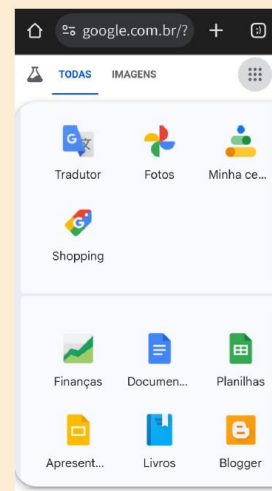
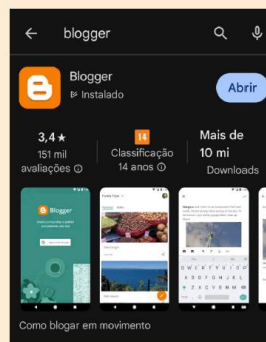


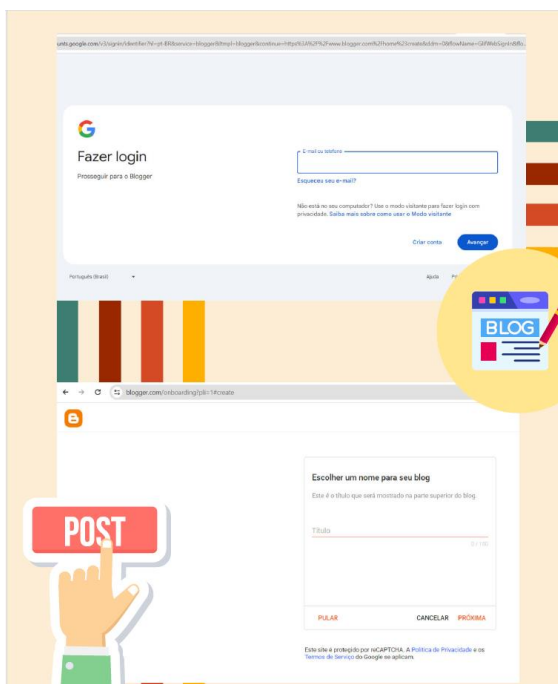


1º PASSO:

- Escolher a plataforma para criação e hospedagem do blog, que oferece serviços gratuitos e/ou pagos sob determinadas especificações e funcionalidades.
- As mais populares são: **WordPress.com** (gratuito e pago); **Wix** (gratuito e pago); **Blogger** (gratuito).

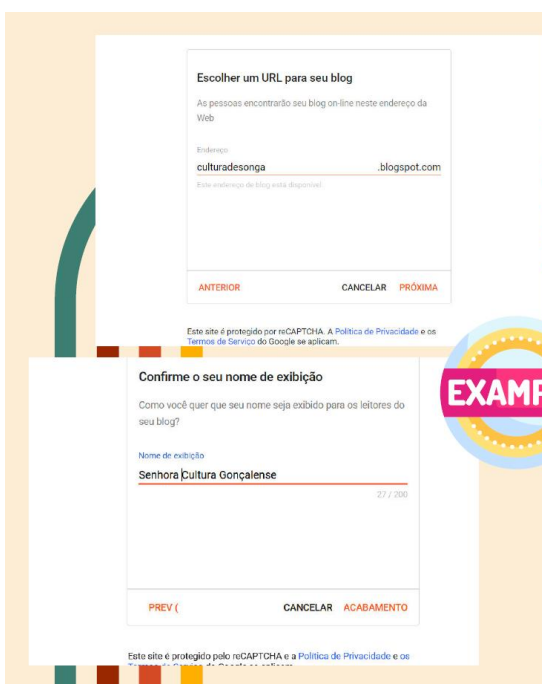
O Blogger é um dos recursos do Google, disponível pelo site ou por aplicativo (baixado no celular por meio da Play Store). Portanto, quem tem **conta no Google** basta usá-la para criar o blog.





2º e 3º PASSOS:

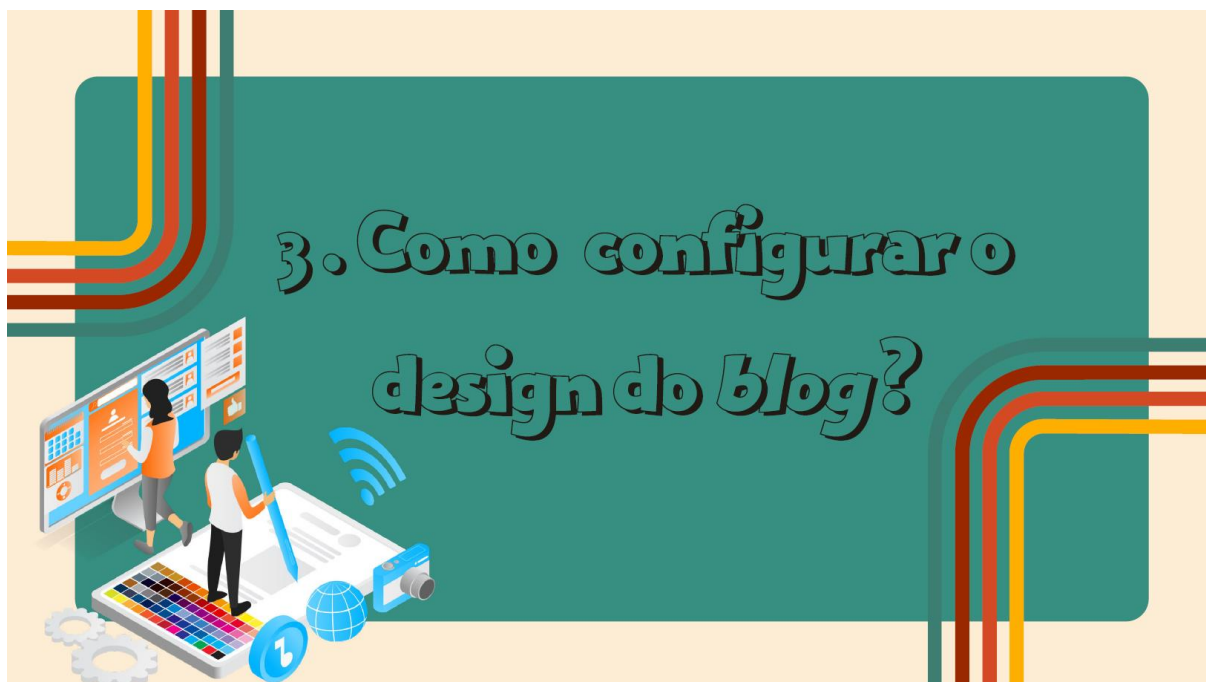
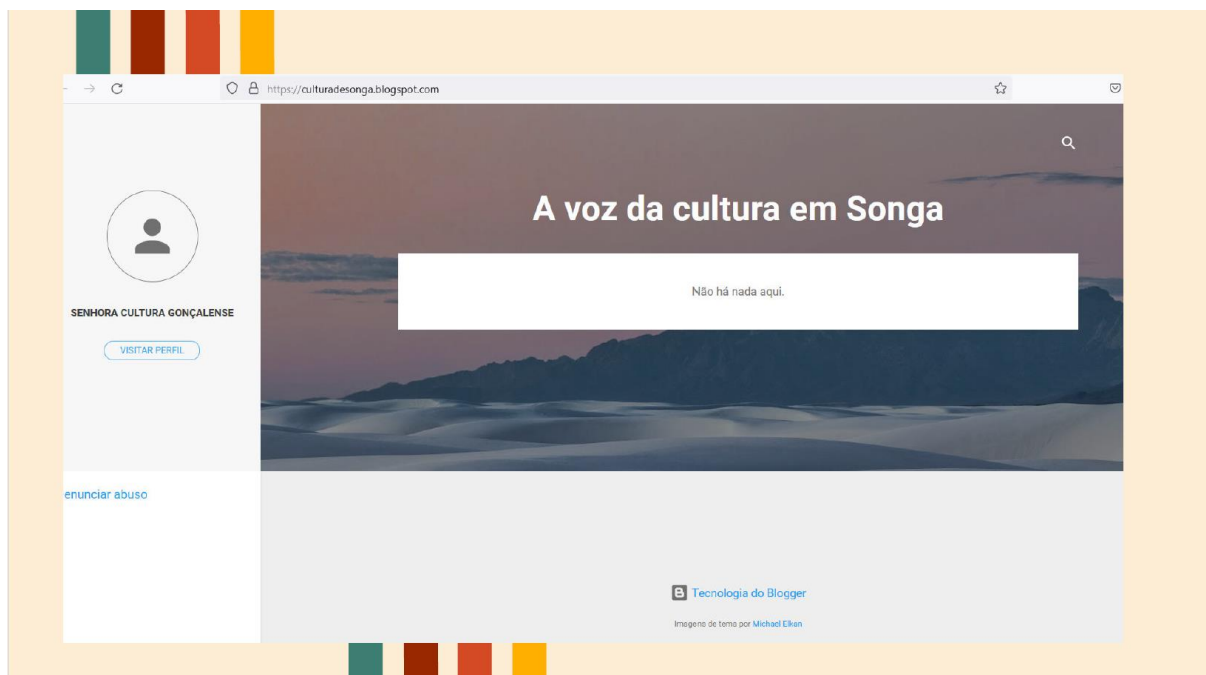
- Fazer o registro ou o login para iniciar o processo de criação.
- Definir o nome (título) do blog: ele pode ser chamativo ou ele já pode indicar as temáticas a serem abordadas. **Exemplo:** “A voz da cultura em Songa”.



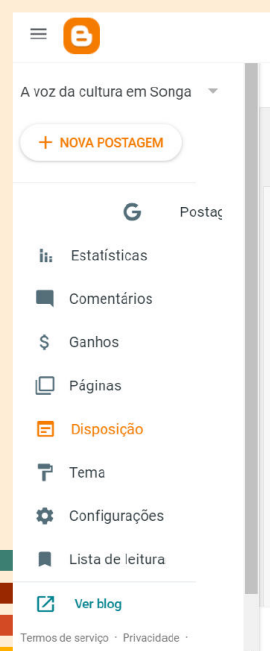
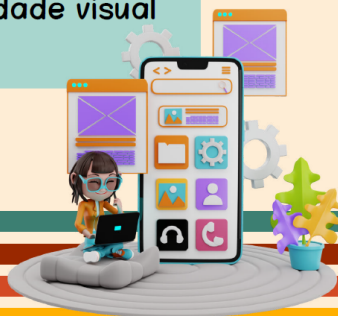
4º e 5º PASSOS:

- Elaborar o endereço eletrônico do blog.
- Identificar o nome que será exibido na página inicial do blog.

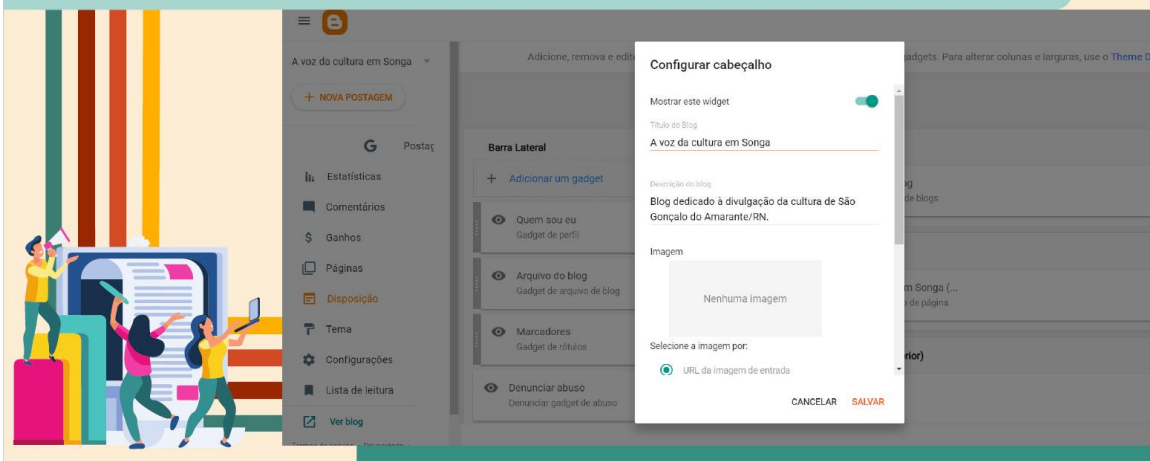




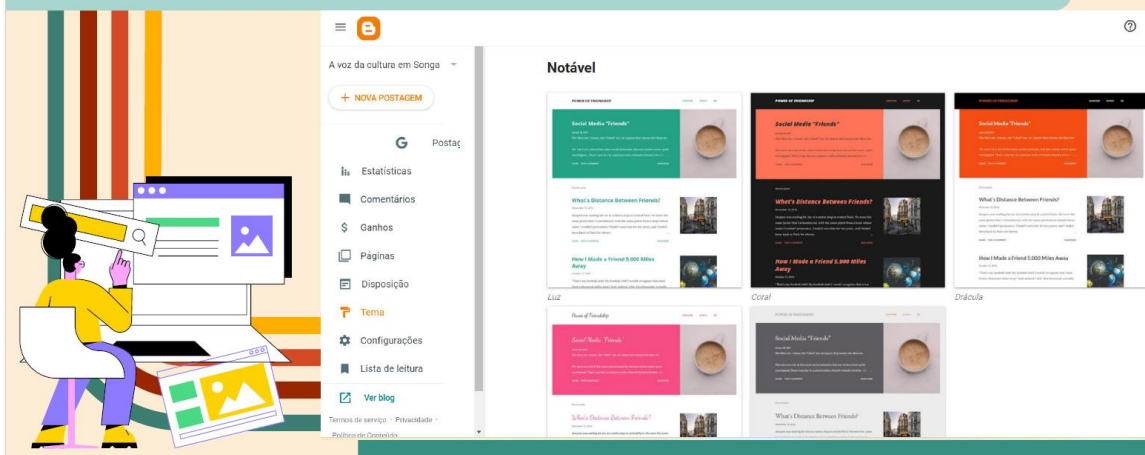
Após o processo de criação no Blogger, surge a página de administração e configuração do blog, na qual são produzidas as postagens, definição da identidade visual e outros aspectos.



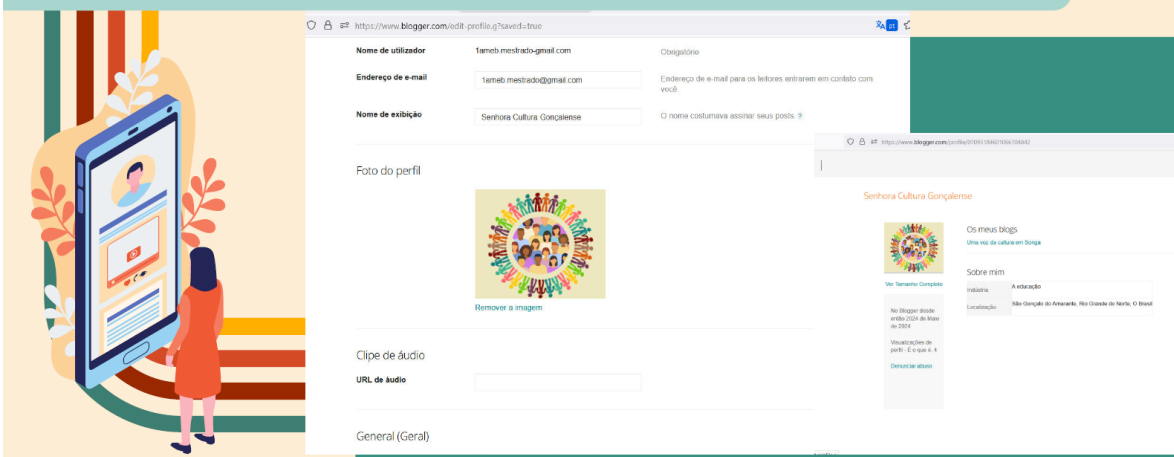
No menu “disposição”, configura-se, dentre outras coisas, o cabeçalho com a descrição do blog (a finalidade/a apresentação).



No menu **“tema”**, configura-se, dentre outras coisas, identidade visual (estilo, cores, disposição das informações e imagens) do blog com projetos para a edição.

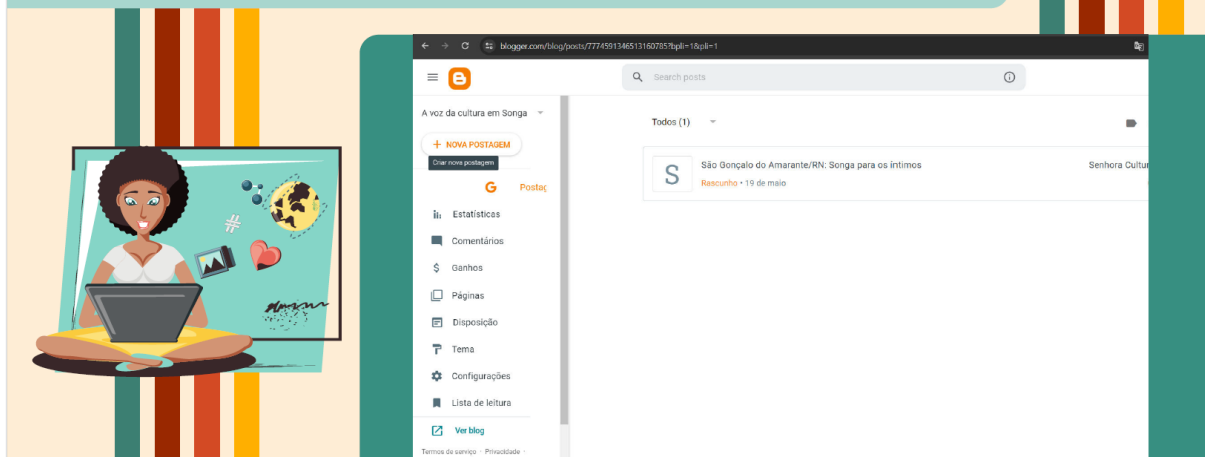


No menu **“configurações”**, configura-se área de atuação, localização e perfil do blog, com uma foto do responsável pela página ou que seja significativa para a temática abordada.

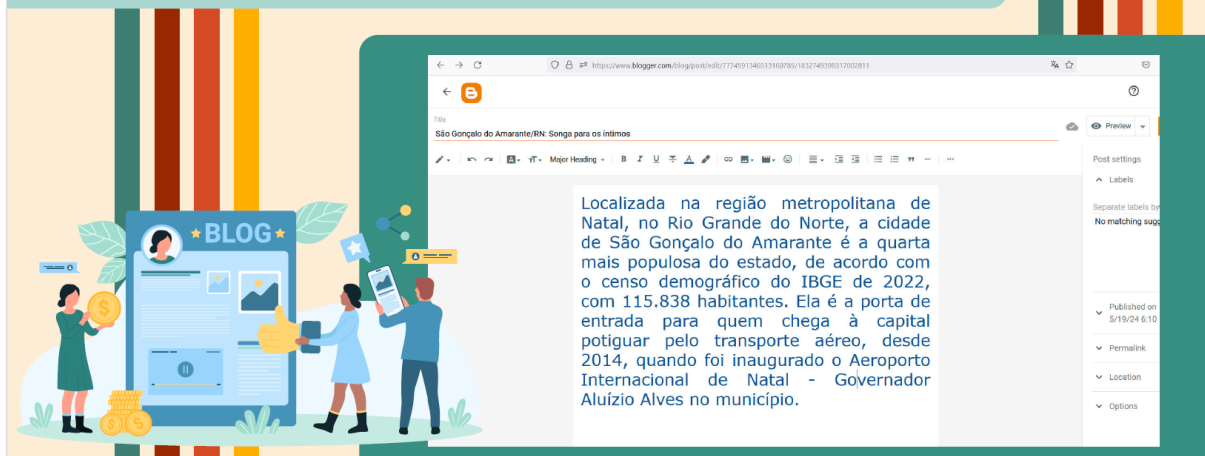




Para criar uma postagem, basta clicar, na barra lateral, em “nova postagem” que abrirá uma nova aba com a área de edição do post.

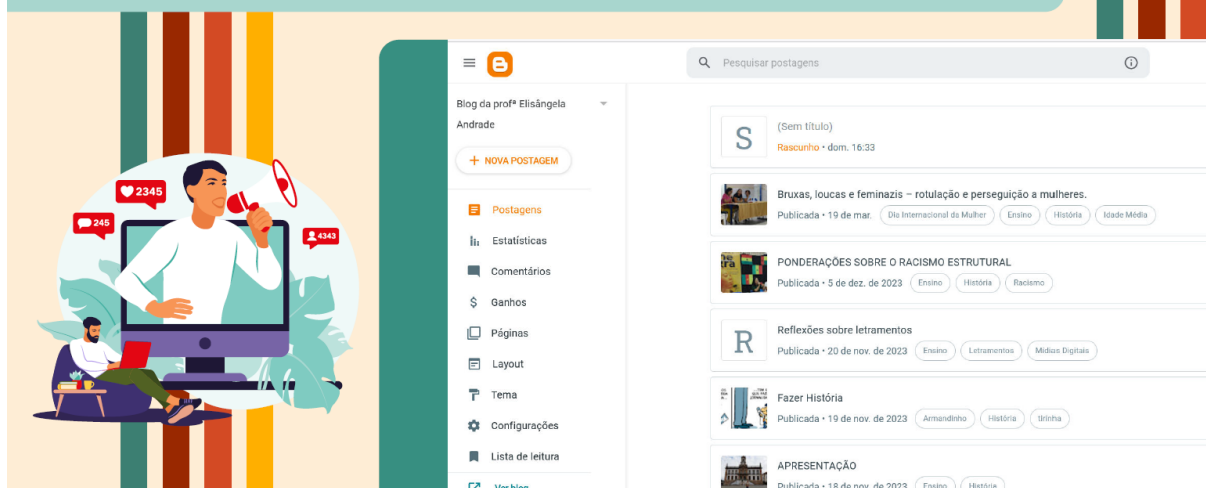


Na nova aba (janela), realize a criação e edição do post. Defina um título para a publicação, escolha o tipo e tamanho da fonte para escrever o texto. Pode-se acrescentar imagens e vídeos ao post, organizar os temas dos posts com tag (palavra-chave).





No menu “**postagens**”, encontram-se os posts que foram criados que já foram publicados ou salvos como rascunhos, permitido a edição dos mesmos.





Lembre-se de utilizar uma linguagem clara e objetiva para transmitir a mensagem de forma eficaz. Certifique-se de revisar o texto antes de publicá-lo, garantindo que esteja completo e livre de erros. Boa escrita!





5. Créditos



BARCELOS, Patrícia Pitthan de Araújo et al. Crie seu próprio Blog: da ideia à prática. In: Seminário de Extensão Universitária da Região Sul, 35, 2017, Foz do Iguaçu. Anais [...]. Foz do Iguaçu: Unila, 2017. p. 2380–2386. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/server/api/core/bitstreams/04796b36-8036-4e8d-920b-4822577c68cb/content>. Acesso em: 27 abr. 2024.

BOEIRA, Adriana Ferreira. Blog na educação: blogando algumas possibilidades pedagógicas. Revista Tecnologias na Educação, v. 1., n. 1, p. 1–11, dez. 2009. Disponível em: <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art-9-vol1-dez-20091.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

REFERÊNCIAS

- Blog Biblioteca de Mangás:
<https://blogbbm.com/sobre/>
- Blog Tecnologia na educação:
<https://novaescola.org.br/blog/15/blog-tecnologia-na-educacao>
- Blog da Prof^a Elisângela Andrade:
<https://blogelisangelaandrade.blogspot.com/>
- Plataforma de criação de blogs Blogger:
<https://www.blogger.com/about/?bpli=1>



LINKS

APÊNDICE F – FOLHAS IMPRESSAS COM FONTES JORNALÍSTICAS SOBRE
ÉLIA DE BARROS¹⁴⁰

FOLHA Nº1

Faleceu Dona Élia de Barros

Faleceu ontem no Hospital da Beneficência Portuguesa em São Paulo, a ex-prefeita de São Gonçalo do Amarante. D. Élia de Barros, esposa do ex-senador Luiz de Barros.

D. Élia de Barros governou o município de São Gonçalo do Amarante no período de 1968 a 1972. Durante sua gestão criou o Ginásio da cidade, implantou o primeiro hospital-maternidade e desenvolveu na época um programa educacional considerado como de grande importância para o desenvolvimento de São Gonçalo.

O corpo da ex-prefeita de São Gonçalo foi trasladado para Natal na noite passada e seu sepultamento deverá ocorrer às 16 horas no Cemitério Parque de Nova Descoberta.

NOTA DE FALECIMENTO ÉLIA DE BARROS

Luiz de Barros, Don'Ana, Gilson de Barros, Laís de Barros Furtado, Eliane de Barros Cabral Fagundes, Célia Maria de Barros, Marçílio Furtado, Garibaldi Cabral Fagundes, Maria Lúcia Paiva de Barros, Ana Lúcia de Barros, Reinaldo Iglésias, esposo, mãe, filhos, genros, e noras e irmão, cumprem o doloroso dever de comunicar o falecimento de sua inesquecível ÉLIA DE BARROS. Ao mesmo tempo, convidam para o seu sepultamento hoje, dia 2 de setembro, às 16 horas, no Cemitério Parque de Nova Descoberta, saindo o féretro da rua Apodi, 228.



Diário de Natal, n. 1332, 2 de setembro de 1981.

Disponível:

LUCIANO LUIZ DE BARROS ELIA DE BARROS

Diretores e funcionários da ECOCIL — EMPRESA DE CONSTRUÇÕES CIVIS LTDA, convidam para missa que mandam celebrar em memória de seu ex-diretor e fundador Engº LUCIANO LUIZ DE BARROS (8 anos de seu falecimento) e de sua genitora D. ELIA DE BARROS (7º dia), às 18:30 horas do dia 7 de setembro na Catedral Metropolitana.

O Poti, n. 2381, 6 de setembro de 1981.

Disponível:



¹⁴⁰ Material em PDF disponível em:

<https://onedrive.live.com/?authkey=%21AMG14TJbKiklcHY&id=F00F2FA69F66C114%2128026&cid=F00F2FA69F66C114&parId=root&parQt=sharedby&o=OneUp>

FOLHA Nº 2

ABASTECIMENTO D'ÁGUA
DE SÃO GONÇALO

A Prefeita Elia Barros, de

São Gonçalo do Amarante, tem programa de inaugurações no dia 1.º de Maio vindouro.

A Maternidade "Josefa Barros", que custou quase 100 mil cruzeiros àquele município, já está em funcionamento, mas, naquela data, será inaugurado o serviço de abastecimento d'água primário da cidade, construído em convênio com o SESP. Serão iniciados, imediatamente, os dois serviços primários de água de Uruassu e Guanduba.

Além da restauração de três grupos escolares de São Gonçalo, a prefeita está dando colaboração para funcionamento de 35 núcleos de alfabetização do MOBRAL. Em entendimentos com os dirigentes da COSERN, d. Elia

Barros conseguiu, fôsse incluída em prioridade, para este ano, o problema da eletrificação rural de que São Gonçalo servirá de modelo e laboratório, para novas experiências neste setor.

Diário de Natal, n. 9113, 26 de abril de 1971.

Disponível:

S. GONÇALO GANHA
GINÁSIO COMERCIAL

A prefeita Elia de Barros acaba de criar e colocar em funcionamento um ginásio comercial na cidade de São Gonçalo do Amarante, cuja primeira turma conta com 37 alunos. A medida vem resolver um angustiante problema daquele município, onde só funcionava, até então, o curso primário, obrigando os que tinham condições para prosseguir os estudos a deslocar-se para colégios de Natal.

O Ginásio Comercial São Gonçalo está funcionando provisoriamente no Grupo Escolar Dr. Otaviano, por concessão da Secretaria Estadual de Educação, mas a prefeitura já dispõe de terreno para a construção de suas instalações próprias, cujos trabalhos devem começar ainda este ano.

Como a cidade não conta com pessoal capacitado para ministrar as diversas matérias do currículo, os professores foram recrutados em Natal.

Diário de Natal, n. 9504, 9 de março 1972.

Disponível:



FOLHANº 3

Nas comemorações do 5.º aniversário da Revolução de 31 de março a Prefeitura **Elói de Barros** e o povo de São Gonçalo, dirigem uma saudação de confiança ao Excm. Sr. Presidente da República, Eurílio Garretano Médici e aos seus Ministros, aqui representados na figura insigne do Sr. Ministro da Educação, Jorges Passarinho.



Em S. Gonçalo do Amarante, a 18 quilômetros de Natal, 19.966 habitantes, liderados por sua prefeita convenceram-se de que para o BRASIL continuar crescendo, todos precisam dar sua "mãozinha". Assim novas escolas vão surgindo, poços para o abastecimento básico vão sendo abertos, uma maternidade já está funcionando e gente para movimentar tudo isso está sendo preparada. Uma nova mentalidade vai sendo implantada porque:

S. Gonçalo também cresce. É BRASIL!



Alfabetizar para promover

Quando chegou a Prefeitura a 11 de janeiro de 1970, a srta. **Elói de Barros** estava consciente dos desafios que a esperavam na administração municipal. Profunda conhecedora dos problemas do seu povo, partiu para um rescaldo das questões cuja solução se apresentava prioritária. Entre outras, mas não podia ser feita de uma vez.

As urgentes necessidades de melhoramentos constatadas ao seu governo por pessoas de poucas palavras e de transporte para a instalação de serviços para a capital, bem como a falta de material humano para colocar em pontos-chaves de administração, acabaram se tornando prioridades. Os programas estavam a exigir uma primeira estrutura. O programa de saúde e o programa educacional.

SAÚDE

Uma característica da atual administração é a preocupação de longo prazo à solução de um problema cujo objetivo é atingir o mal pelo mal. No setor de saúde, por exemplo, os poucos recursos municipais seriam insuficientes para o atendimento das necessidades de assistência de remédios para a população externa. Além de tudo porque se a doença não é atendida em sua causa o remédio serve apenas de paliativo.

As causas foram então levantadas. Era preciso do ano passado, a turma de universitários de Projeto Rondon que alçou ao município, chegou à conclusão de que a área carente pelo povo era o principal problema a ser enfrentado. E foi. Começaram a ser firmados com a Fundação RSDP, possibilitando a abertura de posto de atendimento básico em S. Gonçalo. Trazendo e dando suporte, além de outros com a CASCL, permitindo assim a instalação para o distrito de Santo Antônio do Povoado.

Dentro desse mesmo princípio, dois municípios de saúde foram instalados e estão em funcionamento, em conformidade com a ANCAR-RN, nos distritos de Terra Nova e Santo Antônio. Desse modo, estão sendo desenvolvidos os serviços de saúde que possibilitam a população a assistência à infância e parturientes e garantem também serviços de emergência, curativos etc.

Mas, ainda no setor de saúde, estava um problema a resolver: as parturientes ou em caso de parto em suas casas sem parturiente legal ou mesmo em locais para a capital. Era uma, talvez uma liberdade em Município. Hoje com pouco mais de um ano de funcionamento, já registra um total de 20 partos.

A Maternidade **Joela Barros**, no distrito de Santo Antônio do Povoado é administrada pelo médico Vândio Pereira Brasil, que tem como assistente a parteira Maria Raimundo e a enfermeira Maria José de Freitas. Além do atendimento às mães, conta com uma lactante, consultório médico e posto de saúde.



Maternidade **Joela Barros**



Área sanitária rural a povo de Santo Antônio



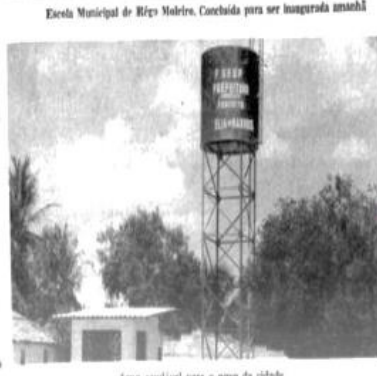
Escola Municipal de Massaranduba

EDUCAÇÃO

FOLHA Nº 3 (CONTINUAÇÃO)



Maternidade Josefa Barros



Escola Municipal de Rêgo Monteiro. Construída para ser inaugurada amanhã

EDUCAÇÃO

No setor educacional São Gonçalo possui um mal que ainda é de todo o país: o professorado leigo. A prefeita **Joia de Barros** partiu para promover a capacitação profissional das professoras municipais, com a realização de semanas pedagógicas, além de uma semana de merenda escolar, tudo em regime de internato. As escolas já existentes foram reequipadas com carteiras, filtros e material para merenda e três delas passaram por modificações estruturais: mais uma sala: Pico de Pedras, Sto. Antônio, Bela Vista e Guanduba. Outros três prédios foram construídos, garantindo educação primária para os povoados de Rêgo Monteiro, Palçoara e Massaranduba e, até julho, estarão prontos mais três em Jacaré, Oitros e Alandibo Grande, tudo às expensas dos cofres municipais.

Atende-se que o estudante alagoense, ao concluir o primário só prosseguiria os estudos se a família tivesse meios para garantir essa continuação em estabelecimentos natalenses. Dona **Joia** partiu para a criação do Ginásio. A batalha foi difícil. Durou mais de um ano, mas, em princípios deste mês começou a funcionar o Ginásio Comercial S. Gonçalo, sob a direção do professor José Paulo de Oliveira e com 37 alunos matriculados na 1ª série. As suas instalações próprias começaram a ser construídas ainda este ano.

O que merece um capítulo à parte, numa análise sobre o movimento educacional em São Gonçalo, é o Mobral. Este mês foi concluído o 1º convênio, com a entrega de certificados de alfabetização a 1.200 adultos e adolescentes, distribuídos por 61 postos espalhados pela cidade e 11 distritos, povoados, vilas e sítios.

Nos dois convênios anteriores, já haviam sido alfabetizados 753 pessoas.

OUTRAS ATIVIDADES

Os outros problemas do município também tem recebido a necessária atenção da administração. **Joia de Barros** Na cidade foram implantados 3.300 metros de calçamento e restaurados os prédios do Mercado e da Câmara Municipal. As estradas municipais recebem a necessária conservação, bem como os outros próprios públicos.

Sentida a sua mesa de trabalho a sua prefeita faz um resumo de suas atividades. Diz que gostaria de dizer de mais tempo para poder revelar ainda mais. E acrescenta: "Mas estou plenamente satisfeita. O processo de desenvolvimento implantado no país pela Revolução dentro das limitações do meu município, chegou a S. Gonçalo. Meu povo já pode olhar para o futuro com mais fé e com muito mais confiança".



Aspecto interno da Maternidade Josefa Barros



Aspecto da 1ª formatura de uma das turmas do MOBRL

Diário de Natal, n.9523, 31 de março de 1972.

Disponível:



análise dos municípios

SÃO GONÇALO DO AMARANTE

Há anos que o grande sonho dos seus habitantes era a pavimentação da estrada, que foi oficialmente inaugurada no último dia 26 de abril, pelo Governador do Estado.

Por 3 vezes consecutivas constou essa verba do orçamento do DER, e sempre motivos superiores (como as frentes de trabalho, criadas em consequência das secas, que assolaram o nordeste em 1970) obrigaram o adiamento dessa obra.

Finalmente o sonho se realizou, graças aos esforços e a força de vontade do seu Prefeito D. **Ella de Barros**, grande mulher que conseguiu levar as autoridades competentes a sentirem a necessidade dessa obra.

Ocupando uma área de 272 km², distribuídos em 16 povoados, 2 distritos e a sede, foi São Gonçalo elevada a município em 31 de dezembro de 1950, desligando-se na ocasião de Macaíba.

Por se tratar de um município vizinho da Capital, dedicando-se seus moradores a pequena lavoura, cuja única finalidade é o abastecimento de Natal. A

Irmãs Filhas do Amor Divino e mantidas com ajuda da LBA e da comunidade, há vários anos.

Essas irmãs merecem toda nossa admiração e respeito. Além dos serviços e obrigações da paróquia de São Gonçalo, inclusive dar a Comunhão diariamente, menos aos domingos, quando o Padre Paixão vem ver os fiéis da comunidade, além de se preocuparem com o Ambulatório (2a. e 3a. feiras, dentistas e ca. feira

médico) começaram em 1969, sem ajuda financeira de nenhuma entidade, a construção de uma Maternidade. Foi organizado, na ocasião, pela ANCAR, uma reunião com os moradores. Nessa reunião, vários projetos foram votados, sendo vitorioso o que previa a construção da Maternidade.

Imediatamente começaram a construção. Cada homem dando um dia de trabalho, em troca de alimentos fornecidos pela Caritas Brasileira. O terreno foi doado pelas irmãs Paulina e Alzira Nunes de Queiroz.

Além da ajuda técnica, o Sr. Joaquim de Holanda conseguiu doações de vários materiais como pedras, madeira, cimento, etc.



FOLHA Nº 4 (CONTINUAÇÃO)

pecuária aparece como atividade secundária na região, umas poucas fazendas, como a Califórnia, que tem no seu rebanho mais de 2.000 cabeças de gado.

Além de A. Gaspar, Matoso e Potengi (as maiores), conta o município com mais 3 cerâmicas de pequena capacidade, com a Salina Jundial Ind. e Com. Ltda., com uma grande pedreira explorada por vários concessionários e a Mineracal Ind. e Com., fábrica de tintas em fase de implantação, com capacidade de 2 toneladas de tinta por dia.

Muito embora as plantações sejam feitas sempre em pequenas áreas, o seu grande número fez com que a ANCAR elevasse, recentemente, à categoria de escritório, o seu sub-escritório já existente.

A conclusão do asfalto da RN-21, Rodovia Monsenhor Walfredo Gurgel veio aliviar e facilitar o escoamento da produção de todo o município, pois estão seus 15 km ligados diretamente à pavimentação de Ceará-Mirim, oferecendo inclusive condições, para instalações de novas pequenas indústrias, o que realmente é uma necessidade.

Com 18.947 habitantes, sendo 9.485 homens não tem a região condições de ocupar mais de 60% dessa mão de obra.

Cidade agradável, limpa e arborizada (o que por incrível que pareça é uma raridade numa região quente como a nossa).

Apesar de contar com apenas 3.237 m² de calçamento, recém inaugurado, não tem a Prefeitura condições financeiras de fazer novos projetos nesse sentido.

Atualmente, seu abastecimento d'água é feito através de 4 poços tubulares e já existe um convenio assinado entre a Prefeitura e a Fundação de Serviço Especial da Saúde Pública para possível-urbana, antes do fim de 72, água corrente encanada.

Foi inaugurado recentemente no distrito de Santo Antonio a Maternidade Josefa Barros, que também conta com ambulatório e o apoio do FUNRURAL, atendendo a uma media de 600 pessoas por mês. Dois mini-postos para vacinação preventiva, 1 médico, e 1 dentista que atendem diariamente, completam o setor de saúde mantido pela Prefeitura.

Causou-nos bastante estranheza o fato da sede do município não contar com assistência da Prefeitura nesse setor. Têm os moradores de São Gonçalo que ir até o distrito de Santo Antonio ou procurar o pequeno ambulatório que funciona 3 vezes por semana, cuidado pelas

Já se passaram dois anos e meio, e espera a irmã Arnália, com bastante fé, terminar a obra até o fim deste ano.

Nós também acreditamos nisso, pois, mesmo sem contar com ajuda financeira oficial, poderá contar ela com apoio de algumas dezenas de pessoas interessadas em serem úteis à coletividade, diminuindo o sofrimento e a dor de seus semelhantes.

Mantém o Estado um Grupo Escolar e 11 escolas isoladas, e o Município mais 16, atendendo a 2.929 alunos do Curso Primário.

Com a inauguração este ano do Ginásio Comercial São Gonçalo, (46 alunos) que provisoriamente está funcionando no prédio do Grupo, supriu D. Silva Barros uma grande falha no setor educacional. Todos esforços estão sendo feitos para a construção de seu prédio próprio. Até a renda do cinema que funciona semanalmente está sendo revertida para esse fim.

O MOBIL já alfabetizou 1.400 adultos, estando inscritos para abril 1.760 alunos.

O Auto Esporte Futebol Clube que, além da parte esportiva dedica-se à recreação da cidade promovendo festas em sua sede própria.

Terminamos nossa pequena análise sobre esse tão pequeno, cuidado, e progressista Município.

FOLHA Nº 5

Luiz de Barros, mais uma vez para o Senado

O sr. Luiz de Barros deverá assumir no próximo mês o cargo de Senador da República, como suplente do ex-Senador Duarte Filho, vitimado por um enfarte do miocárdio, antontem, em Brasília. Afirmou que aguardará a convocação do Senado para assumir o cargo. Atualmente, o sr. Luiz de Barros é o Delegado do Ministério da Indústria e Comércio no Rio Grande do Norte, cargo que assumiu recentemente.

Aos 56 anos, casado, pai de quatro filhos formados em.

O POLITICO

Ex-Vereador, tendo presidido por cinco anos a Câmara Municipal de Natal, ex-deputado estadual por três legislaturas consecutivas, ex-presidente do Diretório Regional da extinta UDN, o sr. Luiz de Barros sempre foi um político militante no Rio Grande do Norte. Aceitou o convite para ser suplente de Senador em 1966, na chapa do sr. Duarte Filho, indicado pela chamada ARENA Vermelha. O seu lugar na Assembleia Legislativa foi preenchido pelo seu genro, deputado Marcílio Furtado.

Sua mulher, do-a **Elia Barros**, foi prefeita de São Gonçalo e, segundo os observadores políticos, voltará novamente à Prefeitura pela gestão eficiente que realizou no município. Elegeu o seu sucessor, sr. Joaquim Victor da Holanda, por uma larga margem de votos, contra o outro candidato da ARENA. O Senador Luiz de Barros deverá deixar a Delegacia do Ministério da Indústria e Comércio, para exercer o seu mandato, porque não pode haver acumulação de cargos. Por uma coincidência, o sr. Luiz de Barros assume o Senado da República tendo como companheiro o sr. Jessé Pinto Freire, que com ele começou a vida pública como vereador em Natal.

O Poti, n. 1604, 6 de fevereiro de 1972.

Disponível:



O Poti, n. 1986, 23 de setembro de 1973.

Disponível:

Barros em festa

A sra. **Elia de Barros**, esposa do sr. Luis de Barros, recebe hoje muitos cumprimentos pela passagem do seu aniversário natalício. Além do elevado número de amigos da aniversariante, ela recebe de modo especial, carinhosa manifestação do povo de São Gonçalo do Amarante, de cuja prefeitura é a titular.

Ao meio dia de hoje, toda a família estará reunida na Fazenda Boa Sorte para comemorar o acontecimento: engenheiro e sra. Luciano Luis de **Barros**, comerciante Gilson Barros e sra. Dr. Garibaldi Cabral Fagundes e sra. e a srta. Célia Barros.

SÃO GONÇALO COMEMORA A REVOLUÇÃO

O vereador Geraldo Correia de Lima, presidente da Câmara Municipal de São Gonçalo do Amarante, presidiu, no último sábado, sessão solene para comemorar a passagem do 8.º aniversário da Revolução Brasileira. Compareceram ao ato todos os vereadores, a Prefeita **Elia Barros**, também como homenagem à Revolução de 31 de Março, inaugurou três novas escolas construídas pela Prefeitura naquele município.

Diário de Natal, n. 9525, 4 de abril de 1972.

Disponível:



Agripino inaugura creches e promete um lugar ao sol

O Poti, ano XXX,
n. 20, 13 de maio
de 1984.

Disponível:



Dizendo que no seu governo "todos terão um lugar ao sol, principalmente os mais humildes", o governador José Agripino inaugurou mais quatro creches nesta capital, construídas pela Secretaria do Trabalho e Bem-Estar Social-Febem, através convênio com o BNH. Referidas creches ficam no conjunto Nova Natal recebendo o nome de senhoras que muito fizeram pela assistência social, no Estado. A creche de Nova Natal, a primeira das quatro entregues à mãe pobre que trabalha, foi a que reuniu o maior número de pessoas ligadas ao governo, comparecendo o vice-governador Radir Pezeira, a Secretária do Trabalho e Bem-Estar Social, Wilma Maia, Emanuelle Sampaio, representando a presidente da Funabem, Terezinha Saraiva, que deu seu nome à creche de Nova Natal.

As três restantes, ficam situadas no conjunto Gramoré tendo recebido o nome de **Elia Barros**, creche de Santa Catarina, recebeu o nome de Marly Fiuza Sampaio, a do conjunto Paatis II, denominada de Zilah Carvalho Bezerra. Presentes, ainda, o prefeito Marcos César Formiga, deputados Teodorico Bezerra e Kleber Bezerra, que lembraram a figura da esposa e

mãe, já falecida, e que naquele instante estava recebendo homenagem póstuma.

Na inauguração da creche Terezinha Saraiva, no conjunto Nova Natal, a secretária Wilma Maia falou da importância dessas creches na ajuda à mãe que trabalha, sem condições de deixar o filho menor, enfoque também dado pela representante da titular da Funabem, Emanuelle Sampaio, que citou a colaboração mútua entre Funabem e governo do Estado do Rio Grande do Norte, ajudando à mulher que trabalha a colaborar para o orçamento doméstico.

Por ocasião da inauguração da creche **Elia Barros**, no Gramoré, José Agripino lembrou os dias da campanha política, em 82, sendo a creche uma das promessas feitas e ali estavam sendo cumpridas, tendo falado a filha da homenageada, **Elisa Barros**, lembrando também a figura da sua mãe, que muito fez pelas famílias desamparadas. A creche Marly Fiuza, no conjunto Santa Catarina teve a presença da Sr.^a Marieta Fiuza, mãe da homenageada.

De um total de 15 creches a serem entregues às mães pobres que trabalham, cinco já estão instaladas, devendo as demais, gradativamente, irem sendo entregues às comunidades.

MULHER

Escolhendo a sra. **Eliane Cabral** para Interventora no município de São Gonçalo do Amarante, o governador José Agripino não apenas escolheu uma figura plenamente identificada com a cidade e com seus problemas, filha da prefeita Hélia de Barros, o Governador conseguiu uma unanimidade. Unanimidade positiva.

O Poti, ano XXXI, n. 33, 25 de agosto de 1985.

Disponível:



FOLHANº 7

*

NATAL DOS VELHOS DO ABRIGO — Uma comissão de senhoras esposas de integrantes do Lions Clube de Natal está promovendo entendimentos para realizar, este ano, o Natal dos Velhos recolhidos ao Abrigo da Lagoa Seca.

É uma iniciativa digna de solidariedade e de apoio.

Soubemos que estão à frente do movimento as exmas. sras. D. Setima Rosado Fernandes, D. Iêda Trindade dos Santos, D. Lourdes Carvalho de Lacerda, d. Crisme Cisneiros, d. Lucía Pontual Freire, d. Jacira Figueira, d. Russa Miranda, d. Mary Cavalcanti Melo, d. Alzira Letieri Suassuna, d. Anita Moura, d. Elizabeth Marinho Medeiros, d. Elia de Barros e d. Elsa Freire.

Com prestígio de tantos nomes distintos em nossa sociedade já se pode prever um êxito dessa iniciativa, que irá trazer aos velhinhos do Abrigo, no dia de Natal, um pouco de alegria e de felicidade.

*

TARCÍSIO ELOGIA TRABALHO DE D. ELIA EM SÃO GONÇALO

Domingo à noite o Governador Tarcísio Maia acompanha

de sua esposa d. Tereza Maia e do secretário de Saúde Lavoisier Maia Sobrinho, participou das festas que assinalaram a ampliação da Maternidade "Josefa Barros" na cidade de São Gonçalo do Amarante. Milhares de pessoas participaram do ato, tendo o Governador elogiado o trabalho desenvolvido por d. **Elia Barros**, presidente da instituição e de cujo esforço nasceu e cresceu o estabelecimento que tão bons serviços presta à população local. Assinalou também que a presença de sua mulher na solenidade era o testemunho do prestígio e do apreço de sua parte ao povo de São Gonçalo e de modo especial à idealizadora e realizadora da "Maternidade Josefa Barros".

O Poti, n. 371, 26 de novembro de 1955.

Disponível:

BRIEFS

A senhora Ana Maria Cascudo Barreto está agora no Conselho de Moral e Cívismo do Estado e sempre solicitada para importantes funções.

O desembargador Mário Moacyr Porto fez brilhante conferência, ontem, na Associação Cristã Feminina, sobre o Ano Internacional da Mulher.

ACF inaugurou, na ocasião, sua nova sede, que representa um excelente trabalho da senhora Ivete de Sá Bezerra. A partir de hoje, a presidente da ACF é a senhora Hêlia Barros, mulher do ex-senador Luís de Barros.

Diário de Natal, n. 9764, 16 de abril de 1975.

Disponível:



Diário de Natal, n. 9764, 16 de abril de 1975.

Disponível:



O Poti, n. 1952,
18 de fevereiro
de 1973.

Disponível:



JOAQUIM VICTOR ASSUME EM S. GONÇALO

A prefeita **Elia de Barros** quando transmitia o cargo ao seu sucessor, sr. Joaquim Victor de Holanda, à frente da Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Amarante. Dona **Elia**, que está iniciando viagem de férias ao sul do país, vem de conseguir junto ao Secretário da Educação, Dalton Melo, o equipamento para seis das salas de aulas construídas em sua administração.



62 novos prefeitos tomam posse sábado

No próximo dia 31, 62 novos prefeitos — 51 de ARENÁ e 11 do MDB — serão empossados, em cerimônia de eleição realizada a 30 de novembro do ano passado.

São os seguintes os titulares que assumirão os cargos, iniciando um mandato de quatro anos:

ACQUA NOVA — Antonio de Sousa Barreto e vice-prefeito Pedro Raimundo do Nascimento

ALMIRÃO APOINÇO — Prefeito Alde de Sousa Xuxue e vice José de Sousa Leite

AMONSO BEZERRA — Prefeito Gildenor Monteiro Junior e vice José Américo de Sousa

BAHIA FORMOSA — Prefeito Valtier Lopes e vice Manoel Paulo Nartez

BENTO FERNANDES — Prefeita Joana Pereira da Cruz e vice Jaime Ferreira de Andrade

BELA FORMOSA — Prefeito Antonio Ferreira de Sousa Filho e vice João Anacleto Filho

CARNAUBAIS — Prefeito João Teixeira Filho e vice Francisco Roque de Sousa

CARNAUBA DOS DANTAS — Prefeito Valdeir Cláudio de Moutros e vice Vicente Fernandes Dantas

CERRO CORÁ — Prefeito Manuel Antunes de Melo e vice José Julião Neto

COBONEL EZEQUIEL — Prefeito José Lopes de Araújo, do MDB e vice Zeca Paulo

CRUZETA — Prefeito Cicero Simão Bezerra e vice Eriberto de Araújo

COBONEL JOÃO PESSOA — Prefeito Antonio Alves de Lima e vice Jandubi da Cunha Lima

DOUTOR SEVERIANO — Prefeito José Delfino Fernandes e vice Francisco Leite da Silva

FELIPE GUERRA — Prefeito Francisco das Chagas Silva e vice José Batista de Sousa

FRUTUOSO GOMES — Prefeito Gilvan Fernandes Carlos e vice José Maria Fonseca

OLHO D'ÁGUA DO BOMFIM — Alfredo Xavier da Silva e vice Esquias Pinto de Paiva

OURA BRANCA — Prefeito José Tassio de Lucena e vice Dorgival Medeiros Pereira

PARNAMIRIM — Prefeito Antenor Neves do MDB e vice Uilases Avila, também do MDB

PAU DOS FERROS — José Edmilson de Holanda, do MDB. O vice também é do MDB

POCO BRANCO — Prefeito Ivan Cardoso de Carvalho e vice José Francisco de Sousa

PENDENCIAS — Prefeito Levani de Freitas e vice Valdemar Rodrigues da Silveira

PILOES — Prefeito Elias Antonio da Silva e vice Francisco Paiva Cavalcanti

PRESIDENTE JUSCELINO — Prefeito Luiz Moreira da Silva e vice José Albernan de Souza

PASSAGEM — Prefeito Hilton Sales Chaves e vice Arlindo Francisco da Silva

RIACHUELO — Prefeito José Alves de Lima e vice Francisco Caetano de Sousa

RAFAEL FERNANDES — Prefeito Claudio Gabriel de Macedo e vice Cesário Chaves de Oliveira

RAFAEL GODEIRO — Prefeito Raimundo João de Paiva e vice Aldo Lopes da Silva

SÃO BENTO DO NORTE — Prefeito José Pereira de Aquino e vice Valdemar Soares Vital

SÃO BENTO DO TRAIPI — Prefeito José Xavier da Silva e vice José Raimundo da Silva

SÃO FERNANDO — Prefeito Juvenal Medeiros e vice Abemor Fernandes

SÃO FRANCISCO DO OESTE — Prefeito Antonio Cavalcanti de Moraes e vice Luiz Silveira Rocha

SÃO GONÇALO DO AMARANTE — Prefeito Elia de Barros e vice Maurício Fernandes de Oliveira

SÃO VICENTE — Prefeito Francisco Pereira

Diário de Natal, n. 8821, 29 de janeiro de 1970.

Disponível:



PREFEITA VIAJA

Acompanhada do seu esposo, Senador Luis de Barros, está viajando hoje ao Sul, a Prefeita **Elia Barros**, do município de São Gonçalo do Amarante, que vai tratar de assuntos ligados àquela localidade, principalmente no que diz respeito a convênios com o Ministério da Educação, como a ampliação de atuação do FUNRURAL, no Ministério do Trabalho.

O Poti, n. 1583, 12 de setembro de 1971.

Disponível:



APÊNDICE G – INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE FONTES

FICHA PARA ANÁLISE DE FONTES HISTÓRICAS

NOME DO(A) ALUNO(A)-PESQUISADOR(A): _____

GRUPO DO(A) ALUNO(A)-PESQUISADOR(A): _____

QUESTIONAMENTOS	
1. QUAL A FOLHA DOCUMENTAL ANALISADA?	
2. É POSSÍVEL IDENTIFICAR ONDE A FONTE ORIGINAL ESTÁ GUARDADA?	
3. QUE TIPO DE DOCUMENTO É TRABALHADO (IMAGEM, MAPA, OBJETO, TEXTUAL OU OUTRO TIPO)?	
4. QUANDO O DOCUMENTO FOI PRODUZIDO? O QUE OCORRIA NO BRASIL NESSA ÉPOCA?	
5. QUAL A AUTORIA (PESSOA OU INSTITUIÇÃO/ORGANIZAÇÃO) DO DOCUMENTO?	
6. DESCREVA AS INFORMAÇÕES DO DOCUMENTO.	
7. QUAL(IS) LUGAR(ES) É/SÃO CITADO(S)?	
8. QUAIS SUJEITOS (PESSOAS, GRUPOS SOCIAIS, INSTITUIÇÕES) APARECEM NO DOCUMENTO?	
9. QUAL SERIA A CLASSE SOCIAL DAS PESSOAS CITADAS?	
10. AS INFORMAÇÕES APRESENTADAS NO	

DOCUMENTO SÃO POSITIVAS, NEGATIVAS OU NEUTRAS?	
11. QUAIS CONCLUSÕES PODEM SER FEITAS A PARTIR DA ANÁLISE DOCUMENTAL? ELAS PODEM SER USADAS NA TEMÁTICA DO <i>BLOG</i>?	

PROBLEMATIZAÇÃO (FOLHA 2)

NOME DO(A) ALUNO(A)-PESQUISADOR(A): _____

GRUPO DO(A) ALUNO(A)-PESQUISADOR(A):

**A PARTIR DA ANÁLISE DAS FONTES, RESPONDA:
QUAIS AS AÇÕES DE ÉLIA DE BARROS, EM NATAL E SÃO GONÇALO DO
AMARANTE, E COMO ELAS ERAM NOTICIADAS PELA IMPRENSA?**

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

FONTES CONSULTADAS:

[illegible]

PROBLEMATIZAÇÃO (FOLHA 3)

NOME DO(A) ALUNO(A)-PESQUISADOR(A): _____

GRUPO DO(A) ALUNO(A)-PESQUISADOR(A):

**A PARTIR DA ANÁLISE DAS FONTES, RESPONDA:
COMO O POSICIONAMENTO POLÍTICO DE ÉLIA DE BARROS, QUANDO
PREFEITA, COLABOROU PARA A IMAGEM QUE OS JORNAIS APRESENTAVAM
DELA?**

[illegible]

FONTES CONSULTADAS:

[illegible]

PROBLEMATIZAÇÃO (FOLHA 4)

NOME DO(A) ALUNO(A)-PESQUISADOR(A): _____

GRUPO DO(A) ALUNO(A)-PESQUISADOR(A):

**A PARTIR DA ANÁLISE DAS FONTES, RESPONDA:
COMO AS RELAÇÕES POLÍTICAS E FAMILIARES DE ÉLIA DE BARROS PODEM
TER CONTRIBUÍDO PARA O SEU GOVERNO E PARA NOMEAR A ESCOLA?**

[illegible]

FONTES CONSULTADAS:

[illegible]

APÊNDICE I – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO 2º BIMESTRE

AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES

Ao término do 2º bimestre letivo de 2024, chegou o momento de avaliar o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido ao longo do período, ocasião em que foram aplicadas estratégias teórico-metodológicas da pesquisa de mestrado da professora Elisângela Andrade.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. 1. NOME COMPLETO *

2. 2. EQUIPE DE TRABALHO *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ A) BANTO
☐ B) IORUBÁ
☐ C) POTIGUARA
☐ D) TAPUIA

3. 3. NOS ANOS ANTERIORES, QUAL O SEU SENTIMENTO EM RELAÇÃO ÀS AULAS *
DE HISTÓRIA?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ A) GOSTAVA
☐ B) NÃO GOSTAVA
☐ C) INDIFERENTE

4. 4. JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA CONCECIDA À QUESTÃO ANTERIOR. *

5. 5. AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO 2º BIMESTRE, DESTE ANO, MUDARAM SEU SENTIMENTO EM RELAÇÃO ÀS AULAS DE HISTÓRIA? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ A) SIM
☐ B) NÃO

6. 6. COMO VOCÊ AVALIA A EXPERIÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA DURANTE TODO O 2º BIMESTRE, NO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ A) PÉSSIMA
☐ B) RUIM
☐ C) REGULAR
☐ D) BOA
☐ E) ÓTIMA

7. 7. EXPLIQUE POR QUE VOCÊ AVALIOU A EXPERIÊNCIA DESSA FORMA (ASSINALADA NA QUESTÃO ANTERIOR, 6). *

8. 8. MARQUE O ELEMENTO QUE VOCÊ MAIS GOSTOU DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ A) TRABALHAR COLABORATIVAMENTE EM EQUIPE.
☐ B) UTILIZAR A TECNOLOGIA DIGITAL PARA APRENDER.
☐ C) ANALISAR JORNAIS COMO FONTES HISTÓRICAS.
☐ D) PRODUZIR TEXTOS PARA POSTAR NO BLOG.
☐ E) FAZER ATIVIDADES PRÁTICAS NA ESCOLA.

9. 9. QUAL DAS AÇÕES ABAIXO VOCÊ TEVE MAIS DIFICULDADE? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ A) CRIAR E UTILIZAR O BLOG.
☐ B) ENCONTRAR INFORMAÇÕES SOBRE ÉLIA DE BARROS.
☐ C) FAZER A ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS.
☐ D) ESCREVER TEXTOS SOBRE ÉLIA DE BARROS.
☐ E) INTERAGIR COM COLEGAS DA EQUIPE.

10. 10. DEFINA COM UMA PALAVRA AS EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS DO 2º BIMESTRE, QUE RESULTARAM NOS BLOGS SOBRE ÉLIA DE BARROS. *

11. 11. COMO AVALIA A SUA PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES PROPOSTAS, AO LONGO DO 2º BIMESTRE? *

OBRIGADA PELAS RESPOSTAS!

