



PROFHISTÓRIA

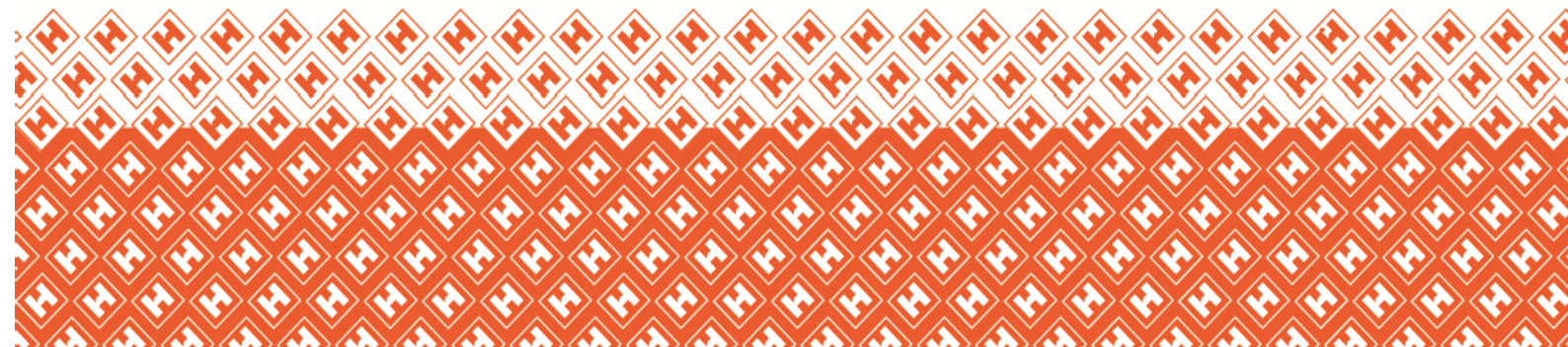
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LEONARDO JOSÉ PEREIRA PINHEIRO

Representações do passado nas plataformas digitais: o letramento histórico-digital como metodologia na promoção de letramentos críticos na esfera digital.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)

Outubro/2024





PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LEONARDO JOSÉ PEREIRA PINHEIRO

Representações do passado nas plataformas digitais: o letramento histórico-digital como metodologia na promoção de letramentos críticos na esfera digital

Dissertação apresentada, como requisito para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Área de concentração: Ensino de História.

Orientador Prof. Dr. Rodrigo Turin

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)

Outubro/2024



Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

P654r Pinheiro, Leonardo José Pereira
Representações do passado nas plataformas digitais: o
letramento histórico-digital como metodologia na promoção de
letramentos críticos na esfera digital. / Leonardo José
Pereira Pinheiro. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2024.
129

Orientador: Profº Dr. Rodrigo Turin.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de
História, 2024.

1. Ensino de História. 2. Usos do passado nas
plataformas digitais . 3. Letramento histórico-digital. I.
Turin, Profº Dr. Rodrigo , orient. II. Título.

LEONARDO JOSÉ PEREIRA PINHEIRO

Representações do passado nas plataformas digitais: o letramento histórico-digital como metodologia na promoção de letramentos críticos na esfera digital

Dissertação apresentada, como requisito para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Área de concentração: Ensino em História.

Aprovado em 27/10/2024.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Rodrigo Turin

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Profa. Dra. Sônia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Profa. Dra. Sônia Maria de Meneses Silva

Universidade Regional do Cariri - URCA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Amaríles, minha mãe, e a José Luiz (*in memoriam*), meu pai. Eles foram os meus primeiros pedagogos. Especialistas na pedagogia da vida, ensinaram-me desde muito cedo a importância de estudar. De tanto ouvi-los, virei professor!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de alguma forma me inspiraram e incentivaram a seguir nessa jornada de cultivar o conhecimento. Em especial, agradeço à minha esposa Raiane. Quando já não suportava mais falar em pesquisa, eu lembrava que por aqui ainda tinha o que ser feito, perdia até o sono. Ela suportou toda a minha chatice em função disso. Quase no fim, quem sabe já na reserva de sua paciência, ela passou a me alertar para a quantidade de vezes que escrevia e apagava durante a escrita deste trabalho: “assim você nunca acaba!”. Era como quem dizia: “Acaba isso logo, você está um ‘porre’!” Apesar de continuar apagando e escrevendo, saiba que você foi importante demais para eu chegar até aqui.

Logo no início dessa jornada, tão empolgado pelo ingresso no mestrado, depois de dez anos afastado da vida acadêmica, experimentei a maior perda da minha vida. Não foi nada fácil ficar sem o cara que tanto me falou sobre a importância de estudar, aquele que amargava comigo as mágoas provocadas pelo nosso Botafogo, ele partiu! A caminhada até aqui certamente seria ainda mais difícil se não fossem os amigos. Agradeço aos amigos Vitor e Viviane por todo apoio, carinho e orações, quando mais precisei.

Por fim, quero agradecer a todos os meus professores, da alfabetização até aqui. Que oportunidade incrível eu tive sendo aluno desse timaço do ProfHistória! Em especial, quero agradecer ao meu orientador, Rodrigo Turin. Agradeço por todas as dicas, orientações e principalmente por ser tão acessível, humano e profissional. Em nenhum momento me senti sozinho. Agradeço às professoras Sônia Wanderley e Sônia Meneses, que integram a banca avaliadora desse trabalho. Nas aulas da UERJ, já no último semestre, ouvindo a Wanderley com toda a sua vibração falando acerca da História Pública, eu só pensava: “como eu não descobri essa disciplina antes?” Que bom que tive a oportunidade de cursá-la com uma grande referência desse movimento. Também na UERJ, no II congresso do ProfHistória no ano de 2022, tive a feliz oportunidade de falar com a professora Sônia Meneses sobre a influência do seu texto, utilizado nesse trabalho, para definir o recorte do tema dessa pesquisa.

Minha mais sincera gratidão a todos vocês!

PINHEIRO, Leonardo José Pereira. **Representações do passado nas plataformas digitais: o letramento histórico-digital como metodologia na promoção de letramentos críticos na esfera digital.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo propor uma reflexão sobre os usos e o consumo do passado através das plataformas digitais, bem como apontar estratégias e caminhos a fim de orientar as ações de professores e professoras de História diante dos desafios impostos pelo consumo de narrativas que representam “*usos abusivos do passado*” no desenvolvimento das atividades docentes nas salas de aula da educação básica. Para atingir esse objetivo, propomos uma reflexão acerca dos usos e do consumo de conteúdos históricos, contendo representações abusivas do passado através das plataformas digitais que, em um contexto político-social marcado pela pós-verdade e pela crise democrática, se anunciam com potencial desafiador ao exercício da docência. Como metodologia, adotamos uma revisão bibliográfica. Por ser tratar de um mestrado profissional, apresentamos uma sequência didática, em que mobilizamos o conceito de *letramento histórico-digital* para dar origem ao produto dessa pesquisa, que consistiu na aplicação de um formulário de análise crítica das fontes, tendo como objetivo contribuir, para que os estudantes desenvolvam habilidades a fim de que consigam pensar historicamente acerca dos conteúdos de vídeo disponíveis nas redes sociais. A pesquisa apontou para a importância de promover ações que visam o desenvolvimento de *letramentos críticos* tendo a escola e os professores como agentes fundamentais nesse processo.

Palavras-chave: Ensino de História; letramento histórico-digital; letramentos críticos; letramentos digitais; usos abusivos do passado.

PINHEIRO, Leonardo José Pereira. **Representations of the past on digital platforms: Historical-digital Literacy as a Methodology to promote Critical Literacies in the Digital Sphere.** Dissertation (Professional Master's Degree in History Teaching) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2024.

ABSTRACT

This research aims to propose a reflection of the use and consumption of the Past through digital platforms, as well as to point out strategies and paths to guide the actions of history teachers in the face of the challenges imposed by the consumption of narratives that represent “abusive use of the past” to the development of teaching activities in basic education classrooms. To achieve these objectives, we propose a reflection on the uses and consumption of Historical content containing abusive representations of the past through digital platforms, which in a political-social context marked by post-truth and Democratic crisis, presents themselves with challenge potential to the exercise of teaching. As a methodology, we adopted a bibliographic review. As this is a professional master's degree, We present a didactic sequence, where we mobilize the concept of “historical-digital literacy” to giving rise to the product of this research, which consisted of the application of a form of critical analysis of the sources with the aim of helping students develop the skills so that they can “think historically” about the video content available on social media. The research highlighted the importance of promoting actions that aim to develop “critical literacies” with schools and teachers as fundamental agents in this process.

Keywords: History teaching; historical-digital literacy; critical literacies; digital literacy; abusive use of the past.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1. Percepção sobre a presença de fontes/referências, que serviram de base para o vídeo analisado.	105
Gráfico 2. Compreensão dos estudantes quanto a contextualização das fontes que embasaram a produção do vídeo.	106
Gráfico 3. Identificação dos principais objetivos do vídeo analisado.	106
Gráfico 4. Identificação das propostas e interesses do canal, ou perfil, que hospeda o vídeo.	107
Gráfico 5. Percepção dos estudantes em relação à existência de apelos emocionais ou proposta de reflexão crítica do conteúdo.	107
Gráfico 6. Compreensão dos estudantes quanto ao interesse (ou não) do conteúdo em revelar uma “verdade oculta” sobre o tema abordado.	107
Gráfico 7. Análise sobre a utilização de linguagem sensacionalista como forma de gerar engajamento midiático com o conteúdo.	108
Gráfico 8. Compreensão dos estudantes sobre o interesse do conteúdo em formar consensos polarizados sobre o tema abordado.	108
Gráfico 9. Identificando se o conteúdo defende soluções autoritárias para questões polêmicas.	108
Gráfico 10. Identificando se a mensagem do conteúdo explora uma visão única (ou não) sobre o tema que aborda.	109
Gráfico 11. Identificação dos principais objetivos do vídeo analisado.	110

Gráfico 12. Percepção dos estudantes em relação à existência de apelos emocionais ou proposta de reflexão crítica do conteúdo.	110
Gráfico 13. Identificação das propostas e interesses do canal, ou perfil, que hospeda o vídeo.	111
Gráfico 14. Identificando se a mensagem do conteúdo explora uma visão única (ou não) sobre o tema que aborda.	111
Gráfico 15. Compreensão dos estudantes quanto ao interesse (ou não) do conteúdo em revelar uma “verdade oculta” sobre o tema abordado.	112
Gráfico 16. Identificando se o conteúdo relaciona de forma negativa (ou tendenciosa) o que entendemos por “peritos” ou “especialistas” na produção do conhecimento, e o conhecimento produzido por estes.	112
Gráfico 17. Compreensão dos estudantes sobre o interesse do conteúdo em formar consensos polarizados sobre o tema abordado.	113
Gráfico 18. Análise sobre a utilização de linguagem sensacionalista como forma de gerar engajamento midiático com o conteúdo.	113
Gráfico 19. Identificando se o conteúdo defende soluções autoritárias para questões polêmicas.	114
Gráfico 20. Identificando se há contextualização histórica das personagens apresentadas no conteúdo.	114

Sumário

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I: USOS DO PASSADO E O CONSUMO DE CONTEÚDOS COM TEMÁTICA HISTÓRICA ATRAVÉS DAS PLATAFORMAS DIGITAIS – DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE	19
1.1. Refletindo acerca da arquitetura das plataformas digitais e os legitimadores dos diferentes regimes historiográficos	30
1.2. Para além do digital – considerações acerca do contexto político-social dos últimos anos no Brasil.	38
1.3. A História Pública – as origens e a internacionalização desse movimento	42
1.4. A História Pública e a História Pública Digital como chave para refletir a produção e o consumo do passado na esfera digital.	46
CAPÍTULO II: O ENSINO DE HISTÓRIA COMO POTENCIALIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DE LETRAMENTOS CRÍTICOS NO CIBERESPAÇO COM BASE NA METODOLOGIA DO LETRAMENTO-HISTÓRICO DIGITAL	57
2.1. As dinâmicas do mundo digital e a necessidade de refletir sobre as múltiplas formas de letramentos	60
2.2. Considerações sobre a relação entre a escola, o ensino de história e o papel do professor como agentes promotores do letramento digital	70
2.3. O ensino de história promovendo letramentos críticos no ambiente digital a partir da metodologia do letramento histórico-digital	75
CAPÍTULO III: QUE HISTÓRIA (OU ESTÓRIA) É ESSA? EXPERIMENTANDO O LETRAMENTO HISTÓRICO-DIGITAL COMO FORMA DE ANÁLISE CRÍTICA DAS FONTES DISPONÍVEIS NAS PLATAFORMAS DIGITAIS	85
3.1. Considerações sobre a comunidade escolar onde a atividade foi desenvolvida	87
3.2. Sobre a escolha do público alvo e o tema da atividade	90
3.3. Sequência didática – promovendo a análise crítica das fontes disponíveis nas plataformas digitais	93
3.4. Considerações sobre a aplicação da atividade com os alunos	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122

INTRODUÇÃO

Ainda guardo na memória algumas lembranças de quando trabalhava no movimentado Centro do Rio. A passos lentos, por volta das 14h, quando estava terminando o horário do almoço, dirigia-me até o prédio onde trabalhava na Rua da Quitanda. Nesse trajeto, alguns minutos já estavam reservados para uma breve parada em uma grande banca de jornal, situada no encontro da Rua do Ouvidor com a Av. Rio Branco. Aquele jovem calouro do curso de licenciatura em História não escondia o entusiasmo ao se deparar com a grande quantidade de revistas dedicadas à História. Como era de costume, tentava encontrar uma justificativa para a grande quantidade de revistas sobre História. Em meio ao barulho do trânsito e à correria da cidade, era tomado por um sentimento animador: afinal de contas, cursava uma área do conhecimento que o público parecia bastante interessado. Isso servia como um alimento para a imaginação do futuro professor de História, que até então nunca tinha parado para questionar que tipo de história era aquela vendida ao público.

De lá para cá, muitas coisas mudaram. Depois da pandemia, as ruas do Centro já não são tão vibrantes como eram há dezessete anos. Parte disso se deve ao *home office*, que contribuiu para reduzir o fluxo de pessoas nas ruas, o que provocou impactos significativos no comércio do bairro. Hoje quem anda pelo Centro, além de não ver mais tantas bancas de jornais e revistas, se dá conta de como elas tiveram que se adaptar à realidade dos novos tempos: vendem de tudo um pouco, inclusive jornais e revistas impressos em papel.

O desenvolvimento tecnológico dos últimos anos aponta para mudanças significativas sobre as formas de consumo de informações e conhecimento, que cada vez mais vem migrando, de forma consistente, para o meio digital. Segundo a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), nos últimos anos, no Brasil, essa inclinação pelo digital vem contribuindo para a “crise da mídia impressa no Brasil”¹ e com isso vemos crescer o obituário dos veículos de comunicação impressa. Essa crise atingiu até mesmo a prestigiada “Revista de História da Biblioteca Nacional”, que em 2016 deixou o formato impresso e passou a publicar no digital, antes de sua última edição em 2017. Entre tantas produções que se ocupavam de comunicar temas históricos ao grande público, esta revista talvez tenha sido a mais cuidadosa na comunicação do passado aos seus leitores. A revista foi a única no Brasil produzida e escrita

¹ “Um panorama sobre a crise da mídia impressa no Brasil”. In Associação Brasileira de Imprensa, 2022. Disponível em <https://www.abi.org.br/um-panorama-sobre-a-crise-da-midia-impressa-no-brasil/> Acesso em: 20 set. 2024.

por especialistas e conseguiu desbancar, em número de vendas, grandes produções de renomadas editoras, que orientavam seus títulos conforme as demandas e os interesses do público consumidor.

Aquele calouro de História, que há tempos viu-se entusiasmado com a quantidade de produções dedicadas à área do conhecimento que estudava e, até mesmo animado, com o interesse do grande público em consumir história, hoje em dia, já contando com alguns anos de experiência como professor, se vê um tanto quanto embaraçado diante da profusão de representações sobre o passado através das plataformas digitais (entendidas aqui como as redes sociais *Facebook*, *Instagram*, *YouTube* etc.). Assim como a cultura da leitura sobre a mídia impressa vem sofrendo os impactos provenientes da inclinação cada vez maior do público pelo digital, o digital também vem contribuindo para alterar as dinâmicas de representação do passado, trazendo consequências ainda mais notáveis e desafiadoras para os profissionais dedicados à ciência histórica.

Nessa explosão do passado através das redes sociais, história e memória se misturam por meio de narrativas com objetivos profusos e que, em alguns casos, contradizem e confrontam os objetivos de quem almeja, através do ensino de História, o desenvolvimento de uma educação voltada para os valores democráticos, que orientam uma formação cidadã. Nos últimos anos, tenho observado um número cada vez maior de colegas de profissão relatando a participação de alunos em suas aulas, orientados por conteúdos históricos – mas não historiográficos – consumidos através de alguma rede social.

Certa vez uma aluna do 7º ano me perguntou sobre os hábitos de higiene na Idade Média. Dei conta que a curiosidade da aluna partiu de um vídeo² que se tornou um “viral” nas redes sociais. Sem contextualizar ou apresentar as referências, o conteúdo relata, em cerca de seis minutos, alguns hábitos da higiene medieval. Aquele vídeo provocou algum estranhamento naquela aluna ao ponto de fazê-la querer saber mais sobre aquele assunto que viu na internet. Esse tipo de situação, que desperta a curiosidade, pode servir como ponte para que o professor consiga provocar “deslocamentos” importantes que podem contribuir para levar o aluno a experimentar outras temporalidades e para que, com auxílio do professor, consiga refletir de maneira crítica sobre valores e costumes de um tempo distante do nosso presente, conforme propôs Albuquerque (2016). Nesse sentido, os vídeos podem ser aliados do professor na montagem de seus planos de aula. Após conversarmos sobre algumas

² O vídeo tem como título “a vida nojenta da Idade Média”, do canal do YouTube “Você Sabia?” disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=g6rNho4KzWA> Acessado em: 15 jul. 2024.

passagens do vídeo, que ela confirmou ter assistido, aproveitei para recomendar dois livros sobre a Idade Média que temos na biblioteca da escola.

Não existe nada de novo nas representações do passado dedicadas ao grande público, sem que estas sejam produzidas por especialistas em História. Antes da popularização da internet e dos dispositivos digitais, a TV e o cinema já faziam esse papel de comunicar temas históricos às massas, sem os compromissos que caracterizam a metodologia da ciência histórica. Assim também como faziam muitas daquelas revistas que eram vendidas nas bancas de jornal no Centro do Rio.

Então, qual é o problema dos alunos consumirem vídeos com temas históricos através de alguma rede social? O problema relatado pelos colegas fundamenta-se a partir do consumo de conteúdos históricos disponíveis através das plataformas digitais, que invocam usos abusivos do passado (MENESES, 2019). A questão central não se trata apenas do distanciamento desses conteúdos daquilo que caracteriza o regime historiográfico, mas, sim, o potencial que esse tipo de conteúdo possui em provocar ruídos na relação aluno/professor, fazendo com que estes conteúdos tenham a legitimidade de suas ações questionadas por aqueles que conferiram sentidos ao passado a partir do consumo de algum conteúdo digital, que abordam um conteúdo histórico a partir de narrativas segundo os interesses de grupos negacionistas e revisionistas, com véis antidemocráticos (GIOVANETTE, 2023; GONTIJO, 2022; SOUZA, 2022).

O mundo virtual ampliou os horizontes de vocalização da história, de modo que os formadores de opinião pudessem ditar pautas, inclusive aquelas que emergem carregadas de negacionismos³ e revisionismos⁴, que tornam alvo a ciência, o conhecimento produzido por instituições respeitáveis, os professores, ou tudo aquilo que vai contra a forma individualista e seletiva de compreensão e percepção dos fatos. Vivemos uma época em que os indivíduos parecem cada vez mais preocupados com a manutenção de suas crenças e, com isso, não admitem àqueles que se apresentam aptos, a fim de confrontar as condições que sustentam suas opiniões. Dessa forma, para alguns a qualidade da mensagem de um conteúdo disponível

³ O negacionismo aqui deve ser compreendido como ação de caráter tendencioso, que mesmo diante das evidências dos fatos, se recusa a validá-lo como verdadeiro. Segundo Mateus Pereira, o negacionismo do ponto de vista histórico representa a “falsificação do fato”. Ver: PEREIRA, Matheus. Nova Direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). *Varia História* (UFMG. Impresso), v. 31, p. 863-902, 2015.

⁴ O conceito de revisionismo utilizado ao longo desse trabalho se refere a “estratégia de muitos autores politicamente interessados que partem de uma perspectiva ideológica sobre o passado, que simulam um método crítico e direcionam a conclusão das suas reflexões para questionar a consciência crítica da História como parte da luta pela democratização da sociedade”. Ver: NAPOLITANO, Marcos. Negacionismos e Revisionismo Histórico no Século XIX. In: PINSK, Jaime e Carla (org). *Novos Combates pela História*. São Paulo: Contexto, 2021. p.99

nas redes sociais pouco importa, afinal, na vida sob o tempo da “pós-verdade”, a verdade parece não estar na ordem do dia.

No tempo marcado pela pós-verdade, os “mestres da verdade” através das redes sociais parecem não só contribuir para por em suspeita o saber acadêmico (MALERBA, 2014), como também para por sob questionamento as ações de professores e professoras de História (GONTIJO, 2022; MENESES, 2019). Este cenário, somado a outros contextos, como o de “crise democrática” (SILVA, 2020), que experimentamos nos últimos anos, e a “arquitetura neoliberal das mídias digitais” (CESARINO, 2021), se relaciona com a criação de um novo ambiente epistêmico contemporâneo, que nos desafia a refletir e propor alternativas contra as demandas que se anunciam a partir do consumo de histórias através das redes sociais. Histórias, inclusive, que apresentam o potencial de dificultar as ações docentes no sentido de promover em seus alunos os “deslocamentos” necessários ao convívio democrático.

Essa pesquisa, cujo eixo central é o ensino de História que integra o programa ProfHistória, tem como tema os *Usos abusivos do passado nas plataformas digitais e os desafios impostos à prática docente nas salas de aulas da educação básica*. Conforme pontuei anteriormente, o avanço da tecnologia digital relaciona-se com a “crise da mídia impressa no Brasil”. Do mesmo modo, a ampliação do acesso aos recursos digitais permitiu a ampliação da vocalização da história por não especialistas (LUCCHESI, 2012; MALERBA, 2017; NOIRET, 2015), tornando as plataformas digitais um palco profícuo para a produção e a divulgação de conteúdos com objetivos diversos e que, por sua vez, vem contribuindo para outra crise, a crise do sistema de produção e mediação do conhecimento a partir do sistema de peritos ou pares (CESARINO, 2021; NICOLAZZI, 2019). No espaço escolar, os professores, entendidos como especialistas nesse domínio, vêm dando conta de situações que apontam para o que seria a crise de sua legitimidade como peritos no regime escolar. Então, como o ensino de História pode contribuir de modo a intervir diante desse cenário?

Consideramos que a reflexão sobre o tema é fundamental, pois, além de poder colaborar para a ampliação dos diálogos já existentes sobre essa questão, também abre caminhos a fim de que seja possível pensar em propostas e possibilidades que aproximam o ensino de História das demandas e necessidades do tempo presente. É fundamental refletir sobre as contribuições que o ensino de História pode oferecer diante da profusão de representações do passado nas plataformas digitais, que através das narrativas abusivas sobre o passado, corroboram com propostas negacionistas e revisionistas, que contrariam os

objetivos de quem luta por uma educação democrática, valorizando as experiências da vida em sua pluralidade.

As reflexões realizadas nessa pesquisa apontam para a urgência de se discutir formas de letramentos, que articulam o ensino de História com os desafios adjacentes à cultura digital (CARRIE et al. 2021; CORRÊA, 2021; MORAES, 2018; MOTA, 2022; SILVA, 2018; OLIVEIRA, 2023; WANDERLEY, 2022). Nesse sentido, destacamos a carência de estudos sobre o letramento histórico-digital, conceito que será abordado ao longo deste trabalho

Trazemos, como objetivo geral da nossa pesquisa, uma reflexão sobre os usos e o consumo do passado através das plataformas digitais, bem como apontamos estratégias e caminhos a fim de orientar as ações de professores e professoras de História diante dos desafios impostos ao desenvolvimento das atividades docentes nas salas de aula na educação básica. Desafios estes compreendidos a partir do consumo de narrativas históricas, que representam o uso abusivo do passado por parte do nosso público, alunos e alunas da educação básica.

Ainda com relação aos nossos objetivos, propomos realizar uma reflexão historiográfica sobre os usos do passado. Além disso, buscamos refletir sobre o consumo de história no ciberespaço e alguns efeitos disso na relação aluno/professor, apontando para a necessidade e a importância do letramento histórico-digital na educação básica. Por fim, buscamos desenvolver uma sequência didática (que dará origem ao produto da nossa pesquisa) tendo o letramento histórico-digital como parte fundamental para o desenvolvimento de ações, que visam promover, junto aos alunos, formas críticas de letramentos (ROJO, 2009), a fim de que estes consigam desenvolver habilidades que lhes permitam navegar pelo ciberespaço com o “modo crítico ativado”.

Como metodologia, adotamos a revisão bibliográfica a fim de sistematizar as discussões teóricas sobre o tema proposto. Foram consultados livros e artigos científicos que se encontram devidamente registrados nas referências bibliográficas apresentadas na parte final do trabalho. Buscamos dialogar com pesquisadores relevantes, que em sua trajetória acadêmica refletiram sobre as questões que se relacionam com o tema e as propostas lançadas a partir dos objetivos desse trabalho. Além disso, também procuramos estabelecer um diálogo a partir das dissertações realizadas pelos pesquisadores do programa ProfHistória, professores da educação básica, assim como eu, que de alguma forma compartilham comigo algumas inquietações que me moveram a abordar o tema proposto nesse trabalho.

A pesquisa está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo foi elaborado em duas partes, e tem como título: *usos do passado e o consumo de conteúdos com temática*

histórica através das plataformas digitais – desafios à prática docente. Na primeira parte do capítulo, apresentamos algumas considerações acerca do conceito de “pós-verdade” e suas relações com o mundo virtual, sobretudo destacando-se as redes sociais, que conforme Siebert e Pereira (2020) apontaram que as redes sociais contribuíram com a quebra do “monopólio da verdade” caracterizando um mundo onde as crenças e as opiniões individuais interessam mais que os fatos em si. Nesse capítulo, o conceito de “pós-verdade” é fundamental, pois está diretamente relacionado a outro conceito-chave para nossa pesquisa, o conceito de “usos abusivos do passado”, conforme proposto por Sônia Meneses (2019). A relação entre esses conceitos em questão nos permite compreender algumas características dos conteúdos que circulam nas redes sociais e que têm colaborado com a construção de sentidos sobre o passado sob a demanda de grupos negacionistas e revisionistas.

Ainda na primeira parte do primeiro capítulo, trazemos algumas reflexões importantes acerca da “arquitetura digital do neoliberalismo das mídias” que nos servirá para tentar compreender como as redes sociais (produto de mercado neoliberal) vêm contribuindo com o que seria a “crise do sistema de peritos” e a emergência de um novo ambiente epistêmico (CESARINO, 2021). Nessa primeira parte, ainda refletimos sobre alguns legitimadores dos diferentes “regimes historiográficos”, segundo Fernando Nicolazzi (2019). A partir disso, propomos uma reflexão sobre o que caracteriza e legitima um conteúdo produzido no regime midiático-digital, tendo como objetivo observarmos o seu distanciamento com relação ao que representa um conteúdo que se aproxima do regime historiográfico.

Por fim, propomos algumas considerações acerca do contexto político-social dos últimos anos no Brasil, para então poder situar o leitor nessa dinâmica que se relaciona com o consumo, por parte dos alunos, de conteúdos que representam usos abusivos do passado nas redes sociais e que, por sua vez, parecem contribuir para que alguns estudantes tenham dificuldades em legitimar as ações docentes, quando estes se propõem a reflexões de tendem a deslocar o seu público daquilo que eles preferem acreditar.

Na segunda parte desse primeiro capítulo, buscamos ampliar nossas discussões com o auxílio de algumas reflexões propostas pelo movimento da História Pública. Parte das reflexões que desenvolvemos ao longo dessa pesquisa representam o objeto de análise de muitos debates promovidos pela História Pública e a História Pública Digital. Dessa forma, justifica-se a necessidade de aproximarmos o nosso trabalho das reflexões realizadas por esse movimento. De que maneira as discussões promovidas pela História Pública e a História Pública Digital podem nos servir, no sentido de aprofundarmos o entendimento acerca do consumo de conteúdos históricos através do digital e sua relação com a crise do papel dos

historiadores e educadores, em meio à multiplicação de usos do passado? Como a multiplicação de representações do passado, através das plataformas digitais, vem sendo discutida no âmbito da História Pública Digital? Essas questões serviram como base dessa segunda seção. O segundo capítulo, *o ensino de História como potencialidade para o desenvolvimento de letramentos críticos no ciberespaço com base na metodologia do letramento histórico-digital*, apresenta-se como forma de apontar a importância e a necessidade de articular o ensino de História com propostas que objetivam o desenvolvimento de letramentos críticos. Na parte final desse capítulo, refletimos sobre o letramento histórico-digital, que nesta pesquisa tem por finalidade desenvolver habilidades com os alunos a fim de que estes consigam “pensar historicamente” (CERRI, 2011) a respeito dos conteúdos de vídeos que consomem através das plataformas digitais.

Dedicamos parte desse capítulo a fim de apresentar algumas transformações acarretadas pelo desenvolvimento do mundo tecnológico digital, ocorrido nos últimos anos. A partir disso, apontamos para a necessidade de refletirmos a respeito das formas de letramentos, sobretudo aqueles que se relacionam com as demandas anunciadas através do desenvolvimento dos recursos tecnológicos digitais. Como ponto de partida, apresentamos considerações a respeito de algumas mudanças relacionadas aos padrões de leitura e escrita, como consequência do desenvolvimento das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) e que, por sua vez, apontam para a necessidade de dialogarmos acerca de letramentos digitais preocupados com a relação dos estudantes em meio a essa “enxurrada de informações” e conteúdos disponíveis através das redes sociais.

Após algumas considerações em relação à importância da escola e dos professores estarem atentos às demandas que se anunciam através da relação dos alunos com os conteúdos digitais, reforçamos o papel da escola e do professor como agentes na promoção de letramentos digitais. Dedicamos a parte final do segundo capítulo para refletir a respeito das potencialidades do ensino de História na promoção de letramentos críticos a partir da metodologia do letramento histórico-digital. Boa parte das discussões dessa seção tiveram como base pesquisas desenvolvidas no programa ProfHistória.

Por fim, o terceiro e último capítulo: *que história (ou estória) é essa? Experimentando o letramento histórico-digital como forma de análise crítica das fontes disponíveis nas plataformas digitais*. O termo “estória” não se aplica no título desse capítulo como tentativa de demover o caráter histórico dos conteúdos de vídeo sobre história, que se encontram nas redes sociais, ainda que estes se utilizem do passado de forma abusiva. Conforme Sônia Wanderley (2022, p.134), o fato destes conteúdos não possuírem as preocupações

historiográficas, que orientam a produção do conhecimento histórico, não se retira destes o seu caráter histórico. O termo empregado no título desse capítulo se anuncia como um esforço de quem pretende chamar atenção para as diferenças de um conteúdo de vídeo que se aproxima do regime historiográfico e daqueles que dele se afastam. Este capítulo é destinado ao desenvolvimento do produto dessa pesquisa, que se dará a partir do desenvolvimento de uma sequência didática implementada às aulas com os alunos do 9º ano do ensino fundamental II da Escola Municipal Roberto Simonsen, uma escola pública da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, localizada na zona Oeste.

A sequência didática teve como objetivo fazer os alunos refletirem sobre as diferenças de um conteúdo de vídeo que se aproxima do regime historiográfico e o que dele se distancia, apresentando um vídeo que representa o uso abusivo do passado. Zumbi dos Palmares foi a personagem dos dois vídeos. Uma narrativa sobre Zumbi dos Palmares, que fiz durante uma aula em uma turma do primeiro ano do ensino médio do CIEP 313 Rubem Braga, uma escola da rede pública estadual do Rio, serviu como o estopim de uma situação incomum narrada no início do primeiro capítulo. Tal situação teve influência direta sobre a escolha do tema e na definição das propostas dessa pesquisa.

Nesse último capítulo, apresentamos um formulário visando promover junto aos estudantes uma análise crítica das fontes de vídeos com temática histórica disponíveis nas redes sociais. Esse formulário representou o produto final da nossa pesquisa e, através do conjunto de atividades propostas, buscamos dar forma ao conceito de letramento histórico-digital para abrir um espaço de debate que possibilite alunos e professores refletirem de forma crítica os conteúdos sobre história disponíveis nas redes sociais.

Se no passado, o entusiasmo do jovem graduando em História diante da abundância de revistas de história nas bancas contribuiu para que eu não me questionasse com relação à qualidade dos conteúdos e aos objetivos de quem produzia e consumia aquelas revistas, hoje a realidade é outra. Não se trata apenas de observar as mudanças no tocante às formas que o público consome história, que apontam para a obsolescência dos impressos, mas destacar a necessidade de ampliarmos as reflexões sobre letramentos digitais perante as dinâmicas que se anunciam a partir da relação dos estudantes com o mundo digital. A experiência de alguns anos no magistério desafia-me a refletir acerca dos interesses de quem produz e consome conteúdos relacionados à história através das redes sociais e a compreender como isso tem afetado as relações de ensino-aprendizagem nas salas de aula da educação básica, bem como quais são as contribuições do ensino de História diante dos desafios apresentados. Movido por esses desafios, seguimos adiante com a nossa pesquisa.

CAPÍTULO I: USOS DO PASSADO E O CONSUMO DE CONTEÚDOS COM TEMÁTICA HISTÓRICA ATRAVÉS DAS PLATAFORMAS DIGITAIS – DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE

PARTE I

Nos últimos anos, tenho observado um fenômeno bastante curioso quando trabalho alguns conteúdos nas turmas da educação básica, tanto com os alunos do ensino fundamental II, da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro (SMERJ), quanto nas turmas do ensino médio da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUCRJ). Certa manhã, durante uma aula com estudantes do 1º ano do ensino médio, no CIEP 313 em Bangu, estava desenvolvendo uma narrativa acerca da resistência dos escravizados na América portuguesa, tendo como referência os quilombos. Durante a exposição, falei sobre a grandiosidade e a importância do quilombo dos Palmares e destaquei parte do tempo falando sobre Zumbi dos Palmares e sua representatividade para o movimento negro brasileiro.

No decorrer daquela exposição, notei que dois alunos a todo o momento gesticulavam entre si, como se estivessem em sinal de discordância ou talvez não aceitando aquela versão do passado que apresentava para a turma. Sorrindo e cochichando, seguiram fazendo comentários entre si. A princípio pensei que fosse apenas uma conversa paralela, algo pontual e momentâneo, comum em qualquer sala de aula, independente da idade. Porém, à medida que continuei a desenvolver o raciocínio, reparei que a dupla aparentava certo desconforto e de fato pareciam incomodados, principalmente quando falava a respeito da relação entre a figura de Zumbi e a construção do Dia da Consciência Negra.

De certo modo, aquela situação, que aparentava colocar em suspeição o meu fazer enquanto professor, também me causou incômodo. Foi quando interrompi a minha fala e decidi perguntar se eles desejavam trazer alguma contribuição ou realizar alguma pergunta. Entre sorrisos disfarçados, um dos jovens em questão perguntou, assumindo um tom de ironia: “Esse Zumbi que você tá falando, esse líder, é o mesmo que escravizava os negros que tentavam fugir da escravidão nas fazendas?”

Certo de que aquela pergunta não encontrava base no material didático utilizado, por curiosidade, mas já imaginado a resposta, indaguei sobre quais fontes eles estavam se valendo para realizar aquele questionamento. A resposta não me surpreendeu: “Eu vi um vídeo!”. Quando digo não estar surpreso com a resposta, refiro-me ao fato de que aquela situação, com

enredo bem semelhante, estava longe de ter sido a primeira vez que aconteceu comigo durante uma aula. Com frequência, tenho conversado e ouvido de muitos colegas de profissão, de várias escolas e redes de ensino (pública ou privada), relatos de experiências como essa que descrevi.

Geralmente, nos casos desse tipo, os estudantes acessaram (direta ou indiretamente) algum conteúdo histórico disponível em alguma plataforma digital (*YouTube, Instagram, Facebook etc.*). Com base nesses conteúdos, empoderaram-se de um discurso que lhes colocam em oposição, impondo barreiras de modo a não legitimarem algumas narrativas históricas escolares desenvolvidas em sala de aula por seus professores. Uma vez empoderados por essas “verdades” consumidas a partir das mídias, que apresentam maneiras diversas de acesso e usos do passado, alguns estudantes se sentem capacitados até mesmo para “refutar” as narrativas históricas construída por seus professores a respeito de determinados temas do currículo escolar. Em tempos de “pós-verdade”, conforme assinalou Sônia Meneses, o saber acadêmico tem sido, com frequência, questionado por quem se municia apenas de suas opiniões (2019).

Para essa pesquisa, algumas considerações a respeito do conceito de “pós-verdade” são necessárias. Segundo o dicionário Oxford, “pós-verdade” define-se como sendo aquilo que é: “relativo ou referente a circunstâncias nas quais os fatos objetivos são menos influentes na opinião pública do que as emoções e as crenças pessoais”. Em 2016, “pós-verdade” foi eleita pelo dicionário Oxford como a palavra do ano. Segundo os responsáveis pela escolha, o contexto das eleições presidenciais nos Estados Unidos e o referendo britânico, que terminou favorável à saída do Reino Unido da União Europeia, foram fundamentais para a escolha da palavra⁵.

O surgimento do termo deu-se no ano de 1992, quando o cineasta sérvio-estadunidense Steve Tesich escreveu um artigo para a revista *The Nation* sobre a Guerra do Golfo. Naquele artigo, a palavra era empregada para se referir a uma sociedade que escolheu viver em um mundo onde a ideia de uma realidade idealizada ou conveniente era mais importante do que aquilo que representava a realidade de fato (SIEBERT, PEREIRA, 2020).

De acordo com Silvânia Siebert e Israel Vieira Pereira, a utilização do termo pós-verdade, em 1992 está relacionada a um “gesto político”, referindo-se ao comportamento

⁵ “Dicionário Oxford dedica sua palavra do ano, ‘pós-verdade’, a Trump e Brexit”. In El País. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/16/internacional/1479308638_931299.html Acessado em 10 jan. 24.

dos norte-americanos diante do escandaloso caso Watergate, em que foram denunciadas várias arbitrariedades cometidas por Richard Nixon, e parte da população inclinou-se de modo a valorizar mais suas próprias opiniões, a fim de sustentar suas crenças e bem-estar, independente dos fatos apresentados. Segundo os autores,

A definição de *pós-verdade* nasce atrelada ao gesto político, significando uma sociedade que se importa mais com seu bem-estar diante das informações do que com a qualidade delas ou sua ligação com o real. Guiado pela ideologia, o sujeito é inclinado a ser seletivo no que toca suas crenças, admitindo como verdadeiras as informações que conferem reforço discursivo à sua posição ideológico-histórica. (1992, p.243).

Por fim, é importante destacar que as mídias digitais tiveram um papel fundamental para o fortalecimento daquilo que conhecemos como pós-verdade, uma vez que, através da *internet* e das redes sociais, podemos acompanhar a quebra do “monopólio da verdade” (SIEBERT, PEREIRA, 2020, p.248). O mundo virtual permitiu que qualquer pessoa com acesso a um dispositivo conectado à internet pudesse produzir e disponibilizar na grande rede suas versões dos fatos, suas opiniões sobre quase tudo, o que até então era feito pelos veículos tradicionais de informação.

O espaço virtual alargou os horizontes para que os formadores de opinião pudessem propor debates envolvendo ideias e opiniões conflitantes, o que é bem-vindo, mas também ampliaram as margens que fizeram proliferar a boataria, as versões dos fatos carregadas de negacionismos, que tornam alvos de críticas a ciência e o conhecimento produzido por instituições respeitáveis, ou tudo aquilo que vai contra a forma individualista e seletiva dos indivíduos em acreditarem e perceberem os fatos. Durante a pandemia de COVID-19, tivemos a infeliz oportunidade de experimentar tudo isso por meio de inúmeras postagens e conteúdos contrários às vacinas e à ciência. Até que ponto esse cenário marcado pela pós-verdade tem influenciado a produção de conteúdos históricos disponíveis nas mídias digitais?

Nos últimos anos, podemos notar um crescente número de séries, filmes e conteúdos produzidos em plataformas digitais, como, por exemplo, os vídeos do *YouTube*, que possuem assuntos históricos como tema central. Conforme observou Sônia Meneses, em relação aos conteúdos produzidos tendo como foco a história para o entretenimento, em tempos de pós-verdade, temos acompanhado a produção de uma “história abusiva”, com conteúdos nos quais os “fins justificam os meios”, sem compromisso com a produção historiográfica, buscando apenas entreter, validar ideias e opiniões. A autora ressaltou que essa “história midiática”, que pretende atingir as massas, possui uma falsa busca pela verdade, que coloca o saber à

disposição da “ordem socioeconômica”, sem compromissos com o saber científico (MENES ES, 2019).

Até que ponto essas produções midiáticas elaboradas a partir desse formato têm contribuído para disseminar negacionismos e versões revisionistas do passado entre nossos educandos? De que forma o consumo desses conteúdos por parte dos nossos alunos tem interferido nas aulas? Enquanto professores e professoras de história, como podemos contribuir a fim de desenvolver habilidades que capacitem nossos alunos a reconhecerem e distinguirem quando um conteúdo em uma plataforma digital apresentar um “uso abusivo” do passado? Na dissertação de Mariana de Freitas Giovanette, que integrou o programa ProfHistória, a pesquisadora analisou as disputas de memória em tempos de negacionismo histórico, em torno do tema Ditadura Militar e suas relações com o ensino de História. Em uma de suas conclusões, apontou que o modo como os discentes produzem sentidos sobre o passado, acerca da temática da Ditadura Militar, é influenciado pelo que chamou de “produções negacionistas extraescolares” e destacou a necessidade de pôr sob análise as narrativas dos conteúdos que circulam através das plataformas digitais. (GIOVANETTE, 2023)

Na década de 1980, durante o decurso do processo de redemocratização do Brasil, um dos objetivos era definir qual seria a contribuição da aula de História para desenvolver uma formação voltada para o exercício da cidadania. Esta foi uma das linhas de discussão com relação aos debates envolvendo a educação e o ensino de História (BITTENCOURT, 2018). Refletindo ainda sobre uma proposta para o ensino de História, aqui em especial na educação básica, Durval Muniz de Albuquerque Júnior foi bastante feliz ao afirmar que uma aula de História deve se assentar na “valorização da cultura democrática” (ALBUQUERQUE, 2016).

Depois das cenas trágicas do dia 08 de janeiro de 2023 e de termos nos últimos anos acompanhado uma verdadeira virada antidemocrática, por parte de uma parcela da nossa sociedade, chegamos à conclusão que urge refletir e lutar por uma educação que contribua de forma ativa para a formação cidadã e democrática do indivíduo. Não menos importante é considerarmos o desenvolvimento de uma educação fundamentada para atender os objetivos de uma formação “multicultural”, termo empregado por Kabengele Munanga para ressaltar a importância de criar e despertar novos olhares sobre a cultura e a história de povos, que durante muito tempo ocuparam uma posição de subalternidade na escrita da história (MUNANGA, 2015).

É importante, ainda, dizer que neste trabalho não pretendemos apresentar um manifesto infeliz e contrário à relação entre o conhecimento histórico e o mundo digital

tecnológico. Buscaremos passar longe de defender que, em função da ampliação do acesso aos diversos tipos de produtos culturais, em decorrência do desenvolvimento tecnológico, o conhecimento histórico possa ser visto de forma prosaica. O que poderia, para alguns, apontar para uma relação hierarquizante e que, de forma categórica, tende a classificar os produtos culturais etiquetando-os como “alta e baixa cultura”, ou “cultura séria e cultura de entretenimento⁶”. Também, ao longo do texto, evidenciaremos que não se trata aqui da defesa de que a produção do conhecimento histórico é uma exclusividade dos historiadores profissionais. O mundo virtual, bem como também o mundo físico-material, está repleto de práticas e experiências positivas no sentido de comunicar e divulgar o conhecimento histórico ao grande público, sem que este tenha passado pelas mãos de profissionais especialistas em História. Consideramos que as representações humanas acerca do passado fazem parte da atividade humana, sendo elo fundamental da cultura histórica.

Segundo Rebeca Gontijo, a cultura histórica se caracteriza pelo “modo como as pessoas ou grupos humanos se relacionam com o passado” (2019). Para Sánchez Costa, a cultura histórica nos “comunica interpretações do passado”, e uma questão central da cultura histórica é a sua “mensagem, o discurso sobre o passado” que ela é capaz de produzir (COSTA, 2009). Ao compreender a cultura histórica como “uma dinâmica de transmissão e discussão sobre o passado”, Sánchez Costa chama a atenção para a necessidade de nos atentarmos para “os meios que possibilitam a interação da sociedade com sua história” (IDEM, 2009). Essa tarefa não cabe apenas aos profissionais da história e tampouco somente os livros e textos escritos por historiadores ou as aulas desenvolvidas pelos professores da disciplina, mas essa função é dada a vários outros agentes, como jornalistas, artistas, cineastas, bem como tantos outros meios, tais como: peças teatrais, filmes, novelas, séries, produções criadas para as redes sociais etc. (COSTA, 2009; GONTIJO, 2019).

São muitos os caminhos e os meios de divulgação da História. Nas escolas, os livros didáticos representam uma das formas mais tradicionais de publicação histórica; museus, instalações urbanas, centros culturais, entre outros “lugares de memória”, filmes, documentários e certamente os vídeos com temas históricos, que podem ser acessados através das plataformas digitais, também representam esse universo plural das representações históricas. Diante desse pluralismo de representações, os conteúdos históricos veiculados

⁶ Ao introduzir a categoria do “intelectual mediador”, Ângela de Castro Gomes (2016), na apresentação do livro *Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo*, refletiu sobre essa tendência de hierarquização que caracteriza o campo da história por longa data. Segundo Gomes, as ações dos “divulgadores ou vulgarizadores” tendem ser classificadas sempre em oposição ao que é considerado “erudito”, de considerável valor.

através das mídias digitais carecem de ser objeto de reflexão, conforme observou Sara Albieri (2011, p.21).

Destacamos aqui a necessidade de refletir acerca dos usos do passado, sobretudo o passado utilizado de modo abusivo (MENESES, 2019) através das plataformas digitais nos últimos anos. Para esse propósito, é igualmente importante levantarmos algumas questões a respeito da arquitetura das mídias digitais, suas características e como os conteúdos circulam e são produzidos através delas. Não menos valioso, temos como propósito analisar como o consumo de histórias através das plataformas digitais pode se relacionar com a prática docente na educação básica em um contexto permeado pela “crise democrática” (SILVA, 2020), experimentada nos últimos anos. Nesse capítulo, algumas reflexões com base nos movimentos da História Pública e História Pública Digital se anunciam como parte fundamental a fim de poder ampliar as reflexões a respeito do tema proposto, sobretudo sobre o papel do historiador, e também do professor de História, diante do cenário que aponta para a suspeição de sua prática e objetivos.

Compreendemos que o desenvolvimento de uma educação cidadã, democrática e multicultural em meio ao cenário anunciado, marcado pelo consumo de conteúdos históricos que carregam o potencial de desafiar a prática docente na educação básica, apresenta-se como um desafio para o exercício da docência atualmente. Refletir sobre as engrenagens por trás desses conteúdos que representam o passado nas plataformas digitais assume um papel fundamental a fim de que possamos discutir e pensar em propostas que permitam adequar o ensino de História conforme as demandas anunciadas pelo consumo de conteúdos com temática histórica através das redes sociais.

No segundo semestre de 2022, durante a realização de uma atividade de avaliação da disciplina Educação para as Relações Étnico-Raciais (ProfHistória - UFRJ), resolvi encarar o desafio de produzir um conjunto de aulas tendo como público-alvo o 1º ano do ensino médio, no qual “Zumbi dos Palmares” era a temática central. Entre os objetivos com aquelas aulas estavam: desnaturalizar o conceito de herói, construído a partir de uma concepção eurocêntrica; construir uma biografia de Zumbi dos Palmares; contextualizar historicamente suas ações; destacar o protagonismo das lutas dos escravizados por liberdade e contrapor narrativas produzidas acerca de Zumbi, a partir do contexto de uma história abusiva e orientada pelo colonialismo. Para a realização da atividade em questão, resolvi assistir a alguns vídeos e analisa-los.

Em uma rápida busca em uma das mais famosas plataformas de compartilhamento de vídeos alimentados pelos próprios usuários (*YouTube*), usando como palavras-chave: “Zumbi

dos Palmares, verdade, história” verifiquei que um dos vídeos com mais visualizações estava na página do canal oficial do MBL⁷ (Movimento Brasil Livre) e recebe como título: “a verdade sobre Zumbi dos Palmares⁸”. O vídeo foi para a plataforma *YouTube* em 2018 com duração de 7’:09” e possui mais de 509 mil visualizações.

O vídeo em questão é assinado e apresentado por Fernando Holiday⁹, que iniciou sua apresentação em tom irônico, narrando Zumbi dos Palmares como um “suposto herói dos negros”. Em seguida, e durante todo o decorrer do vídeo, questionou a representatividade e importância de Zumbi, sem realizar qualquer contextualização histórica de suas afirmações, ou apresentar as fontes que embasaram a produção do seu conteúdo. Em síntese, Holiday apresenta Zumbi “nem como vilão nem como herói”. Para o protagonista do vídeo, Zumbi seria fruto do esforço de pessoas que tentam “mitificá-lo” como em uma tentativa de usurpar o papel das “pessoas brancas” que trabalharam em função da causa abolicionista, destacando a figura da princesa Isabel. É importante ressaltar que, ao escantear Zumbi e a representatividade de sua resistência contra a escravidão, ele chamou a atenção para o protagonismo de personagens brancas naquele processo.

Fernando Holiday ignorou a história e a trajetória do Movimento Negro no Brasil, como por exemplo, as ações do Grupo Palmares (1971 – 1978), que lutou para ressignificar as memórias em torno do processo de abolição da escravidão, promovendo o Dia da Consciência Negra (dia da morte de Zumbi dos Palmares – 20 de novembro de 1695), como sendo o mais importante marco simbólico para as comemorações de homens e mulheres negras no Brasil e não o dia 13 de maio, marcado pela assinatura da Lei Áurea (1888), data essa que carrega toda uma representatividade que remete a abolição como algo advindo dos esforços da princesa consagrada, até então como a “redentora” dos escravizados. Tal discurso, promovido por Holiday, foi hegemônico durante décadas no Brasil e teve no Grupo Palmares um adversário aguerrido, que promoveu a luta para ressignificar as memórias em torno da abolição e do período pós-abolição.

Entendemos que privilegiar a luta pela liberdade dos escravizados, enfatizando especificamente as ações de pessoas brancas, como a princesa Isabel e Joaquim Nabuco (que

⁷ O canal do MBL (Movimento Brasil Livre) na plataforma do *YouTube* possui 1,25 milhões de inscritos. O MBL é um movimento de caráter político de direita com viés conservador, que se autoafirma como liberal.

⁸ Esse vídeo já não consta mais no canal do grupo MBL, porém foi possível resgatá-lo através do link: https://www.youtube.com/watch?v=DeUUvNs_Ppw postado no *YouTube* no mesmo período em que o vídeo de Fernando Holiday foi lançado no canal do MBL. Conforme (LUCCHESI,2012), essa ausência ou indisponibilidade do conteúdo de um *link* é uma característica comum dos conteúdos nos espaços virtuais.

⁹ Fernando Holiday foi eleito vereador em 2016 e reeleito em 2020 pela cidade de São Paulo. Coordenou, a nível nacional, o MBL.

também é citado no vídeo em questão), é ignorar todo conhecimento histórico produzido a respeito das resistências e lutas dos escravizados pela liberdade. Conhecimentos estes produzidos a partir dos métodos que consagraram a ciência histórica, que não se fundamentam na emoção, crenças individuais e muito menos no sensacionalismo. Não somente isto, ignorar as ações de homens e mulheres negras e suas lutas contra o cativo é submeter suas ações enquanto sujeitos históricos a um olhar impregnado e informado pela colonialidade¹⁰, que retira dos negros o poder da ação em prol da realização do bem comum.

Um segundo vídeo analisado, que possui ainda mais visualizações que o primeiro, totalizando um alcance de mais de 873 mil visualizações, tem como título “Zumbi dos Palmares – a luta pela liberdade”¹¹. O vídeo é apresentado por Eduardo Bueno¹² e data de fevereiro de 2018. Já na descrição do vídeo, podemos notar uma informação bastante simbólica, que diz: “Quase cinco séculos depois, o fantasma de Zumbi¹³ dos Palmares continua assombrando o Brasil (...)”. Na continuidade da descrição do vídeo, Zumbi é apresentado como “líder da mais emblemática revolta de escravos” e “símbolo da luta pela liberdade”. Fato no mínimo curioso é saber a quem o “fantasma de Zumbi” tem assombrado em nosso país? Quais são as representações ou narrativas que são perturbadas a partir da representatividade de Zumbi dos Palmares, principalmente no tocante ao que Zumbi representa para a comunidade afro-brasileira?

Ao longo do vídeo, assim como na produção comentada anteriormente (que, aliás, apresenta uma narrativa bastante parecida), Eduardo Bueno relata uma série de fatos e, assim como no outro vídeo, não está preocupado em contextualizar as informações que apresenta. É o fato pelo fato, representando, assim, mais um exemplo do que Sônia Meneses (2019) chamou de “história abusiva”, tendo o entretenimento como objetivo, possuindo finalidade mercadológica, sem se atentar para o conhecimento historiográfico. Em produções desse tipo, podemos notar claramente uma pretensa busca pela verdade. É como se parte (ou tudo) do que

¹⁰ Desenvolvido por Aníbal Quijano, o conceito de colonialidade pode ser entendido como uma relação de poder que perpassa do passado ao presente. Tal poder, orientado de forma eurocentrada, se apoia no conceito de raça e atua de forma a naturalizar hierarquias diversas – raciais, culturais, territoriais, bem como também, afirmar inferioridade dos colonizados.

¹¹ Em uma busca na plataforma *YouTube* utilizando as palavras-chave: “Zumbi dos Palmares”, este vídeo é o que possui a maior quantidade de visualizações até a data (11/01/2023). O vídeo é do ano de 2018.

¹² Eduardo Bueno é jornalista de formação, tradutor e escritor. Ficou bastante conhecido por escrever livros tendo como temática a história do Brasil. Seu canal na plataforma *YouTube* (“buenas ideias”) possui mais de 1,34 milhões de inscritos e se destaca pela produção de vídeos com temas históricos.

¹³ Zumbi (Zambi), ou nzumbi, em quibundo – língua de família banta - representa o que seria um “duende”. Ser lendário que utiliza seus poderes e magias em aventuras noturnas. Na cultura popular afro-brasileira, a palavra Zumbi representa o que seria um fantasma, que assim como os duendes, possui hábitos noturnos, vagando pelos ambientes.

foi produzido a respeito do quilombo de Palmares e Zumbi, pela história enquanto ciência, representasse uma tentativa de conduzir o público a caminhar entre a fronteira da razão e do desatino. Conforme destacou Malerba (2014), nas narrativas construídas nos espaços públicos, não acadêmicos, como os espaços das redes sociais, a autoridade do historiador é com frequência confrontada e questionada por aqueles a quem chamou de “mestres da verdade”.

Durante os 9’:47” de vídeo, Eduardo Bueno não chegou nem perto de relacionar Zumbi dos Palmares com a “luta pela liberdade”, que dá título ao vídeo. Pelo contrário, guardando a posição de *youtuber*¹⁴ é enfático ao apresentar Zumbi como um “golpista”, que assumiu o poder de Palmares após envenenar Ganga Zumba, fazendo um rápido comentário a respeito de um acordo do ano de 1678, firmado entre o até então líder de Palmares – Ganga Zumba - e Pedro de Almeida, governador da capitania de Pernambuco. Além disso, há de se destacar quando o apresentador chama a atenção para os esforços do que ele chamou de “historiadores de esquerda” que, entre os anos 1950 – 1970, se lançaram em empreitadas de “mistificação” de Zumbi.

No contexto político-social de quando o vídeo foi lançado (2018), marcado por uma intensa polarização política (direita /esquerda), tal afirmação parece bem simbólica e sugere apontar para um público específico a quem o comunicador deseja se dirigir com aquele conteúdo. Tenhamos atenção ao emprego da palavra “mistificação”, que vem do verbo “mistificar”, o qual define o “ato ou efeito de enganar alguém, de induzir a crer em uma mentira”, conforme o dicionário Oxford. Observando o vídeo na totalidade, não podemos acreditar que a palavra “mistificação” tenha sido empregada de forma despreziosa, ao contrário, o uso da expressão apresenta-se, no contexto do vídeo, carregado de sentidos.

Outros vídeos se juntam a esses e colaboram com a disseminação do que podemos chamar de “história abusiva”, representando “usos abusivos do passado” como por exemplo: “Zumbi dos Palmares foi um Herói?”. O vídeo do canal “lobo conservador¹⁵” repete a temática e alguns objetivos dos vídeos anteriores. Presente no *YouTube* desde 2017, o vídeo, em seus 4’:02” de duração, empenhou-se em questionar o título de herói nacional conferido a Zumbi em março de 1997. Sem apresentar nenhuma fonte consultada para a elaboração do conteúdo, o vídeo lança mão de uma série de informações baseadas apenas nas opiniões de quem produziu a mensagem. O conteúdo representa Zumbi dos Palmares como um “ditador”,

¹⁴ *Youtuber* é quem cria conteúdos na plataforma *YouTube* com o objetivo de comunicar o público que consome seus conteúdos.

¹⁵ O canal possui mais de 273 mil inscritos e já publicou mais de 240 vídeos com temas voltados a “assuntos políticos, filosóficos e históricos”, conforme a descrição do canal no *YouTube*.

senhor de escravos e um rei em busca de ser glorificado por seus súditos. Este conteúdo já alcançou mais de 107 mil espectadores.

A homenagem, conferida através da Lei Federal nº 9.315 de 20/11/1996, oficializou a luta por reparação histórica liderada pelo movimento negro e, em especial, o Grupo Palmares, liderado por Oliveira Silveira, que propôs usar a data em que Zumbi dos Palmares foi morto, como forma de fazer, não só uma homenagem a Zumbi como também uma forma de “valorizar e exaltar a negritude¹⁶”.

Podemos, então, dizer que temos alguns exemplos do “uso abusivo da história” nos vídeos analisados, onde o conhecimento histórico é disponibilizado sem compromisso com a produção historiográfica, buscando apenas validar crenças e opiniões pessoais, ou mesmo possuindo interesses comerciais relacionados à monetização desses conteúdos, tal como observou Sônia Meneses (2019). Essas plataformas se unem a outros meios de comunicação que circulam em sites com matérias ou artigos, possuindo grande alcance. Esses vídeos ocupam-se de trazer o conhecimento do Zumbi “verdadeiro”, um Zumbi que segundo essas produções, seria um escravista, opressor, golpista, anti-herói, ora até mesmo apresentado como “gay e produto do comunismo”. Tal como feito pelo ex-presidente da Fundação Palmares¹⁷, Sérgio Camargo (nomeado presidente da instituição por Jair Bolsonaro em 2019). Camargo usou o site da Fundação em um dia simbólico (13 de maio) para divulgar artigos que apresentavam versões de Zumbi que apeteçam aos famintos pela “verdade histórica”, produzida na era da pós-verdade, amplificada pelas mais variadas formas de mídias digitais.

Vale ressaltar que refletir acerca do Zumbi dos Palmares histórico não passa pelos objetivos dessa pesquisa. Conforme Flávio dos Santos Gomes, especialista em escravidão no Brasil colonial, a escassez de fontes sobre Zumbi torna esse objetivo uma tarefa um tanto quanto delicada. É preciso estar atento às fontes, pois muitas foram produzidas por autoridades interessadas em capturá-lo e assim construíam representações sobre Zumbi conforme seus interesses (2011, p.21). As observações acerca desses vídeos nos servem a título de poder refletir de alguma forma, ainda carente de mais aprofundamento, sobre como alguns produtores de conteúdos digitais conferem sentidos ao passado, tecendo histórias distantes das preocupações que orientam a epistemologia da ciência histórica.

¹⁶ Sobre a criação do dia da consciência negra. In Fundação Palmares. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-de-direitos-humanos-cndh/mocoos-e-notas/2.NotaHomenagemZumbidosPalmaresCNDH1.pdf> Acessado em 10 jan.24

¹⁷ A Fundação Palmares foi criada em 1988 tendo em seu regimento: “(...) promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira” (LEI nº 7.668, 1988). Durante a presidência de Sérgio Camargo, a fundação esteve envolvida em vários episódios polêmicos, orientados por opiniões negacionistas a respeito do conhecimento histórico.

É muito provável que os alunos que desconfiaram com relação à narrativa que estava construindo acerca de Zumbi, líder de Palmares, destacando sua importância e simbolismo para a comunidade afro-brasileira, tenham tido contato com os conteúdos de vídeos disponíveis em alguma rede social, como estes que brevemente analisei, ou mesmo tenham tido contato com outros conteúdos, com discursos similares.

Até que ponto o contato dos meus alunos com essas mídias serviu para que eles (meu público) pudessem não legitimar a narrativa histórica sobre Zumbi dos Palmares que estava desenvolvendo com a turma naquela manhã? É inegável que os avanços da tecnologia e a ampliação do digital abriram novos caminhos, ampliando as possibilidades de consumo e divulgação da História. Esse interesse do nosso público (estudantes) por narrativas que contemplam usos abusivos do passado parece refletir os sinais de uma sociedade cada vez mais atraída pelo universo digital, onde as condições de produção e divulgação do conhecimento têm sido com frequência alteradas e questionadas (DACOS *apud* NOIRET, 2015, p.30).

O contexto anunciado revela a importância e a urgência de se refletir sobre essa realidade. É com base nisso que possamos propor ações e práticas para a sala de aula, que possibilitem aos educandos perceberem as características e as diferenças entre as narrativas históricas produzidas nas aulas, pautadas na ciência histórica e as narrativas produzidas nas plataformas digitais, sobretudo, aquelas que se apresentam utilizando o passado de forma abusiva, que de algum modo, vêm colaborando de modo a pôr à prova a legitimidade dos conteúdos e das narrativas históricas desenvolvidas por professores e professoras durante suas aulas, tal como foi narrado em uma experiência própria com estudantes do 1º ano do ensino médio.

Para refletir sobre esse cenário, que se anuncia como uma demanda para a educação e o ensino de História no tempo presente, propomos algumas reflexões a respeito da arquitetura das mídias, suas engrenagens de produção e circulação de conteúdos e como tudo isso tem contribuído para a criação desse ambiente epistêmico marcado pelo signo de um “novo regime de pós-verdade” (CESARINO, 2021, p.74), tal como temos visto nos últimos anos. Não carrego comigo uma “bala de prata” que será a solução para aplacar as inquietações que têm perturbado muitos dos nossos colegas no exercício da profissão¹⁸. Contudo, pretendemos

¹⁸ A dissertação de Mariana de Freitas Giovanette (2023) nos oferece, através das entrevistas realizadas com professores da rede pública e privada da educação básica, um panorama a respeito dos desafios enfrentados pelos docentes em meio ao consumo, por parte dos alunos, de narrativas negacionistas do passado disponíveis nas plataformas digitais. As questões levantadas pelos docentes entrevistados se relacionam consideravelmente com as perturbações apresentadas nesse trabalho.

esboçar um caminho e somar com outras reflexões a fim de que seja possível lançar alguma luz sobre esse momento obscuro e desafiador que temos vivenciado quanto à prática do ensino de história nos últimos anos.

O que seria da educação se não fosse também a esperança? Que o fortalecimento da coletividade e do diálogo nos direcionem na busca por propostas, tendo como objetivo a luta por uma educação cidadã, democrática e multicultural, mas que a esperança seja assumida como forma de ação tal como descreveu Paulo Freire (1997) ao propor as bases de sua “pedagogia da esperança”. Que possamos “esperançar” novos rumos para o ensino de História na educação básica, atentos às demandas que se anunciam a partir do cenário descrito até aqui.

1.1. Refletindo acerca da arquitetura das plataformas digitais e os legitimadores dos diferentes regimes historiográficos

No artigo *Pós-verdade e a crise do sistema de peritos: uma explicação cibernética*, Letícia Cesarino analisou como o ambiente epistêmico contemporâneo vem sendo edificado. Para Cesarino, o que conhecemos como “novo regime de pós-verdade” seria nas suas palavras um indicativo de: “um momento liminar de crise e de reorganização nas formas contemporâneas de produção de verdade” (2021, p.74), que tem como um dos pontos centrais o que chamou de “crise do sistema de peritos”. Essa crise, por sua vez, está relacionada ao que classificou como sendo a “arquitetura digital do neoliberalismo das mídias”, a qual busca estabelecer, nas mídias digitais, suas bases de caráter neoliberal e mercadológica, apontando para um estado de “crise permanente” (*idem*).

Segundo Cesarino, a partir dos anos 1970 ocorreu uma crescente aproximação entre o neoliberalismo e a digitalização. Tal fato aponta para o que seria uma “crise de paradigma”, cuja sintomática maior é ter contribuído para provocar a “crise do sistema de peritos” como mediadores do conhecimento (2021, p.74). Além disso, é possível também observar consideráveis mudanças com relação à mediação das informações e do conhecimento por parte da “mídia tradicional”. Tal como observou Cesarino,

o enfraquecimento de intermediários autorizados e “monopólios” de mediação que, até então, estruturavam a produção e a circulação de informação na esfera pública é constitutivo do neoliberalismo: à desestruturação do Estado social tem

correspondido com a fragilização de estruturas epistêmicas como o sistema de peritos e a mídia tradicional (2021, p.90).

Para o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han, no mundo mediado através das relações digitais, a representação midiática, conforme estávamos acostumados a ver no rádio ou na televisão, por exemplo, apesar de ainda existir, teria sido “superada”: “A desmediatização generalizada encerra a época da representação” (2018, p.15). Segundo Han, esse cenário trouxe consequências para a política, ameaçando a democracia representativa. Foi nesse contexto que os “partidos piratas”, que abarcariam as pretensões dos indivíduos no mundo digital, teriam tido êxito (*Ibdem*).

Na esfera digital, qualquer sujeito portando os recursos tecnológicos, como um smartphone conectado à internet, pode produzir suas versões a respeito de um determinado assunto, sem a necessidade dos intermediários tradicionais, os peritos ou a mídia tradicional. Nas plataformas digitais, esse processo pode ser descrito como “mediação (i)mediata” (CESARINO, 2021, p.90). Esse movimento, além da crise do sistema de peritos e da quebra do monopólio da informação das mídias tradicionais, também parece estar associado a um processo de individualização das diversas pautas sociais¹⁹.

Por “peritos” devemos entender os especialistas, segundo os padrões da modernidade. São aqueles que, por sua formação intelectual, acadêmica, possuem condições para analisar e referendar (ou não) um conhecimento científico, em outras palavras, pode-se dizer que seriam os “pares” de uma banca avaliadora de uma tese, por exemplo. O mundo moderno consagrou a relação entre a ciência e esse sistema de peritos, que através de suas ações garantem “ordem à ciência” e a confiança nesse sistema composto por especialistas, por peritos. Segundo Cesarino (2021), o que entendemos por verdade ou realidade, conforme a ciência ocidental, foi abalada pelas condições epistêmicas trazidas pelo sistema de “pós-verdade”, que representa uma “crise de confiança” nas formas de mediação e produção do conhecimento científico, da verdade, por esse sistema de peritos.

Nesse novo ambiente epistêmico contemporâneo, os padrões que consagraram a ciência moderna já não seriam mais suficientes para verificar o que é verdadeiro. No cenário descrito por Cesarino, a emergência desse mundo digital propiciou o surgimento da “Eupistemologia” (ZONEN *apud* CESARINO 2021, p.79). Nessa forma de produção de

¹⁹ Byung-Chul Han tratou essa questão a partir do conceito de “enxame digital”. Segundo Han, as relações criadas a partir da “revolução digital” foram responsáveis pela substituição do que seria a sociedade das “massas”. Uma das características do “enxame digital” é que este se desenha pela existência de sujeitos com pretensões individualizadas. Diferente do que representa as “massas”, que conseguiam se articular e se reunir em torno de um propósito comum (HAN, 2018), em um tempo anterior à “revolução digital”.

conteúdo, marcada pela lógica desse sistema baseado nos padrões da “pós-verdade”, ocorre sob a lógica da busca da legitimação de “experiências individuais, afetos, trajetória de vida”. Esse modelo seria não só uma marca dos grupos da nova direita, mas, sim, uma marca da “infraestrutura digital” (CESARINO, 2021, p.80-81). Percorrendo um caminho próximo, refletindo sobre esse ambiente epistêmico contemporâneo a partir do mundo digital, Serge Noiret, um dos maiores estudiosos da relação história e internet, concluiu que

O potencial narcisista da internet favorece a proliferação de histórias [ou, podemos dizer, I-histórias] cujo centro é a própria experiência individual ou comunitária e não tanto a vontade de participar da construção de uma história comum, crítica, atenta à complexidade dos processos mais amplos. (NOIRET apud GONTIJO, 2022, p.27).

É importante observar que, no contexto das últimas décadas, caracterizado pelo “alargamento do espaço público”, principalmente a partir da ampliação dos recursos tecnológicos, temos acompanhado também a profusão do consumo de conteúdos históricos através do ciberespaço²⁰, conteúdos estes que apresentam versões do conhecimento histórico distantes dos protocolos e métodos que consagraram a pesquisa histórica dos séculos XIX e XX, reforçando o “potencial narcisista” da internet, descrito por Noiret e também a “Eu-pistemologia” proposta por Zoonen citado por Cesarino (2021). Com o desenvolvimento desse universo digital, apareceram também sujeitos produzindo conteúdos diversos, disponíveis nos mais variados meios de comunicação, como por exemplo as plataformas digitais, visando questionar a forma como se produz o conhecimento histórico (GONTIJO, 2022).

É fundamental compreender a lógica das mídias digitais, como por exemplo, o que impulsiona certos conteúdos para serem consumidos por determinados públicos? Neste sentido, é importante refletir sobre a tecnologia digital contemporânea dentro desse cenário de crise do sistema moderno de legitimação do conhecimento em meio ao contexto de pós-verdade, conforme anunciado e suas relações com o neoliberalismo e a sua lógica mercadológica.

Cesarino chamou a atenção para o modelo de negócios que orientam as plataformas digitais e suas relações com o neoliberalismo. Em conjunto “as mídias digitais e populismos

²⁰ O conceito de ciberespaço aqui é entendido, conforme Pierre Lévy (1999, p.17). Segundo Lévy, o ciberespaço refere-se a um meio de comunicação advindo da interconexão ocorrida globalmente entre os computadores. O ciberespaço não representa somente as questões relacionadas à infraestrutura relacionada a redes de computadores, mas também considera a existência de um grande universo de informações alimentado por indivíduos que interagem através desse meio.

conservadores convergem para uma tempestade perfeita”, no sentido de abalar o modelo moderno de produção e validação do conhecimento e com isso favorecendo uma forma “caótica de produção de verdade” no mundo digital, sendo regulada por “mediações que são invisíveis para os usuários” (CESARINO, 2021, p.93). De acordo com Leticia Cesarino, as “mediações algorítmicas (e mercadológicas)” foram gradualmente transformando-se como uma alternativa ao modelo moderno, que no mundo online acontece segundo critérios mercadológicos das plataformas digitais, que é capaz de conduzir os indivíduos por uma “racionalidade de mercado que lhes é superior” (*Idem*).

De acordo com Byung-Chul Han, a relação entre os algoritmos e o processamento de informações, com capacidade de moldar a subjetividade humana, contribui para a formação de bolhas de opiniões que, por sua vez, têm a capacidade de influenciar o mundo para além do digital. Para Han a influência dos algoritmos pode ser percebida também nos processos político-sociais, podendo representar grave ameaça à ordem democrática. Na visão de Han, os algoritmos conseguem subsidiar as ações do que ele chamou de “enxames fanatizados”. Esses grupos digitais convivem em bolhas coletivas de opiniões, alimentados por informações falsas e sensacionalistas. Nessas bolhas, revestidas de crenças, as informações divergentes até chegam, porém dificilmente provocam qualquer reflexão diferente daquilo que esses grupos foram condicionados a acreditar (HAN, 2022). Assim como Cesarino, Han também chamou a atenção para a questão mercadológica presente nas mediações algorítmicas e os riscos que isso oferece à democracia.

O cientista da computação e especialista em ética em tecnologia, Tristan Harris, durante uma audiência sobre tecnologia persuasiva, no Senado norte-americano, refletiu sobre o modelo de negócio operado pelas grandes plataformas digitais. Apontou que, através da utilização da inteligência artificial, busca-se a todo custo manter a atenção dos seus usuários presa à tela de seus dispositivos, tendo por finalidade que estes consumam as propagandas comerciais, que por sua vez garantem a monetização e o lucro dessas plataformas. Harris, que trabalhou como designer ético do *Google*, destacou o poder que as plataformas digitais possuem, através do domínio da inteligência artificial e seus algoritmos para criar o que seriam “frankenstein digitais”. Pessoas (usuários) manipuladas e moldadas conforme os interesses das *big techs* em sua incessante busca pelo lucro, que ignoram as consequências

destrutivas inevitáveis à democracia, fomentando populismos, polarização e alienação das pessoas²¹.

Sem dúvidas, também é importante refletir a partir dos diferentes tipos de “regimes historiográficos” e pensar as particularidades que estes regimes possuem, conforme propôs Fernando Nicolazzi (2019). Nos últimos anos, acompanhamos o crescimento dos debates acerca dos públicos e o papel dos historiadores na sociedade. As discussões nesse sentido se desenvolvem, sobretudo, no cenário em que através do advento da internet, podemos observar o aumento do consumo popular sobre o saber histórico produzido e difundido através das variadas mídias digitais.

Discutindo a relação entre historiadores e seus públicos, Fernando Nicolazzi sugeriu a existência de “múltiplos regimes historiográficos, que podem (ou não) dialogar entre si, mas não necessariamente obedecem aos mesmos protocolos e pressupostos teóricos” (NICOLAZZI, 2019, p.214). O autor considerou que a história produzida a partir desses regimes historiográficos (acadêmico, escolar ou de circulação ampla, referindo-se à história pública) possui “demandas, modo de difusão e formas de recepção diferentes” que precisamos considerar (*idem*, 2019).

Um ponto em comum, a partir da leitura de Cesarino e Nicolazzi, é que ambos dão conta de que o conhecimento científico opera a partir de “legitimadores”; para Nicolazzi, são os “pares” e, para Cesarino, o “sistema de peritos”. Estes legitimadores são descritos como aqueles que são considerados aptos a produzir algum juízo sobre o conhecimento, que se cogita admitir como verdadeiro, científico. Nicolazzi (2019) propõe uma importante reflexão ao sugerir pensar se devemos utilizar os mesmos métodos que legitimam o conhecimento acadêmico para “julgar” o conteúdo histórico cujo objetivo é alcançar o grande público, por exemplo. Pensando a partir do público-alvo dos professores (nossos alunos e alunas), quais seriam os limites para se refletir ou mesmo estabelecer algum juízo com relação aos conteúdos históricos disponíveis nas mídias digitais consumidos por nossos alunos?

Em artigo publicado em 2019, Jorge Machado e Ricardo Miskolci analisaram o papel das mídias digitais na polarização política no Brasil, tendo como ponto de partida o movimento conhecido como “jornadas de junho”. Segundo os autores, as novas mídias

²¹ O depoimento está disponível do documentário “O dilema das redes”. Acessado através da plataforma de *streaming* *Netflix* em: <https://www.netflix.com/watch/81254224?trackId=255824129&tctx=0%2C0%2C98cc026-d9a4-498d-b6c5-3f65fcb7646b-109502224%2C98cc026-d9a4-498d-b6c5-3f65fcb7646b-109502224%7C2%2Cunknown%2C%2C%2CtitlesResults%2C%2CVideo%3A81254224%2CminiDpPlayButton> Acessado em Jun. de 2024.

(destacando as redes sociais) caracteriza-se pelo que chamaram de “cultura da popularidade”, em meio a uma aventura em busca da atenção dos usuários, tendo como objetivo a interação virtual destes, seja mediante reações e/ou a ampliação do número de seguidores. Os autores apontaram que tal contexto representa o cenário ideal para o desenvolvimento de conteúdos com “explicações simplistas com apelos morais”, que possuem grande potencial de viralização, ou seja, capacidade de se difundir em larga escala (MACHADO; MISKOLCI, 2019, p.947).

O trabalho de Machado e Miskolci de certa forma dialoga com algumas reflexões propostas por Letícia Cesarino (2021). Ambos colaboram para podermos refletir a respeito de alguns parâmetros do “regime midiático-digital”, que por sua vez comporta métodos de legitimação bem distantes daquilo que configuram o regime acadêmico, o escolar e o de circulação ampla.

Além da popularidade, que é alvo de quem produz um conteúdo digital, a produção desses conteúdos representa para os influenciadores²² digitais uma importante forma de geração de renda. Existe uma relação entre esse tipo de produção com o que Letícia Cesarino descreveu como sendo a “arquitetura digital do neoliberalismo das mídias” (2021), que nos ajudou a compreender como um determinado conteúdo é sugerido a fim de satisfazer os apetites de grupos diversos no mundo virtual, seguindo a lógica mercadológica das plataformas digitais, que buscam manter presa a atenção dos usuários pelo maior tempo possível.

Os conteúdos produzidos, naquilo que estamos chamando de regime midiático-digital, têm como legitimadores a quantidade de reações e o compartilhamento dos conteúdos pelos usuários, “independente da qualidade ou da veracidade do conteúdo” (MACHADO; MISKOLCI, 2019, p.947). De acordo com Cesarino, o antagonismo “amigo-inimigo” no mundo online importa mais que o conteúdo da mensagem em si para garantir alguma confiabilidade na mensagem compartilhada (CESARINO, 2021, p.81). Tal característica ainda é reforçada, de acordo com Han (2022), que apontou que na era “pós-factual”, as informações dependem mais de fatores como a atratividade e o desempenho do que da própria verdade.

²² A França, em julho de 2023, foi o primeiro país europeu a regulamentar a profissão de influenciador digital. A motivação para a criação de leis específicas para essa categoria se deu a partir da constatação da grande influência destes sobre um número crescente de indivíduos que consomem conteúdos e propagandas de todos os tipos através das redes sociais. No Brasil, alguns projetos de leis tratam do tema a fim de regulamentar a profissão de influenciador digital, como projeto de Lei 1282/2022. Ver: <https://jornal.usp.br/radio-usp/franca-primeiro-pais-a-regulamentar-marketing-de-influenciadores-digitais-e-no-brasil/> Acessado em 10 de julho de 2024.

Diferentemente do regime midiático-digital, no regime histórico acadêmico e também no regime escolar, espera-se o compromisso ético com a verdade na construção do conhecimento. No tocante às narrativas históricas desenvolvidas pelos professores, não se deve esperar o falseamento dos fatos. É esperado que estes mobilizem saberes e práticas, de modo a oferecerem, ao seu público, as condições para a promoção do conhecimento e não as condições para a criação e o cultivo de “I-histórias” baseadas em crenças ou em experiências individuais, conforme os critérios da “Eu-pistemologia”.

Com base no que apresentamos, podemos dizer que o regime midiático-digital opera segundo os parâmetros da “arquitetura digital do neoliberalismo das mídias”, que propiciou, segundo uma combinação de fatores, a emergência de um novo modelo epistêmico, centrado nas experiências individuais para validar a veracidade de um determinado conteúdo ou informação. Muitos desses conteúdos produzidos a partir da lógica desse regime, que coloca sob suspeita a legitimação do conhecimento, tendo o “sistema de perito” ou o modelo dos “pares” como autoridade, também parecem lançar sob suspeição a autoridade legada aos professores em sua prática docente em sala de aula (GIOVANETTE, 2023; GONTIJO, 2022; SOUZA, 2022).

Pôr sob análise os conteúdos de vídeos disponíveis nas plataformas digitais, que se aproximam do “regime historiográfico” e os conteúdos que dele se afastam, aproximando-se dos parâmetros que representam o “regime midiático-digital”, parece fundamental para que possamos refletir com os estudantes sobre as diferenças entre os tipos de conteúdos com temática histórica disponíveis nas plataformas digitais (*YouTube, Instagram, TikTok* etc.). Os conteúdos disponíveis através dessas e outras redes sociais guardam, em sua engenharia, muito do que foi descrito em Cesarino (2021) e Machado e Miskolci (2019), sobretudo no que se refere às estruturas mediadas por algoritmos e à cultura da busca pela popularidade.

Compreendemos um conteúdo aproximado do regime historiográfico no digital àquele que, entre outras características, procura representar o passado sem intenções sensacionalistas, disposto a apresentar as fontes utilizadas de forma contextualizada na construção das mensagens. Além disso, sempre se preocupa em lidar com a “verdade” e não se baseia em crenças individuais, mas, ao mesmo tempo, que visa representar a “verdade”, não tem a intenção de apresentá-la como uma via de mão única. Isto coloca esse tipo de conteúdo na contramão daqueles que exploram o passado de forma abusiva.

Ao que parece, além de refletir sobre a arquitetura das mídias digitais, se faz necessário criar estratégias a fim de que os estudantes consigam identificar e compreender o que diferencia o conhecimento produzido pela História enquanto ciência e aquilo que é

produzido sobre história nas plataformas digitais. Desenvolver com os educandos ações para que estes consigam enxergar tais diferenças representa um dever urgente e fundamental para que estes consigam desenvolver habilidades de modo a navegar através das plataformas digitais com o modo crítico ativado.

Com relação ao regime escolar, é possível dizer que um dos fatores que representam a legitimação deste pode ser verificado tendo por base a “eficácia do ensino” (NICOLAZZI, 2019, p.216), portanto, devemos esperar a capacidade deste regime em promover as condições para que ocorram aprendizagens. Podemos relacionar também sua capacidade, no sentido de mobilização de múltiplas formas de saberes e práticas, tendo assim, a ação docente como parte intrínseca do regime escolar, onde devemos observar

as formas com que professores de história mobilizam os saberes que dominam para lidar com os saberes quem ensinam, formas essas nas quais são articulados saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência, numa criação própria e significativa para seus alunos. (MONTEIRO, 2007 *apud* GONÇALVES, MONTEIRO, 2017).

O regime midiático-digital, que opera segundo os parâmetros da “arquitetura digital do neoliberalismo das mídias” (CESARINO, 2021), conforme foi descrito, possui legitimadores e protocolos de verdade que se distanciam do regime historiográfico e também do regime escolar. Neste regime, que tem a eficiência do ensino como uma das bases de sua legitimação, tem a figura do professor como um elemento primordial, portador de uma autoridade não apenas disciplinar como também intelectual. Pensar a partir da lógica do “sistema de peritos” ou “pares” nos faz admitir estes como especialistas (nos parâmetros da modernidade), portadores de uma formação intelectual e acadêmica. Neste regime, a figura do professor, possuidor e mobilizador de saberes e práticas, que objetiva a promoção do conhecimento em suas ações, representa a sua figura de autoridade.

Relembrando Ilmar de Mattos e seu convite para o entendimento da “aula como texto”, o texto/aula é compreendido como fruto da criação do seu autor, ou seja, o professor de História. De acordo com Ilmar, essa produção visa atingir um público de leitores formado pelos alunos, que por sua vez podem interpretar esse texto a partir de diversas possibilidades de leitura. Através de seus textos, o professor tem a possibilidade de oferecer ao seu público de leitores as condições para se tornarem autores de novas identidades, construtores da cidadania e de ressignificar a memória (MATTOS, 2006, p.25). No processo de autoria de suas aulas, espera-se do professor o seu compromisso ético no sentido de construir com seu público, narrativas legítimas, que se afastam dos padrões da “Eu-pistemologia”, presentes nas

narrativas históricas orientadas pelos usos abusivos do passado, tão comuns em muitas produções do regime midiático-digital.

Toda essa dinâmica, que envolve o mundo digital e suas interações nas relações sociais, parece de alguma forma contribuir com o que assinalamos inicialmente – a dificuldade de alguns alunos em validar algumas narrativas desenvolvidas por seus professores em sala de aula. Portanto, é necessário ampliar as investigações, mas é possível que alguns conteúdos consumidos por nossos alunos através das plataformas digitais, oferecendo narrativas que contemplam usos abusivos do passado, estejam de fato provocando abalos na relação de confiança e credibilidade e, assim, provocando ruídos nas relações entre estudantes e seus professores.

A sintomática desse processo na escola parece estar alinhada conforme algumas características, comuns nos três vídeos analisados anteriormente, que consistem na suspeição da autoridade e dos objetivos dos especialistas que produzem o conhecimento histórico e até mesmo o questionamento sobre as formas de como esse conhecimento é produzido. Na sala de aula, a suspeição por parte do público ocorre de modo a negar a autoridade do professor como perito no regime escolar, principalmente quando este aborda algum tema que confronta opiniões e crenças individuais alimentadas por conteúdos digitais, consumidos com base na sugestão algorítmica. É claro que esse processo não pode ser visto isoladamente, sem refletir algumas questões que apontam para a “crise democrática” experimentada nos últimos anos, o que será feito na próxima seção.

1.2. Para além do digital – considerações acerca do contexto político-social dos últimos anos no Brasil

Conforme a dissertação desenvolvida por Mariana de Freitas Giovanette (2023), as “produções negacionistas extraescolares”, presentes nas plataformas digitais, relacionam-se na maneira como os alunos e as alunas produzem sentidos sobre o passado ditatorial no Brasil. A dificuldade de alguns estudantes, no sentido de não legitimarem uma narrativa histórica escolar produzida por seus professores sobre alguns temas nas aulas de História, não deve se desvincular da “crise democrática” que experimentamos nos últimos tempos. Atualmente, podemos observar um clima de suspeição e até mesmo de vigilância com relação às práticas docentes nas salas de aula. Esse clima, de acordo com Daniel Pinha Silva, se anuncia em meio

a um cenário de “crise democrática”, que teve, no contexto da eleição de Jair Bolsonaro, um considerável agravamento. O ex-presidente, com frequência, promovia ataques contra professores, “acusando estes profissionais de doutrinação, inflamando discursos e ações de censura em sala de aula” (SILVA, 2020).

Pouco tempo após sua posse como presidente da República, Jair Bolsonaro incentivou que alunos filmassem seus professores²³. Tal medida seria para coibir o que ele chamou de “doutrinação ideológica”. Tal fato, sem dúvidas, representa uma grave ameaça aos docentes, especialmente àqueles que atuam no campo das humanidades. Letícia Cesarino chamou a atenção para essa questão ao refletir sobre o “papel central da digitalização na proliferação global dessas tendências”, que incluem, entre outras características, “teorias da conspiração, desinformação, linchamentos morais (...) vigilantismo social” (CESARINO, 2021). Tal como Bolsonaro, seus seguidores têm vociferado contra os professores através de seus discursos, suas falas presentes em vídeos e conteúdos de fácil acesso nas mídias digitais.

Antes mesmo da eleição de Jair Bolsonaro, que através de suas declarações públicas convocavam a sociedade e a comunidade escolar para uma temporada de “caça às bruxas”, elegendo professores e professoras como doutrinadores comunistas em potencial, devemos também refletir sobre as relações entre o conjunto de manifestações que ficaram conhecidas como “jornadas de Junho”. Ao que parece, esse movimento em seus desdobramentos, contribuíram de modo a fortalecer esse ambiente de suspeição, vigilância e até mesmo perseguição contra os docentes, em especial àqueles que se dedicam ao ensino das humanidades.

O mês de junho de 2013 insere o Brasil no contexto das grandes manifestações populares que ocuparam as ruas, apresentando uma pluralidade de pautas reivindicatórias. Manifestações populares de natureza parecida puderam ser observadas em várias partes do mundo²⁴. No início, o movimento, conhecido como “jornadas de junho”, apresentava-se como sendo apartidário, tendo sido liderado por um grupo progressista, o “movimento passe livre”, de São Paulo. Como pauta de reivindicação inicial, os revoltosos levantaram bandeiras contra o aumento da tarifa dos ônibus, que naquele ano tivera um reajuste de 20 centavos. Alguns dias depois, outros grupos foram se incorporando àquelas manifestações, acrescentando

²³ “Bolsonaro defende gravação de professores por alunos em sala de aula. *In* Revista Veja. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-defende-gravacao-de-professores-por-alunos-em-sala-de-aula/>. Acessado em 18 dez. 2022.

²⁴ “Primavera Árabe”, os “indignados” na Espanha, “Occupy Wall Street”, nos EUA, a onda de protestos que chegou ao Chile em 2012 e os protestos, que na Argentina foram embalados ao som dos inúmeros painéis contra o governo são alguns dos exemplos de movimentos desse período, que tiveram as redes sociais como forma de organização.

pautas e objetivos diversos. O movimento ocorrido no Brasil em junho de 2013 deve ser visto como parte de uma onda de manifestações, que tinham em comum o fato de terem sido organizadas através da internet, com uso das redes sociais e contando com ampla participação de jovens.

Machado e Miskolci analisaram como as jornadas de junho desdobraram-se no que eles definiram como uma “cruzada moral”. Os autores refletiram a respeito do papel das redes sociais, como peça fundamental nesse processo, onde as pautas conservadoras se sobrepuseram sobre às reivindicações mais progressistas (2019, p.955). Com as manifestações fora de controle, parte dos manifestantes passou a exigir a saída da presidenta Dilma Rousseff. Os mais progressistas se esfriaram, enquanto grupos como o “MBL” e o “Vem pra rua” foram assumindo o protagonismo das ações e, assim, impondo pautas que tinham forte apelo social naquele momento, como a pauta dos costumes morais (MACHADO, MISKOLCI 2019, p. 956).

O movimento “Escola Sem partido”, que tem sua origem no ano de 2004, ganhou força no contexto das manifestações de 2013, ao ponto que em 2014 acompanhamos a criação da PL 7180/2014²⁵. Embora não tenha obtido os objetivos desejados, o projeto buscou limitar a liberdade de cátedra dos professores, estimulando um estado de vigilância e censura sobre seu trabalho (SILVA, 2020). Conforme observou Gaudêncio Frigoto, o projeto “escola sem partido” na realidade expressa a “escola do partido único”, que castra as relações de confiança e solidariedade, que devem orientar as práticas educativas e provoca a “idiotização de professores e alunos” tornando-os meros repetidores daquilo que é autorizado pelo partido que se pretende absoluto. Nas palavras de Frigoto, é “um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente” (2016, p.12).

Todo esse contexto, em que o professor tem sua ação questionada vigiada e por vezes censurada, não pode jamais ser deixado de lado quando refletimos acerca da cultura escolar na atualidade e os processos que levam os estudantes a ter dificuldades de legitimarem as narrativas históricas construídas por seus professores em sala de aula. É no seio desse contexto que também acompanhamos o questionamento do saber histórico representado pelo professor em sala de aula. Em tempos de “pós-verdade”, conforme assinalou Sônia Meneses

²⁵ “Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”.

Fonte: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722> Acessado em: 19 jan. 2022

(2019), o saber acadêmico tem sido com frequência confrontado por ataques baseados apenas em opiniões .

Nesse cenário em que se desenvolve a educação escolar, aqui especialmente o ensino de História, devemos compreender a escola não como um lugar isolado dos conflitos e tensões sociais, um terreno neutro e portador de um conjunto de conhecimento a ser transmitido, mas sim um espaço de “inculcação de comportamentos” que podem variar conforme as demandas do tempo e os interesses sociopolíticos (JULIA, 2001). Na “cultura escolar como objeto histórico”, Dominique Julia afirmou que

A cultura escolar não pode ser estudada sem análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política, ou cultura popular (...). A cultura escolar é um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses conhecimentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) . (2001, p.10).

Conforme Silva e Fonseca (2010, p.14), a cultura escolar comporta saberes e práticas educativas desenvolvidas não só pelos docentes, mas também por outros atores do processo educativo, em constante diálogo com espaços culturais diversos. Neste sentido, os conteúdos disponíveis nas mídias digitais, com potencial de tensionar as relações aluno/professor, e o seu consumo por parte do nosso público, representam parte da cultura escolar que precisamos considerar e refletir.

Nos três vídeos, brevemente analisados no início desse capítulo, podemos perceber que orientados pelos ditames da “colonialidade”, o arquétipo de herói foi edificado, naturalmente aceito e de acordo com esse produto eurocêntrico, celebrado por uma versão “tradicional” da História, Zumbi dos Palmares não está habilitado para assumir o posto que lhe foi conferido através da Lei 9.315. Zumbi também parece não estar apto a assumir sua representatividade e sua importância histórica conferida sob as demandas contemporâneas relacionadas à luta do Movimento Negro, em especial do grupo Palmares. Tal fato aponta para a relação das mídias e a disseminação de narrativas históricas que refletem as disputas e as demandas do tempo presente (ARAÚJO, 2017).

Essa profusão de interpretações populares sobre o passado revela parte significativa do desenvolvimento tecnológico visto nas últimas décadas. Uma questão fundamental para pensarmos é: qual é o “senso de passado” que essas produções a que estamos nos referindo desde o início tentam validar? Ao que se desenha até aqui, algumas dessas representações,

sobretudo aquelas que fazem uso do passado de forma abusiva, se distanciam do que seria uma produção próxima do “regime historiográfico”.

A fim de poder ampliar as reflexões sobre essa temática, julgamos necessário aproximar nossas reflexões de algumas questões debatidas pela História Pública. As palavras da historiadora britânica Jill Liddington colaboram ao afirmar que “a história pública tem importância real e urgente, dada a crescente popularidade das representações do passado nos dias de hoje” (2011, p.50). Também caminhando em direção similar, que aponta para a importância da História Pública, com o intuito de poder ampliar a reflexão acerca do nosso tema, Ricardo Santhiago afirmou que

a propagação do revisionismo, as ameaças à liberdade de expressão e à liberdade de cátedra, a polarização dos discursos sociais e políticos, os desinvestimentos no ensino superior e na pesquisa, a de pauperização dos currículos básicos nacionais e, sem dúvida, a ruptura democrática de 2016, imbuíram a história pública do compromisso de oferecer respostas socialmente relevantes às questões mais vivas do presente. (2018, p.327).

Diante de um cenário em que as emoções ou crenças pessoais se insinuam com maior relevância, para a opinião pública, do que os fatos objetivos; em meio às mais variadas formas de representação popular do passado, que representam muitas vezes narrativas que contemplam “usos abusivos”, a serviço de agentes interessados em defender ideias e valores antidemocráticos, que tem como aliada a “arquitetura digital do neoliberalismo das mídias”, com seus robôs e algoritmos, a História Pública pode contribuir trazendo possibilidades para reflexões e o encaminhamento de propostas a fim de ampliarmos o diálogo a respeito desse contexto tão desafiador que se anuncia.

O que é História Pública? Toda narrativa histórica presente nas mídias é uma prática de História Pública? De que forma as discussões promovidas pela História Pública e a História Pública Digital podem nos servir, no sentido de aprofundarmos o entendimento desse contexto de questionamento e de crise do papel do historiador e educadores no mundo virtual em meio à multiplicação de usos do passado? Como o movimento da História Pública Digital vem discutindo a profusão de conteúdos representando o passado através das plataformas digitais?

PARTE II

1.3. A História Pública – as origens e a internacionalização desse movimento

O movimento²⁶ conhecido como História Pública tem sua origem²⁷ em meados dos anos 1970 nos Estados Unidos, sendo acompanhado por uma demanda – garantir a empregabilidade para os graduados no curso de História. Em sua gênese, a História Pública referia-se ao emprego do método histórico e do profissional de história, para além dos muros da academia (CAUVIN, 2019; LIDDINGTON, 2011). O emprego desses profissionais, no contexto norte-americano, estava voltado à prestação de serviços para as grandes instituições governamentais e para o setor privado, o que apontava para uma “perspectiva corporativista”, conforme destacou Jill Liddington (2011). Tal fato rendeu muitas críticas, que questionavam os serviços prestados de modo a atender os interesses dos principais empregadores (o Estado e o capital privado).

Também se faz importante dizer que em sua origem, esse movimento apresentou-se como uma forma de questionar os espaços ocupados pelos historiadores, que até então tinham na academia seu refúgio, a universidade, que de certa forma participavam de um mundo onde suas produções estavam distantes de um público mais amplo, para além dos consumidores de suas teses ou artigos científicos publicados em periódicos bem classificados, em contrapartida, visitado por um pequeno público de especialistas. Esse distanciamento também se fazia notável em relação aos historiadores acadêmicos e aos historiadores que exerciam suas funções fora das universidades, em instituições públicas governamentais ou mesmo privadas. Estes sequer eram considerados como sendo profissionais. Nesse processo de se repensar os usos da História e o papel do historiador, o historiador público despontou como “uma resposta ao isolamento do historiador acadêmico” (CAUVIN, 2019, p.10).

Não cabe aqui alimentar uma maldosa condenação a despeito desse hiato entre o historiador acadêmico, a sua produção e o grande público. A historiadora Marixa Lasso traz-nos um argumento que parece lançar uma luz sobre essa questão. Segundo Lasso, esse historiador que possui considerável dificuldade de comunicar os resultados de suas pesquisas a um público ampliado, assim o faz porque durante muito tempo escreve e se comunica conforme os padrões das normas técnicas e científicas. Parte desse processo se deve pelos esforços no sentido de profissionalização da História e garantir a ela a condição de ciência (LASSO *apud* MALERBA, 2017, p.136). Se tal argumento por si só não é suficiente para a

²⁶ Para Ricardo Santhiago, a História Pública anuncia-se mais como um movimento em construção e menos como um novo campo da história. (SANTHIAGO, 2016).

²⁷ Segundo Thomas Cauvin (2019), essa origem está mais associada à capacidade dos norte-americanos em institucionalizar a História Pública. Cauvin destacou que práticas de História Pública já aconteciam em outros lugares, como na década de 1960 no Reino Unido.

compreensão do distanciamento entre o historiador acadêmico e o grande público, pelo menos deve servir para que a questão não fique sem sequer um adendo e fortaleça ainda mais a antipatia de muitos colegas da educação básica, que se identificam com a crítica implícita através metáfora da “torre de marfim”.

Aos afeitos da memorização, o movimento da História Pública pode se apresentar como um desafio. Conforme a bibliografia sobre a temática, as definições para o campo são muitas (ALBIERI, 2011; CAUVIN, 2019; MAUAD, ALMEIDA & SANTHIAGO, 2016; LIDDINGTON, 2011). Conforme a historiadora britânica Jill Liddington, a História Pública apresenta-se como um movimento amplo e plural, abarcando uma grande possibilidade de definições e usos, que podem então variar de acordo com alguns fatores, como a “cultura nacional” e o contexto em que se produz, seja o da “prática ou o da academia”, dessa forma ela também descreveu a História Pública como “uma prática escorregadia, mas positivamente ecumênica”. (LIDDINGTON, 2011, p.32).

Para Thomas Cauvin, a História Pública possui três grandes fundamentos, que devem servir como bases para a História Pública, sendo eles: “a comunicação da história a audiências não acadêmicas, a participação pública e a aplicação da metodologia histórica em situações do presente” (CAUVIN, 2019, p.9). De modo geral, o historiar pelo viés da prática dos métodos da história pública representa “a apresentação popular do passado para um leque de audiências – por meio de museus e patrimônios históricos, filme e ficção histórica” (LIDDINGTON, 2011, p.33-34).

Pensando a História Pública a partir de seus fundamentos e suas práticas, podemos dizer que a História Pública pode ser entendida a partir do espaço de atuação dos historiadores profissionais (ou não), que se utilizam do método histórico como forma de refletir situações do passado e do presente em vários tipos de espaços públicos ou privados (museus, instituições de memória, sociedades históricas, escolas de samba etc.), e se utilizam dos mais variados meios de comunicação e produtos culturais (um vídeo do *YouTube*, filmes, séries, documentários etc.) a fim de comunicar-se com suas audiências.

A partir dos anos 1980, acompanhamos um processo de internacionalização da História Pública, destacando-se as experiências britânicas e australianas, que por sua vez apresentaram formas de usos distintos em relação àquele movimento, que mais remetia a História Aplicada, iniciado nos Estados Unidos nos anos 1970, bastante criticado por aqueles que se apresentavam receosos de que o passado fosse utilizado por profissionais contratados por grandes corporações para cumprir interesses políticos ou comerciais. Nos anos 80, às críticas quanto à aplicação da História por historiadores nas grandes instituições públicas e

privadas, somadas ao interesse de criação de um novo historiador (como uma espécie de alternativa ao historiador acadêmico, que dialogava só com seus pares) “dificultaram o desenvolvimento da História Pública na Europa” (CAUVIN, 2019, p.20).

A maneira norte-americana de pensar e produzir a História Pública encontrou muitas resistências nos anos 1980. Com o decorrer do tempo, a História Pública passou por um importante processo de ressignificação, embalado entre outras questões pela crescente demanda social, interessadas em narrativas históricas que melhor representassem as expressões de grupos ou entidades, sobretudo no contexto pós-redemocratização até então subalternizados ou mesmo invisibilizados pelas narrativas de uma história tradicional. O que está muito relacionado com o crescimento de outro movimento, a História Oral - uma “prima-irmã da História Pública”, conforme Ricardo Santhiago (2016, p.23).

Essa internacionalização da História Pública, segundo Juniele Rabelo e Rogério Rodrigues, aponta para três importantes questões, sendo o “compromisso com a produção, circulação e difusão do conhecimento histórico” (2021). Esse compromisso com a produção faz pensar sobre a participação do público nesse processo, enquanto os outros dois pontos nos direcionam para refletir, entre outras coisas, sobre o papel das tecnologias digitais e seu avanço nos últimos anos, que possibilitou a comunicação do conhecimento para audiências ampliadas. O conhecimento saiu do senhorio dos pares e passou a ser comunicado para grandes audiências. O modelo de comunicação voltado aos pares não perdeu seu valor, mas temos aí uma nova maneira de validar os resultados de uma pesquisa acadêmica e o fortalecimento da História Pública em escala internacional.

O processo de internacionalização e a institucionalização desse movimento também ocorreu por aqui. Em fevereiro de 2011, a Universidade de São Paulo (USP) deu início ao primeiro curso de História Pública do país, que reuniu pesquisadores de diferentes instituições para ministrar o Curso de Introdução à História Pública. No ano seguinte, a mesma instituição sediou o 1º Simpósio Internacional de História Pública, tendo como tema *A História e seus públicos*. Ainda em 2012, foi fundada a Rede Brasileira de História Pública (RBHP), que vem assumindo um papel de destaque, promovendo simpósios e ações importantes nessa área. Além disso, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul criou o primeiro curso de bacharelado em História Pública e, na Universidade Estadual do Paraná, foi criado um programa de mestrado nessa área. Essa institucionalização da História Pública no Brasil também é acompanhada de um considerável aumento de produções acadêmicas, livros, de surgimento de inúmeros laboratórios e de projetos de pesquisas. No âmbito do programa de

mestrado do ProfHistória, a disciplina “História e História Pública” faz parte da grade de disciplinas oferecidas aos mestrandos.

Para muito além de querer demonstrar a institucionalização da História Pública aqui no Brasil, o breve mapeamento de algumas das ações do movimento da História Pública brasileira aponta para o crescente interesse de estudantes, professores, ou mesmo diletantes da história, atraídos por esse historiar através das práticas e das questões levantadas por esse movimento. Em meio ao alargamento dos espaços e da participação pública, provocada pelo desenvolvimento tecnológico das últimas décadas, a História Pública Digital assumiu um papel fundamental, no sentido de refletir as implicações desse processo em relação ao consumo do passado na rede (NOIRET, 2016).

1.4. A História Pública e a História Pública Digital como chave para refletir a produção e o consumo do passado na esfera digital

É inegável o impacto do desenvolvimento tecnológico dos últimos anos em nossas vidas, a chamada Revolução Técnico-Científico-Informacional (TCI) representou mudanças que vão muito além dos sistemas produtivos. O desenvolvimento tecnológico com seus softwares, computadores, dispositivos eletrônicos, com funcionalidades e tecnologia cada vez mais avançadas, e a conectividade alcançada através da internet trouxeram impactos significativos nos diversos aspectos da nossa vida. Experimentamos mudanças na nossa forma de se comunicar, ler, estudar, fazer compras, acessar serviços, se informar etc.²⁸

Desde o início do presente século, o mundo virtual, com todo o seu dinamismo e interatividade, promoveu cada vez mais a interação e o engajamento dos usuários das novas tecnologias na produção de conteúdos, informações e conhecimentos através das mais variadas plataformas digitais. Essa dinâmica tem sido objeto de inúmeras reflexões, sobretudo entre os entusiastas da História Pública e da História Digital, entendida de modo geral, como sendo a inter-relação dos processos de produção, trocas sociais e divulgação do conhecimento histórico utilizando das tecnologias e os recursos do mundo digital (MONINA *apud* NOIRET 2015, p.33). Anita Lucchesi, escrevendo sobre a História Digital no contexto norte-americano e italiano, chamou a atenção para as diferenças entre essas duas correntes e concluiu

²⁸ Pierre Lévy utiliza o conceito de “desterritorialização” a fim de se referir a toda essa dinâmica virtual que se observa nas relações humanas no contexto do “ciberespaço”. Ver em: LÉVY, Pierre. O que é o Virtual. São Paulo: Ed. 34, 1996.

apontando que, em comum, ambas parecem concordar para que através do digital estamos experimentando o que seria uma “nova forma de se escrever e consumir história” (LUCCHESI, 2013, p.14)

O desenvolvimento da *web2.0*²⁹ trouxe mudanças significativas em relação aos processos que envolvem a produção, a circulação e a divulgação do conhecimento. Sobre essa questão, Serge Noiret afirmou que,

com o surgimento da *web 2.0*, a história e a memória não se mantiveram mais prerrogativas apenas das comunidades científica acadêmica. Por intermédio das práticas de escrita participativa ou mesmo diretamente, qualquer pessoa pode se dedicar ao passado em rede. (2015, p. 35).

Na grande rede, podemos acompanhar uma fatura sem precedentes de representações populares que têm o passado como objeto. Pessoas de todo tipo, com formação acadêmica diversa (ou mesmo sem possuir qualquer formação), passaram a fazer uso das mídias digitais, assumindo o papel de “cronistas da história viva”. Noiret propõe que essa “virada digital na história” acarretou consideráveis mudanças para os historiadores e seus públicos, no sentido de que as transformações provocadas por tal fenômeno trouxeram, através das ferramentas tecnológicas, uma nova capacidade pública, que possibilita a “todos trabalharem com o passado” (2015, p.28). Nesse mesmo sentido, Jurandir Malerba foi preciso afirmando que “a vocalização da história deixou de ser prerrogativa do historiador formado, profissional” (2017, p.147).

Conforme observou Rebeca Gontijo, em meio a esse cenário, cabe não só aos historiadores, como também aos professores, que estes possam apontar os limites e a diferenças entre o que é “história, memória, conhecimento, informação e opinião” (GONTIJO, 2022, p.31), sobretudo em meio à profusão de representações abusivas do passado, que colaboram com intenções revisionistas e antidemocráticas. Além disso, por mais que não seja possível admitir o historiador como àquele que monopoliza a “vocalização” ou a produção da história, este tem a seu favor a “racionalidade metódica da ciência histórica”, que por sua vez o coloca como figura fundamental no sentido de promover “uma cultura histórica mais democrática e colaborativa e no estabelecimento de identidades sadias socialmente” (WANDERLEY, 2022, p.137).

A *web 2.0* representou uma significativa transformação com relação ao uso da internet, uma vez que permitiu a participação ativa dos seus usuários, que passaram a produzir

²⁹ O termo tornou-se popular a partir do ano de 2004. Indica a forma como os usuários e os desenvolvedores passaram a se relacionar com a web e seus novos tipos de serviços e linguagem.

conteúdos online de forma colaborativa, aumentando a interatividade e socialização entre estes. Lucchesi apontou a internet como sendo um dos principais fatores responsáveis pelo desenvolvimento de uma “nova esfera pública” (2013, p.3). Esse cenário, por sua vez, impôs novos desafios aos historiadores de profissão, entre estes é possível apontar a necessidade de comunicação com as audiências não especializadas (GOMES, HANSEN, 2016); o questionamento acerca da autoridade do historiador, em relação aos padrões modernos de produção do conhecimento (MALERBA, 2014; GONTIJO, 2022); e sem dúvida os desafios do compartilhamento da autoridade na construção do conhecimento histórico (FRISC, 2016). O conceito de autoridade compartilhada foi desenvolvido pelo historiador-norte americano Michael Frich, refletindo sobre o papel do historiador e sua relação com a produção histórica a partir da metodologia da história oral em 1990³⁰. Com o desenvolvimento da História Digital e o crescimento das representações do passado no ciberespaço, o conceito destaca-se nas discussões atuais.

Os debates envolvendo o historiar através das inúmeras possibilidades de práticas da História Pública Digital dão conta de que a construção de narrativas históricas não deve ser compreendida como um monopólio dos especialistas em História. Nesse sentido, o conceito de “autoridade compartilhada” ganha força e se apresenta como um desafio aos historiadores. O conceito pressupõe a capacidade de cooperação e o diálogo constante entre o historiador e o público, que em conjunto produzem representações do passado de forma mais significativa, sobretudo para o público. Nesse processo, os historiadores não devem ser admitidos como os únicos portadores e distribuidores do conhecimento histórico a fim de comunicar para um público leigo, que apenas recebe e assimila as informações de forma mecânica e passiva (FRISCH, 2016).

Não somente os historiadores, mas os desafios que acompanham a prática da história pelo viés do compartilhamento da autoridade, no sentido de construir uma “história compartilhada”, também se fazem presente no cotidiano dos professores da educação básica. Tal processo tem sofrido cada vez mais a influência do consumo de conteúdos através do digital. Conforme descreveu Rebeca Gontijo,

os historiadores e professores de história que atuam na educação básica são forçados a lidar com a questão da autoridade compartilhada na educação e o engajamento na elaboração de narrativas históricas por parte de não especialistas, que estão

³⁰ O livro que inaugurou o conceito de autoridade compartilhada foi lançado em 1990, com o título: *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History* (Uma autoridade compartilhada: ensaios sobre o ofício e o significado da história oral e pública).

disponíveis na *internet* e que também chegam às salas de aula. (GONTIJO, 2022, p.36).

Muito antes desse “boom” de memórias ter ocorrido no mundo virtual nos últimos anos, Marieta de Moraes Ferreira destacou que, na década 1970, também se observava a existência de um grande público interessado em consumir memórias e histórias através dos meios de comunicação de massa. Tal fato possibilitou a ampliação dos espaços de atuação dos historiadores nestes veículos tradicionais de comunicação. Como consequência, Ferreira chamou a atenção para o desafio de comunicar com o grande público correndo o risco de oferecer uma versão simplista do passado, distante dos métodos da disciplina histórica, além de ter que lidar com as demandas orientadas a partir dos interesses do grande público, da mídia, ou mesmo do Estado. Conforme Ferreira,

é preciso estar atento à instrumentalização da história pela demanda social e repensar o vínculo entre função do conhecimento e função social da história, especialmente quando se trata da análise de passados sensíveis, tais como o Holocausto, ou as ditaduras na América Latina. (FERREIRA, 2012, p.110).

Por muito se discutiu a relação entre os deveres do historiador e as questões relacionadas à memória (CATROGA, 2001; POLLAK, 1989; RICOEUR, 1997; ROUSSO, 1985). No mundo virtual, essas novas formas de produção de histórias, ou representações de memórias, através dos conteúdos digitais, nos aponta para um momento simbólico, representado pelo engajamento e pela participação de grupos até então silenciados; coletivos levantando bandeiras diversas, que tiveram a partir desse contexto de difusão das mídias digitais, uma significativa oportunidade de apresentarem suas demandas, conforme observou Rafael Piccoli de Souza, em sua dissertação no programa ProfHistória (2022, p.14). Mas não sem tensões e conflitos, tal como demonstrou Valdei Araújo (2017).

No ambiente virtual, acompanhamos não só mudanças consideráveis relacionadas às formas de produção, circulação e divulgação de conteúdos e conhecimentos. É possível também observar transformações em relação às formas de consumo da história que, através do desenvolvimento tecnológico, passou a contar com outros recursos, bem diferentes dos livros, espaços de memórias ou artigos científicos, por exemplo. Conteúdos históricos passaram a ser publicados nas diversas redes sociais, como os vídeos do *YouTube*, que contam com sua extraordinária capacidade de comunicar a milhares de pessoas em diferentes partes ao redor do mundo, sujeitos com interesses e intenções das mais variadas.

Não temos o interesse em apresentar argumentos que sejam contrários ou favoráveis às transformações e mudanças anunciadas pela *web 2.0*, porém reforçamos a importância de refletir como essas inovações tecnológicas datadas, sobretudo a partir do início deste século, relacionam-se com os objetivos dessa pesquisa. De modo geral, podemos considerar que as transformações anunciadas a partir desse potente desenvolvimento tecnológico serviram para alçar a disciplina História em uma arena favorável, que se relaciona com a ampliação dos debates que envolvem inúmeras questões sociais (LUCCHESI, 2013; MALERBA, 2017; NOIRET, 2011) como as questões relacionadas à “educação midiática”³¹ na era digital.

Com relação a alguns conteúdos históricos produzidos por não especialistas na esfera virtual, podemos notar que as narrativas históricas produzidas comportam um modelo consagrado no século XIX, que privilegia grandes feitos, valoriza as ações de reis, rainhas, figuras que de modo geral representam os “grandes personagens” da história. Conforme observou Jurandir Marleba, representam narrativas nas quais as “estruturas pouco interferem nos processos históricos”³². Os três vídeos que relatei no início desse capítulo oferecem um bom exemplo a respeito desse tipo de produção. Sobre essa questão, Noiret afirmou que

a “história” e a memória que a rede mundial de computadores transmite, narradas e interpretadas em parte por quem quer que seja, permite a produção 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. (NOIRET, 2015, p. 40).

Segundo Vitali, essa profusão de representações do passado na internet tende a se apresentar como produções “historiográficas”, porém o senso comum é o que dá o tom de muitas delas. Ele conclui afirmando que muitas lidam com o passado de forma “fantasiosa e romantizada” (VITALI, 2005 *apud* LUCCHESI, 2022, p.18).

Esses tipos de narrativas que representam o passado de forma “fantasiosa e romantizada”, tendo mais por característica a memória do que a História, produzidas por não especialistas, assumem um caráter bem distante da epistemologia que caracteriza a produção historiográfica e, assim, é possível o anúncio de uma distinção bastante visível entre a prática

³¹ A educação midiática contribui com o desenvolvimento de habilidades que permitem que o indivíduo se relacione com o ambiente informacional de forma crítica. Conforme Claudemir Edson Viana, a Educação Midiática é fundamental com objetivo de desenvolver através da educação escolar “uma comunicação que não seja apenas o exercício de um direito do cidadão, mas uma prática política não partidária de existência, cidadania, do indivíduo e de seu coletivo” (VIANA *apud* CECÍLIO 2019, n.p.). A educação midiática não representa um objeto de interesse direto dessa pesquisa, mas é possível relacionar o ensino de História aos debates que vêm sendo realizados sobre esse tema tão importante nos dias atuais.

³² Ver Jurandir Malerba. História e Públicos, no canal do *YouTube* História da Ditadura. Disponível em: [História e públicos | Jurandir Malerba \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/channel/UC...). Acessado em 15/01/2024.

da História Pública e algumas narrativas históricas produzidas no regime midiático-digital por não especialistas. No que se refere à História Pública, não devemos esperar o abandono da metodologia específica na busca de representar o passado. (NOIRET, 2011, p.8).

É importante dizer que algumas dessas particularidades presentes em narrativas históricas feitas por não especialistas não são comuns apenas nos conteúdos do mundo digital, como nos vídeos das redes sociais ou *websites*, por exemplo. Essa dinâmica também se faz presente em produções do mercado literário, que mobilizam assuntos históricos como tema (MALERBA, 2014, p.32). Marieta de Moraes Ferreira chamou a atenção para a produção literária dos *history makers*”, que produzem conteúdos sobre o passado, partindo principalmente das demandas apresentadas pelo mercado editorial, que se nutre principalmente dos “eventos comemorativos”. Ainda de acordo com Ferreira, os trabalhos destes

não seguem as regras básicas do ofício do historiador, que envolvem a leitura de extensa bibliografia e o direcionamento das pesquisas de acordo com as lacunas e problemas do campo. Além disso, esses trabalhos, embora possam ser mais atraentes para o grande público, por apresentarem uma narrativa mais agradável e de mais fácil compreensão, não obedecem às regras de utilização de fontes nem tampouco às normas para a citação de textos. (2012, p. 119).

Por outro lado, é importante destacar que a grande rede está longe de ser um cenário de terra arrasada quando lidamos com as representações populares do passado. A internet está cheia de práticas públicas valiosas, que representam grande contribuição para a disciplina histórica, com inúmeras produções em consonância com as metodologias disciplinares da História. Em artigo de Pedro Jardel Fonseca Pereira (2022), temos uma importante reflexão a respeito da categoria do “intelectual mediador” e os processos de mediação cultural através da internet, mobilizando o conceito de “Mediação Cultural³³” proposto por Ângela de Castro Gomes e Patrícia Hansen. O conceito definido por Gomes e Hansen destaca a importância da categoria dos intelectuais mediadores, sobretudo pela possibilidade de comunicação com um público não especializado, mas que também pode se dirigir “aos pares ou mais ou menos iniciado” (GOMES, HANSEN, 2016, p.19). Pedro Jardel listou uma série de projetos e ações que se enquadrariam nos moldes do conceito definido por Gomes e Hansen, tais como *Café História*, *História da Ditadura*, *História em Quarentena*, o website da Associação Nacional de História (ANPUH), *Leitura Obrigatória HISTÓRIA* (podcast) e *História FM*.

³³ GOMES, Angela de Castro e HANSEN, Patrícia. Intelectuais mediadores: práticas culturais e projetos políticos. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2016.

Para além do ambiente virtual, Ricardo Santhiago (2018), refletindo se existe “uma história pública brasileira”, utilizou o conceito de “atitude historiadora”, desenvolvido por Ana Maria Mauad, chamando a atenção para as inúmeras práticas populares não acadêmicas comprometidas na utilização do passado tendo como finalidade refletir sobre situações e problemas do presente, no sentido de despertar a criticidade que nos encoraja a ação. Segundo Santhiago, as diversas práticas populares movidas por essa “atitude historiadora” representam o que estamos chamando de História Pública (guardadas as suas diferenças com relação à história acadêmica), mas sem seus compromissos éticos e metodológicos.

É compreensível que grandes transformações e abalos de paradigmas podem provocar desconfiças, mas não se trata aqui de querer garantir à disciplina histórica ou ao ofício do historiador o título de juiz das produções populares disponíveis no universo digital e muito menos propor uma injusta segregação entre amadores e historiadores profissionais. Conforme observou Fernando Nicolazzi, cada regime historiográfico (acadêmico, escolar e a História Pública) possui “demandas, modo de difusão e formas de recepção diferentes” (2019, p.212), portanto é inválido qualquer esforço nesse sentido. Mas é de fato interessante lembrarmos que uma prática no campo da História Pública não se dá sem atenção aos seus métodos (NOIRET, 2011, p.8). Desse modo, nem toda produção que aborda um assunto histórico como pano de fundo deverá ser compreendida como uma prática de História Pública.

Não podemos deixar de observar os conteúdos no mundo virtual que representam o uso do passado de forma abusiva, tal como descrevi inicialmente. Quanto a essa questão, devemos estar atentos, sobretudo, quanto à utilização do passado na esfera pública com caráter propagandístico, ou ideológico (NOIRET 2005), tendo por finalidade atender interesses políticos diversos, seja à “direita ou à esquerda do espectro político” (MALERBA, 2017, p.147).

Trazendo a reflexão para o ensino de História, consideramos que também ainda não é o tempo de criarmos uma nova categoria que atribua aos professores mais uma responsabilidade, a de “árbitros de conteúdos digitais”, mas, sem dúvidas, é preciso estar atento, sobretudo com relação ao potencial que esses conteúdos que representam usos abusivos do passado têm no sentido de se entrelaçar com propostas ideológicas revisionistas e antidemocráticas, contrárias ao desenvolvimento de uma educação cidadã, democrática e multicultural, conforme anunciamos anteriormente.

Essa inclinação pelo mundo digital, que questiona as condições de produção e divulgação do conhecimento histórico, de certo modo reflete o papel das mídias digitais para o fortalecimento do negacionismo, do revisionismo e da boataria, típicos de uma época regida

pela “pós-verdade”, conforme destacou Siebert, Pereira (2020, p.248), e tem na “arquitetura liberal das mídias” (CESARINO, 2021) o potencial de servir aos apetites de passados e memórias, da “nova direita”, municiando-os com conteúdos impulsionados pelos algoritmos, que por vezes parecem servir aos interessados em questionar a autoridade intelectual docente e até mesmo tentar deslegitimar suas ações. Conforme observou Rafael de Souza, essa é uma tendência comum entre os conteúdos de “grupos de orientação político-conservadora”, destacando o papel do MBL, Movimento Escola Sem Partido, e a Agência Brasil Paralelo, que com frequência buscam “desqualificar a ciência histórica, professores, pesquisadores especialistas” (SOUZA, 2022, p.15)

Se por um lado, essa explosão do passado através do digital ampliou a participação dos grupos até então silenciados, que passaram a comunicar suas reivindicações e demandas a audiências ampliadas. Também foi possível acompanhar a proliferação de representações do passado de forma “fantasiosa e romantizada”. Em meio aos processos de disputas pelo passado, algumas alegorias presentes nas mídias digitais tentam impor suas pautas revisionistas, tal como assistimos, nos últimos anos, por meio de grupos favoráveis, à memória do ditador e assassino Carlos Brilhante Ustra, defendido por muitos, como herói nacional, inclusive pelo ex-presidente da república Jair Bolsonaro. Enquanto isso, a grande rede vem sendo alimentada com conteúdos que empreendem esforços no sentido de desqualificar o título de herói recebido por Zumbi dos Palmares.

Em meio a esse cenário conturbado, acompanhamos o confronto entre grupos que buscam afirmar suas pautas identitárias em confronto contra àqueles que desejam a manutenção dos conteúdos curriculares sem absorver essas demandas, agindo em nome da continuidade dos conteúdos consagrados pela História tradicional (ARAÚJO, 2017). Estes conflitos, que refletem as demandas e disputas do tempo presente, também se anunciam com potencial de influenciar as tensões e disputas comuns à cultura escolar e, somado a outros fatores, apresentados em passagens anteriores, parece contribuir influenciando os estudantes de modo a duvidar e a não validar algumas reflexões propostas por seus professores.

Os vídeos de Fernando Holiday (MBL) e do canal “Lobo Conservador”, que comentei no início do trabalho, servem como exemplos desse aspecto. Em ambos, nota-se uma grande insatisfação e resistência com relação às narrativas históricas que atribuem a Zumbi dos Palmares o título de herói nacional. Nos dois vídeos, podemos notar a preferência por uma narrativa consagrada pela memória e a história tradicional, que tem a figura da princesa Isabel como protagonista no processo de abolição da escravidão no Brasil, contrariando assim as reivindicações e a luta do movimento negro, principalmente as ações do Grupo Palmares. Para

ser possível “esperançar” o desenvolvimento de uma educação democrática, “multicultural” e que promova uma formação cidadã, é preciso transgredir os modelos de ensino que tendem a “privilegiar a transmissão de uma memória comum, que visa neutralizar os pontos de conflito dentro da sociedade” (FERREIRA, 2021, p.111).

Diante do que foi anunciado, os papéis do historiador público e do educador assumem uma função ímpar. É esperado destes o emprego de sua capacidade crítica e de mediação para o enfrentamento de construções desse tipo, que invocam usos abusivos do passado e que tentam imprimir visões revisionistas e negacionistas entre o nosso público, formado por estudantes da educação básica. De acordo com Noiret,

educadores e historiadores públicos têm o dever de interpretar criticamente a narrativa falsamente “objetivante”. E não apenas a narrativa da historiografia celebrativa nacional, mas sobretudo aquela virtual mais insidiosa, que promove memórias coletivas alternativas a assim chamada história “oficial”, e retoma – ou inventa por inteiro – novas “legendas nacionais. (NOIRET, 2015, p.40).

Ainda nesse mesmo sentido, Sônia Wanderley reforçou a importância da ação docente diante de contexto marcado pelo consumo de “narrativas midiáticas” e destacou que os professores devem lançar mão das habilidades conferidas por sua formação profissional a fim de promoverem condições para que os educandos consigam “entender o que se esconde por trás” desse tipo de narrativas (2022, p.149).

Nossa reflexão não é sobre o que envolve a construção da figura dos heróis. O que nos interessa nisso é perceber como o digital pode influenciar sobre os usos do passado e o consumo deste através dos conteúdos disponíveis nas plataformas digitais, cada vez mais consumidos pelos estudantes da educação básica. Com base nisso, destacamos mais uma vez a necessidade de refletir propostas que aproximam o ensino de História com as demandas anunciadas até aqui.

Diante o exposto, é cada vez mais urgente ampliarmos as reflexões a respeito das relações envolvendo os nossos alunos e alunas frente a esse contexto que se anuncia, permeado pelo desenvolvimento tecnológico e o consumo de conteúdos históricos, que representam o passado de forma abusiva nas mídias digitais. Espera-se do ensino de História o dever de “ajudar os estudantes a desenvolverem as ferramentas intelectuais e as estratégias necessárias para a aquisição do conhecimento, permitindo que possam pensar produtivamente sobre a história, a ciência e a tecnologia” (BRANFORD *et al. apud* OLIVEIRA; CAIMI, 2014, p.91). Mesmo em meio a esse cenário que confronta e questiona o nosso fazer enquanto docentes, tal como procuramos apresentar, faz-se necessário o desenvolvimento de ações que

permitam aos nossos alunos e nossas alunas a compreensão de que cada disciplina possui o que Oliveira e Caimi chamaram de “estatuto epistemológico”, que deverá ser levado em consideração no tocante aos processos que envolvem a aprendizagem de modo que

propicie condições dos estudantes compreenderem como é produzido o conhecimento histórico e qual é o papel do historiador nessa produção, e também que deixarem de ser espectadores para participar ativamente das formas de pensamento que identificam a cognição histórica. (OLIVEIRA; CAIMI, 2014, p.91-92).

Houve um tempo em que a legitimação da escrita da História operava a partir do fato de ter sido uma testemunha de um evento. Conforme observou Lucchesi, o “eu vi” era o que conferia um grau de confiança e credibilidade à escrita da História por Heródoto (LUCCHESI, 2012). Hoje em dia, a referência “eu vi” assumiu novas roupagens e está cada vez mais presente nas falas dos nossos estudantes. Frases do tipo “eu vi na internet!” estão cada vez mais presentes nas salas de aula e parecem legitimar inúmeras narrativas disponíveis em conteúdos digitais, inclusive aquelas que se enquadram como uma prática de História Pública, mas também aqueles que representam o passado de forma abusiva.

Se a educação, na perspectiva escolar é como uma “dieta” proposta pelo professor aos seus alunos, tal como escreveu Durval de Albuquerque (2016), sugerimos propor uma “dieta” que estimule o apetite do nosso público a fim de que possam agir e pensar criticamente em relação aos conteúdos que consomem através das plataformas digitais. Dado o contexto anunciado até aqui, a tarefa é sem dúvida desafiadora. É necessário ampliar os diálogos em busca de alternativas a fim de orientar os docentes para que consigam utilizar o potencial da “caixa de ferramentas” que é a “didática da História” (WANDERLEY, 2022, p. 129). Refletindo sobre as potencialidades da didática da História, com objetivo de encarar alguns dos desafios anunciados até aqui, Sônia Wanderley chamou a atenção para importância de se levar em consideração propostas que promovam a articulação do letramento histórico e digital junto aos processos que envolvem a aprendizagem histórica escolar pelos estudantes (WANDERLEY, 2022, p.148).

Para lidar com os novos desafios e as demandas que se anunciam e se relacionam com a prática docente, compreendemos que não se revela um caminho frutuoso o simples combate do fato pelo fato (GIOVANETTE, 2023; SOUZA, 2022). Em tempos de “pós-verdade” não deveríamos nos preocupar em apresentar fatos e argumentar no intuito de descredenciar quem produziu um conteúdo, o perfil do canal digital, ou mesmo o próprio conteúdo em si – ainda que este seja carregado de narrativas abusivas do passado - mas, sim, trazer ao nosso

público, o *modus operandi* que caracteriza o regime midiático-digital, buscando sua contraposição com o regime histórico e refletir acerca dos seus protocolos de produção do conhecimento histórico.

Pensando nos desafios até aqui anunciados, destacamos a importância de refletir acerca do tema letramento digital e explorar as possibilidades de ações tendo como base o letramento histórico-digital para compor o produto final dessa pesquisa. O próximo capítulo pretende encaminhar algumas reflexões acerca do letramento digital como chave para o desenvolvimento de letramentos críticos. Além disso, apontamos para a importância da escola, do professor e do ensino de História no sentido de assumir o protagonismo das ações que visam o desenvolvimento de atividades que contribuam para despertar o senso crítico dos estudantes, a fim de que estes consigam desenvolver habilidades que lhes permitam navegar no ciberespaço de forma crítica. Por fim, encaminharemos uma reflexão que aponta para o letramento histórico-digital como uma metodologia de ação docente, a fim de promover formas críticas de letramentos.

CAPÍTULO II: O ENSINO DE HISTÓRIA COMO POTENCIALIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DE LETRAMENTOS CRÍTICOS NO CIBERESPAÇO COM BASE NA METODOLOGIA DO LETRAMENTO-HISTÓRICO DIGITAL

No capítulo anterior, buscamos refletir acerca dos usos do passado através das plataformas digitais. Além disso, também apontaremos para algumas questões que envolvem a arquitetura das mídias digitais e o papel destas para a proliferação de conteúdos com históricos, os quais se distanciam das formas de produção do conhecimento através do regime histórico. Destacamos, em meio às diversas formas de representação do passado, por não especialistas, os conteúdos que comportam usos abusivos do passado em meio a um contexto tensionado pela crise democrática, que se instalou em nosso país a partir do ano de 2013. Neste contexto demonstramos a emergência de um cenário contrário ao conhecimento científico (anti-intelectual) e, ao mesmo tempo, desafiador para o desenvolvimento da docência e do ensino de História na educação básica, visto que, em meio a um cenário marcado por indivíduos cada vez mais apegados às suas convicções e a seus afetos e cada vez menos interessado nos fatos (o que é muito característico do mundo marcado pelos ditames da pós-verdade), a figura do professor tem a sua legitimidade intelectual cada vez mais questionada, seja pelos partidários de projetos como o “Escola Sem Partido”, seja pelos conteúdos diversos, disponíveis nas mídias digitais.

Estamos certos de que a nossa luta não se dá contra “moinhos de vento”. O consumo de histórias com conteúdos abusivos sobre o passado, através das mídias digitais, associado ao contexto social e político contemporâneo descrito no primeiro capítulo tem apresentado potencial de engajar parte do nosso público (estudantes da educação básica) em narrativas contrárias àquelas que buscamos desenvolver em nossas ações na sala de aula (GIOVANETTE, 2023; SOUZA, 2022; MORAES, 2018; GONTIJO, 2022), criando interpretações acerca do passado com potencial de impedir ou dificultar nossas ações no sentido de contribuir com a promoção dos “deslocamentos” necessários a fim de promover uma formação cidadã e democrática, conforme reflexão proposta por Albuquerque (2016).

Diante do cenário descrito, urge refletir sobre ações e propostas a fim de que possamos desenvolver o ensino de história como forma de resistência àquilo que tem se apresentado com potencial de dificultar as nossas ações, no sentido de poder contribuir para o desenvolvimento de uma formação cidadã, democrática e multicultural. Neste sentido,

devemos assumir o nosso dever ético em relação a nossa profissão docente, visando contribuir para que os nossos alunos consigam desenvolver as “ferramentas intelectuais e as estratégias necessárias para a aquisição do conhecimento, permitindo que possam pensar produtivamente sobre a história, a ciência e a tecnologia” (BRASNFORD *et al. apud* OLIVEIRA; CAIMI, 2014 p.91). É necessário propor estratégias que vão à contramão desse cenário anti-intelectual, que recusa o conhecimento científico e seus representantes, e que, ao mesmo tempo, vem se apresentando como um desafio à prática docente.

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre o letramento histórico-digital como uma proposta de ensino e aprendizagem de história frente às demandas de professores e alunos marcadas pelo consumo de conteúdos históricos através das plataformas digitais. Não se trata aqui de produzir mandamentos ou regras de condutas consideradas ideais para serem aplicadas em determinadas circunstâncias, mas sim propor discussões e dialogar com quem tem se interessado por essa temática, que envolve o cotidiano escolar e o ensino de história desses últimos anos, marcados pela influência do mundo digital. Nosso objetivo será refletir sobre as possibilidades do ensino de história a fim de desenvolver habilidades junto aos nossos estudantes, de modo que estes consigam assumir uma postura crítica e reflexiva diante da oferta de histórias e memórias através das plataformas digitais.

Conforme procuramos demonstrar no capítulo anterior, com o avanço da *web 2.0*, acompanhamos o desenvolvimento de um espaço público marcado pela presença de várias plataformas digitais, oferecendo conteúdos com temática histórica, produzidos a partir de vários formatos e intenções. Além de conteúdos que invocam usos abusivos do passado, nos meios digitais também é possível observar produções que se preocupam com as metodologias da disciplina histórica, conforme destacou Pedro Jardel F. Pereira (2022). Também vale lembrar que a produção de narrativas históricas no ciberespaço não é uma prerrogativa dos historiadores de ofício. Segundo apontamos, toda e qualquer pessoa munida dos recursos técnicos necessários pode produzir algum conteúdo conforme seus interesses e intenções. Retomando Jurandir Malerba, “a vocalização da história deixou de ser prerrogativa do historiador formado, profissional” (2017, p.147).

Tendo em vista que os conteúdos históricos disponíveis nas plataformas digitais estão cada vez mais ao alcance dos nossos alunos e assumindo potencial de causar interferências negativas na relação professor/aluno nas salas de aula, conforme demonstrou Giovanette (2023), cabe a nós refletirmos sobre o papel da escola, dos professores e do ensino de História em meio a esse contexto anunciado. Faz-se necessário contribuir para o desenvolvimento de habilidades junto aos nossos educandos, de modo que estes consigam circular pelo universo

do ciberespaço de modo crítico, para que não fiquem “empanturrados” diante de tantas possibilidades de um cardápio que lhes oferece o passado produzido conforme as demandas do público consumidor das plataformas digitais.

Consideramos que a educação de um cidadão está para além das estruturas do espaço escolar, sob a orientação docente ou currículos pedagógicos, porém nessa pesquisa pretendemos apontar para a importância da escola no projeto que inclui, entre outras coisas, fazer os estudantes refletirem de forma crítica acerca da tecnologia, da ciência e da História. Também nos interessa refletir sobre a disciplina História como ferramenta a fim de que possamos promover uma relação de ensino-aprendizagem atenta para as demandas e os desafios desse universo digital, conforme anunciado anteriormente, sem desvalorizar as experiências cotidianas dos nossos alunos. Acreditamos ser possível mobilizarmos saberes a fim de que nossos estudantes possam orientar seus olhares de forma crítica, para que possam compreender as particularidades de um conteúdo que se aproxima do “regime histórico” e aqueles conteúdos que dele se afastam, representando o “regime midiático digital” e, assim, consigam se apropriar de forma crítica dos conteúdos históricos que circulam através das mídias digitais, tal como analisou Daniela Moraes em sua dissertação (2018, p.56).

O desenvolvimento do senso crítico diante das demandas anunciadas pelo consumo de conteúdos históricos na esfera digital por nossos alunos é um dos objetivos esperados com relação ao ensino de História nas perspectivas dessa pesquisa. O desenvolvimento de habilidades e competências críticas com relação ao ensino de História também está presente em documentos importantes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. No tocante ao ensino de História na educação básica, tendo como objetivo promover uma formação cidadã e democrática, os PCNs e a LDB abriram caminhos para que fossem revistos os velhos marcos históricos (BITTENCOURT, 2018, p.142). Para além dos novos conteúdos históricos, presentes nos currículos produzidos a partir destes documentos (PCNs e LDB), podemos também destacar o papel do ensino de história como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de sujeitos dotados de capacidade crítica, capazes de se perceberem como sujeitos da história.

Apesar de ser alvo de muitas críticas³⁴, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa o documento mais atual que define as aprendizagens consideradas essenciais durante os anos de ensino dos estudantes na educação básica (BRASIL, 2017). Entre as

³⁴ Uma das críticas frequentes dá-se pelo escanteamento das universidades e pela priorização dos interesses e objetivos dos interlocutores internacionais, como o Banco Mundial, nos processos que envolveram a construção do documento.

competências gerais listadas no documento, uma merece mais atenção, por abordar as vivências e as demandas advindas a partir da geração das mídias:

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, 2017).

Uma entre as inúmeras críticas com relação à construção da BNCC, segundo artigo de Matheus Mendanha Cruz e Luis Fernando Cerri, é que o documento aprovado, além de ignorar os debates e orientações vindas dos especialistas em educação, também não levou em consideração os interesses dos jovens (alvos principais do processo educativo) em relação aos conteúdos da disciplina história (CRUZ; CERRI, 2021, p.149). Embora não tenha levado em consideração os interesses dos estudantes, o que é fundamental para o desenvolvimento das condições de ensino e aprendizagem, é importante destacar o impacto trazido pela “geração das mídias” (BITTENCOURT, 2018, p.143) na elaboração da BNCC, que trouxe como necessidade desenvolver habilidades e posicionar os estudantes de forma crítica diante das tramas do mundo digital.

2.1. As dinâmicas do mundo digital e a necessidade de refletir sobre as múltiplas formas de letramentos

Nos últimos anos, vemos o aumento dos debates a respeito dos impactos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), sobretudo no que tange os processos de ensino e aprendizagem. Uma das abordagens com relação às TDIC reflete sobre a multiplicidade de formas de produção textual no ambiente virtual. Com os avanços tecnológicos, o que tradicionalmente compreendemos como sendo um texto sofreu consideráveis mudanças que transformaram a dimensão de um texto para além dos escritos em um papel, tal como nos acostumamos durante a era dos impressos. Os recursos informacionais e as mídias contribuíram para que a concepção de texto assumisse outras características para além do que estamos habituados em sua forma, produção, circulação e dão

conta de novos modelos textuais, tais como os vídeos produzidos no *YouTube*, que representam um exemplo de texto em formato de multimodal³⁵.

Assim como é possível observar consideráveis mudanças provocadas pela influência das tecnologias digitais com relação ao que entendemos como sendo um modelo de texto, também podemos perceber mudanças com relação àquilo que compreendemos por leitura, a partir das implicações advindas do mundo digital. Conforme Roxane Rojo, pesquisadora na área de linguística aplicada e estudos da linguagem, a leitura, no início do século passado, representava um processo voltado para a decodificação de grafemas e fonemas, tendo como objetivo alcançar o entendimento de um determinado texto. (ROJO, 2009, p.59). Desse modo, o que entendemos como leitura estava relacionado ao processo de alfabetização. Na cultura do papel, alfabetização está relacionada a uma ação individual, obtida por meio do processo de escolarização, conforme Tfouni, “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem” (TFOUNI *apud* SOARES, 2002, p. 144).

Desde as últimas décadas do século XX, a leitura passou a ter um papel para além da decodificação dos fonemas e grafemas e assumiu um processo de assimilação de um conjunto de habilidades e conhecimentos que englobam, entre outras coisas, a capacidade de interação social, práticas de caráter sociais e de conhecimento do mundo, que por sua vez possibilitará uma relação de sintonia entre o autor e o leitor (ROJO, 2009, p.62). Nesse sentido, podemos verificar o conceito de letramento ganhando forma.

Segundo Magda Soares, letramento³⁶ é “o estado ou condição de indivíduos, ou de grupos sociais de sociedades letradas, que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002, p. 145). O conceito desenvolvido por Soares nos aponta que o domínio da leitura e da escrita confere ao indivíduo ou a grupos de indivíduos um conjunto de competências que lhes permite interagir socialmente com os demais. O conceito de letramento nos remete a uma condição para além daquilo que entendemos como sendo uma pessoa alfabetizada, que possui o domínio de um sistema de leitura e escrita e, dessa forma, não está relacionado apenas às atividades individualizadas de escolarização.

³⁵ “Textos Multimodais”. In *Glosário Ceale*. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acessado em 20 mar. 2024

³⁶ Letramento costuma ser lembrado como um conceito vasto. No entanto, Magda Soares destacou que “não há, propriamente, uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno” (SOARES, 2002, p. 144)

Nos últimos anos, as transformações nos padrões de leitura e escrita, como consequência do desenvolvimento das TDICs, trouxeram o conceito para o centro de muitos debates e reflexões, sobretudo entre os pesquisadores das áreas de linguagens e da comunicação (AZEVEDO *et al.* 2018; LIMA, 2008; SOARES, 2002; XAVIER, 2007) interessados em refletir como essas transformações interagem nos processos de ensino-aprendizagem.

Magda Soares, refletindo sobre algumas diferenças e particularidades a respeito do texto impresso e o hipertexto³⁷, no tocante a questão da autoria, destacou que diferente do texto impresso, o texto eletrônico não comporta uma autoria singular, pois ele é formado a partir da contribuição de vários autores, possuindo assim uma “multiautoria”, que segundo a autora traduz em consequências “nas práticas de leitura e de escrita”. Entre outros pontos abordados, também se destaca a questão da qualidade, visto que nos meios eletrônicos qualquer pessoa pode produzir e disponibilizar na *web* sem que o escrito tenha passado pelos processos de avaliação dos pares, ou conselhos editoriais, por exemplo (SOARES, 2002, p. 154-155).

Além da questão relacionada à multiautoria, uma preocupação recorrente quando tratamos da escrita sob a forma do hipertexto é que este permite ao leitor percorrer os caminhos que se anunciam através dos *links* disponíveis ao longo do texto, o que faz a leitura do hipertexto se diferenciar da leitura de um texto escrito tradicional, visto que no hipertexto o leitor não precisa seguir ao padrão de leitura que consiste em acompanhar o escrito seguindo seu início, meio e fim. A possibilidade de acessar um *link* de forma instantânea coloca o hipertexto em uma aparente condição favorável de credibilidade, porém há de se considerar que, em muitos casos, os *links* podem direcionar o leitor a páginas cujo acesso está indisponível³⁸, conforme observou (LUCCHESI, 2012).

Analisando o hipertexto como forma de escrita da história, Anita Lucchesi apontou que, diferentemente do texto impresso, as referências bibliográficas disponíveis em um hipertexto não possuem garantia de que estarão disponíveis no ambiente virtual depois de um determinado período. Tal fato ocasionaria ao leitor dificuldades para acessar as referências

³⁷ De forma sintética, o hipertexto é um tipo de texto em ambiente eletrônico online, de natureza digital que possibilita ao leitor interagir durante a sua leitura acessando vídeos, sons, imagens e outros textos disponíveis por meio de links que direcionam o leitor para navegar por outras páginas online. Para mais, acessar o verbete de Ana Elisa Ribeiro disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/hipertexto>. Acessado em 03/04/2024.

³⁸ Conforme aconteceu com o vídeo do MBL que analisei no capítulo anterior, que após um tempo ficou indisponível.

utilizadas no processo de autoria de um texto no ambiente digital. Ainda segundo Lucchesi, o hipertexto não nos dá uma garantia de que o escrito que foi lido não seja modificado, o que também acaba contribuindo para pôr em dúvida a qualidade desse tipo de escrito digital (LUCCHESI, 2012).

O hipertexto, de acordo com Magda Soares e Anita Lucchesi, representou consideráveis mudanças em relação àquilo que conhecemos como a cultura da escrita e leitura do texto impresso. Compreendemos que o texto na tela, sendo produzido com a interação de vários colaboradores (autores), provocou mudanças consideráveis sobre as formas de “produção, reprodução e difusão da escrita e leitura”, conforme Soares (2002), e passou a exigir estratégias de letramentos que deem conta das demandas que emergiram desse contexto.

Considerando os vídeos produzidos no *YouTube* como um exemplo de texto, que se enquadra no formato multimodal, também se faz necessário ampliarmos os diálogos e pensarmos a respeito dos impactos que o consumo desses conteúdos produzem na dinâmica da sala de aula, para que então seja possível pavimentarmos caminhos possíveis a fim de orientar as ações docentes diante dos desafios que se anunciam através do consumo de conteúdos históricos a partir das mídias digitais.

Como professores, como podemos intervir de modo a colaborar para o desenvolvimento de habilidades e competências junto aos nossos alunos, diante dos desafios anunciados ao longo desse trabalho? Como proceder um método que possibilite o desenvolvimento de tais habilidades e competências? Seguindo os objetivos dessa pesquisa, nos interessa pensar em propostas de letramentos que possibilitem apontar estratégias e caminhos para orientar as ações de professores e professoras de História da educação básica diante de um contexto marcado pelo consumo de conteúdos históricos através das mídias digitais.

Conforme procuramos demonstrar no primeiro capítulo, o consumo de conteúdos históricos, em determinados espaços das mídias digitais, vem colaborando de forma contrária ao propósito de se desenvolver uma formação cidadã, em que se espera, entre outras coisas, o fortalecimento dos valores democráticos. É sabido que outros fatores contribuem dificultando o alcance desse propósito com relação ao ensino de História. Fatores que vão desde a desvalorização da profissão docente, passando pelas reformas, até as tensões e disputas que caracterizam a cultura escolar.

Na dissertação de Mariana de Freitas Giovanette, a pesquisadora entrevistou professores de História de diferentes perfis e com variados níveis de formação e tempo de

experiência no magistério, professores que atuam na rede pública e privada de ensino. Com relação ao tema da Ditadura Militar no Brasil, lecionada em meio ao cenário de crise democrática e negacionismo, conforme experimentamos nos últimos anos, alguns dos entrevistados destacaram as intervenções discentes baseadas em documentários e conteúdos de vídeos consumidos pelos alunos, sobretudo os conteúdos do canal Brasil Paralelo do *YouTube*.

Nas falas dos docentes entrevistados, nota-se algo em comum: a criação de sentidos a partir do consumo de conteúdos disponíveis no mundo digital, que contribuem para a disseminação e a formação de visões negacionistas e revisionistas da História. Podemos também observar que os conteúdos, presentes em algumas mídias digitais (*Instagram, YouTube ou websites*), anunciam-se para os discentes como se essa condição representasse um fato que serve para validar o conteúdo consumido. Tal fato confirma algumas observações vistas em LUCCHESI (2014) e CESARINO (2021) e é assim que se baseia a fala, cada vez mais frequente, de muitos alunos nos últimos anos: “É, sim, eu vi na internet!”, e que por consequência tende a tensionar ou mesmo por dúvida a figura do professor como especialista revelando uma considerável mudança de postura dos discentes nos últimos anos.

Conforme foi observado em algumas das entrevistas realizadas por Giovanette, algumas mudanças, no tocante à participação dos alunos nas aulas de História e a sua relação com o professor, demonstram ter relação direta com o consumo e a “influência das novas tecnologias”. Para Giovanette,

muitos deles (alunos) constroem conhecimento sobre diversos temas da história antes mesmo de chegar nesse tópico (ditadura militar) na escola. Para os professores, esse aspecto é positivo e negativo ao mesmo tempo, pois caso o aluno esteja aberto para o debate, tais perspectivas se transformam em uma rica discussão sobre o tópico em questão. Entretanto, se chegam em sala com uma postura fechada para o que será construído, o diálogo fica impossibilitado e muitos alunos passam a rejeitar o que é colocado pelos professores. (GIOVANETTE, 2023, p.74).

Conforme bem destacou Rebeca Gontijo, temos evidências de que as narrativas históricas produzidas e difundidas através da internet, por aqueles a quem chamou de “não especialistas”, têm chegado cada vez mais às salas de aula (2022) e, por sua vez, nos coloca no dever de refletir caminhos a fim de poder enfrentar os desafios trazidos a partir do contexto anunciado.

O canal Brasil Paralelo do *YouTube* aparece em vários relatos dos professores entrevistados por Giovanette. Nos últimos anos, o referido canal tem sido objeto de reflexões, tal como em Turin (2020), que apontou que, no canal em questão, a história é oferecida como

um “serviço”, atendendo aos interessados em consumir mais um produto da economia neoliberal. Ainda segundo o autor, a história ofertada como um serviço representa o que seria a “privatização da representação histórica”, por consequência, acarretando modificações quanto aos “usos e os sentidos sociais da história” (2020, p.22).

Em sua dissertação, Rafael Piccoli de Souza dedicou uma parte do seu trabalho a fim de apontar algumas características e objetivos que norteiam as ações do canal Brasil Paralelo. Segundo o autor, a arquitetura desse canal aproveitou-se do contexto de crise democrática (anunciado no capítulo anterior) e do universo digital, marcado pela “pós-verdade”, para produzir e vender conteúdos para um grande público interessado em descobrir as “denúncias” feitas através do canal. Alguns de seus conteúdos afirmam, com frequência, que revelarão uma versão de uma “história oculta do Brasil”, um tipo de história cujos os professores são os responsáveis por omitir dos seus alunos nas escolas. Segundo as narrativas dos conteúdos desse canal digital, é como se os professores, sempre vinculados ao “fracasso da educação”, (sobretudo da educação pública), agissem com a intenção de ocultar uma verdade que o canal Brasil Paralelo está disposto a revelar ao seu público (SOUZA, 2022).

O autor destacou ainda que um dos objetivos do grupo Brasil Paralelo se baseia em desenvolver narrativas que “desqualificam o trabalho do professor, do historiador e da ciência” (SOUZA, 2022, p.45) e chamou a atenção para a desproporção que se dá na disputa entre a ação docente e o potencial de um grupo financiado por usuários e vários outros agentes interessados nas propostas do canal em questão (*idem*, p.66). O financiamento obtido por essa empresa possibilita o desenvolvimento de conteúdos com uma estética de produção atraente aos olhares daqueles que navegam pela plataforma do *YouTube* e, conforme demonstrou a pesquisa de Giovanette (2023), com frequência tem sido consumido por nossos alunos.

As reflexões trazidas por Rafael de Souza relacionam-se com algumas reflexões feitas por Giovanette, que observou “mudanças de comportamento dos alunos em relação às aulas e, principalmente, aos professores de história (GIOVANETTE, 2023, p.75). Mudanças essas alimentadas por discursos que tendem a desqualificar e colocar sob suspeita constante o trabalho desenvolvido por professores e professoras de História, atuantes na educação básica.

Percebe-se que a visão de guerra cultural que utiliza a retórica do ódio como instrumento também se mostra presente nas salas de aula. Aliados ao aumento do acesso às informações, nota-se que muitos alunos compraram o discurso sobre a existência de uma doutrinação marxista nas instituições de ensino e passaram a enxergar o professor como um inimigo cuja narrativa deve ser combatida e a aula de história, uma oportunidade para fazê-la. (GIOVANETTE, 2023, p.74).

O desenvolvimento tecnológico observado nos últimos anos e a ampliação do consumo (ainda que de modo desigual) desses recursos (computadores, *tablets*, celulares com acesso a internet etc.), podem ser apontados como responsáveis pelo desenvolvimento de novos regimes de produção, reprodução e difusão da escrita e leitura. Por consequência, trouxe a reboque a necessidade de refletir e propor novas formas de letramentos, sobretudo quando observamos os meandros e as tramas que acompanham a circulação de informações e as narrativas disponíveis nos variados meios de comunicação, como os vídeos do *YouTube*, que vem promovendo a circulação de conteúdos históricos, ou mesmo conteúdos que atacam e desqualificam o professor (sobretudo da área de humanas), a educação, a ciência, pondo em questão até mesmo os valores que orientam a nossa jovem democracia.

Diante das dinâmicas anunciadas, torna-se cada vez mais necessário que as relações de ensino-aprendizagem estejam atentas e aptas para contribuir com o desenvolvimento de habilidades e competências entre os educandos, para cultivar comportamentos e possibilidades de raciocínios que permitam ao indivíduo “enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política” (XAVIER, 2007, p.2). Retomando a Roxane Rojo, faz-se necessário desenvolver “letramentos críticos”, que permitam aos indivíduos que tenham consciência das intencionalidades, das estratégias e dos valores presentes nos discursos disponíveis, nas mais variadas formas de textos compreendidos em sua multiplicidade de formas no ambiente virtual (ROJO, 2009).

Observadas as mudanças sobre as formas de leitura e escrita advindas a partir dos variados formatos de textos disponíveis no digital (escrito, falado, vídeos, imagens, etc.) e as condições socioculturais e históricas em que essas mudanças estão situadas, é necessário refletir sobre o que é o letramento digital e o que consideramos a respeito do termo para efeito dessa pesquisa. Segundo Maria Conceição A. de Lima, o termo teve sua origem nos anos 1980, mas desde finais da década de 1940 ele já figurava no cenário internacional, porém ainda relacionado aos processos que envolviam a leitura e a escrita nos padrões adjacentes à cultura do texto impresso. Com o desenvolvimento tecnológico dos anos 1980 e 1990, referindo-se às TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), o termo “foi estendido para outras esferas da construção do conhecimento, incluindo aí a esfera virtual, originando a expressão tão em voga atualmente: letramento digital” (LIMA, 2008, p.216).

No Brasil, a educadora e pesquisadora da área de linguística Magda Soares foi uma das pioneiras a discutir as questões adjacentes ao letramento digital. Seu artigo publicado em

2002 (que consta na bibliografia da nossa pesquisa) foi o primeiro a utilizar e debater sobre o conceito (RIBEIRO; FEITAS, 2011, p.65). Ribeiro e Freitas debruçaram-se na realização de uma pesquisa quantitativa sobre o conceito de letramento digital no Brasil entre os anos de 2000 a 2010. A pesquisa realizada a partir de variados tipos de fontes encontrou um total de 228 produções. As autoras destacaram que, apesar do crescimento dos trabalhos sobre o assunto naquele período, a quantidade de produções ainda colocava o tema em um estágio inicial da investigação e chamaram atenção para o risco que corremos em caso de omissão por parte da educação a respeito desse tema:

As práticas de leitura e escrita se constituem como focos centrais dessa área e a questão das tecnologias digitais é uma demanda da sociedade contemporânea. Sendo assim, ao não abordar as questões do letramento digital, a Educação se distancia de um dos seus mais importantes papéis: o de formar um sujeito ativo e crítico, que responda às diferentes demandas sociais. Entre elas está o letramento digital. (RIBEIRO; FEITAS, 2011, p. 62).

Considerando os desafios anunciados ao longo da nossa pesquisa, representado pelo consumo de história (e memória) no ciberespaço, podemos concluir que as preocupações que as autoras apresentaram há mais de uma década ainda parecem atuais. Dessa forma, torna-se cada vez mais necessária uma aproximação maior entre as reflexões desenvolvidas no campo do ensino de História e as propostas de letramento digital.

Quanto às muitas definições que costumam surgir para dar conta do termo em questão, Souza apontou que tais definições para letramento digital podem ser situadas em duas categorias, que nomeou como sendo definições restritas e definições amplas (2007, p.55). Segundo a autora, as definições restritas sobre o letramento digital oferecem uma abordagem do termo de caráter instrumental, que relaciona o letramento digital mais no sentido de operação e uso dos recursos tecnológicos, de modo que o indivíduo possa interagir em uma sociedade. As definições desse tipo não levam em consideração o letramento digital em seus aspectos histórico, sociocultural e político. Segundo Xavier, o letramento digital é capaz de satisfazer às exigências daqueles que admitem o letramento digital pelo seu caráter operacional diante dos recursos tecnológicos, buscando a preparação de “indivíduos mais produtivos economicamente” (2007, p.8).

Pensar o termo de tal forma não é o interesse desse trabalho. De acordo com essa concepção o letramento digital assume um caráter formativo, no sentido de desenvolver habilidades e competências mais voltadas para conferir ao sujeito o “estado ou condição” de

saber operar os recursos tecnológicos, ou mesmo atender as finalidades e as demandas do mundo do trabalho.

No que chamou de definições amplas de letramento digital, Souza apontou que estas não abrem mão do domínio das habilidades e das técnicas para interagir com os recursos tecnológicos, porém, situam o termo em seu caráter sociocultural, político e histórico (SOUZA, 2007, p.59). Desse modo, são essas concepções de letramento digital que nos interessam, pois compreendemos que melhor se relacionam com os objetivos da pesquisa desenvolvida. Segundo Xavier, o letramento digital também é capaz de satisfazer às exigências daqueles “que postulam o desenvolvimento da capacidade analítica e crítica do cidadão como objetivo maior da aquisição de qualquer tipo de letramento” (2007, p.8). Consideramos que essa percepção a respeito do termo reflete melhor os objetivos no sentido de relacionar o ensino de história visando promover “letramentos críticos”.

Em meio a tantas definições encontradas, considerando a reflexão proposta por Souza (2007) sobre as definições amplas de letramento digital, compreendemos que o letramento digital se define como

a prática social de leitura e escrita, antes concentrada apenas em materiais impressos, dos textos encontrados nas plataformas digitais, como e-mails, redes sociais, sites e blogs. Entende-se que o letrado digital é o indivíduo que domina a comunicação em diferentes situações da web, espaço de natureza multimodal composto não apenas por palavras e frases, mas, principalmente, por elementos visuais, com cor, som, vídeos e ícones. (CARIE et al. 2021, p.198).

Em passagem anterior, analisamos brevemente algumas das implicações do hipertexto sobre a produção, reprodução e difusão da escrita e da leitura. O cenário descrito passou a exigir dos indivíduos o desenvolvimento de competências e habilidades a fim de que os sujeitos possam se relacionar diante das dinâmicas anunciadas. A partir dessa análise, inferimos que alguns conteúdos produzidos nas mídias digitais, por exemplos os vídeos das redes sociais, como o *YouTube*, ou *Instagram*, apresentam-se com potencial ameaça ao desenvolvimento das relações de ensino-aprendizagem nas salas de aula, pois além de promoverem conteúdos abusivos sobre o passado, de caráter negacionista, também promovem, em alguns casos, uma cultura beligerante do aluno contra seus professores, contribuindo para que estes tenham dificuldade de validar as narrativas produzidas por seus professores, sobretudo a respeito de temas mais sensíveis, como a Ditadura Militar no Brasil, questões raciais, religiosas ou sobre gênero.

Trazendo as reflexões para o terreno da sala de aula e buscando pensar como o ensino de história (foco da nossa pesquisa) pode intervir diante desse cenário, chegamos à conclusão que é necessário o desenvolvimento de habilidades e competências junto aos nossos alunos que lhes façam atingir o “estado” ou as “condições” necessárias para poderem se relacionar de forma crítica em relação à utilização dos recursos tecnológicos e seus produtos.

De acordo com documento proveniente do grupo de trabalho chamado Plataformas Educacionais, criado pelo CGI (Comitê Gestor da Internet no Brasil), citado por Max Fabiano R. de Oliveira, faz-se cada vez mais necessário educar a comunidade escolar, “uma vez que crianças e adolescentes são mais suscetíveis à exposição, à publicidade, à desinformação ou à manipulação em mídias sociais por sistemas algorítmicos” (2023, p.59). Assim, o autor também apontou para a necessidade de se promover práticas de letramentos digitais, que assumem ainda mais relevância tendo em vista o contexto contemporâneo em que os estudantes são expostos ao contato com redes digitais que por vezes traduzem um “ambiente hostil para uma faixa etária ainda despreparada tecnológica e emocionalmente para determinadas situações envolvendo discursos de ódio, *fakenews* e desinformação” (*idem*).

Lankshear e Knobel, citado por SOUZA (2007, p.59), apresentam uma crítica à concepção de letramento digital, baseada no desenvolvimento de competências e habilidades específicas, como se o letramento digital fosse algo único, sem vínculo com os processos histórico e cultural. Não se trata aqui da compreensão do letramento digital como uma espécie de fórmula, que se aplicada garantirá um resultado desejado quanto ao desenvolvimento de habilidades e competências junto aos estudantes, ignorando as tensões adjacentes da cultura escolar. Acreditamos que, ao encararmos o termo em seu caráter amplo, seja possível apresentarmos propostas para o ensino de História como possibilidade de colaborar com o cultivo e o respeito às interpretações plurais do passado, visando uma formação cidadã, democrática e multicultural. Neste sentido acreditamos ser necessário aproximar o ensino de história de ações que promovam o letramento histórico-digital (que será abordado mais a frente) e, a partir disso, ser capaz de desenvolver a capacidade analítica e crítica do indivíduo frente aos desafios impostos pelo consumo de conteúdos históricos nas mídias digitais, incluindo os que representam o passado de forma abusiva.

Compreendemos que o modo como as pessoas se relacionam com o passado não é determinado pela leitura de livros ou conteúdos produzidos por historiadores, ou mesmo se faz dependente das ações desenvolvidas pelos professores de História durante suas aulas. No que tange a cultura história, nossas interpretações acerca do passado sofrem a influência de vários agentes (jornalistas, artistas, influenciadores digitais etc.) e também dos mais variados

meios de comunicação (redes sociais, filmes, vídeos, novelas etc.), tal como apresentado por COSTA (2009). Por outro lado, não podemos deixar de registrar que a escola e os professores, mobilizando saberes e práticas de ensino, também contribuem com esse processo de formação da consciência histórica, subsidiando condições para que nossos estudantes se relacionem com o passado e as tecnologias de modo crítico e significativo.

2.2. Considerações sobre a relação entre a escola, o ensino de história e o papel do professor como agentes promotores do letramento digital

Diante do que anunciamos até aqui, cabe pensar sobre qual seria o papel da escola. Em meio ao desenvolvimento de uma sociedade marcada pela influência das novas tecnologias digitais, é importante refletir sobre o papel da escola para a formação de sujeitos críticos e atuantes na construção de uma sociedade democrática. Sem esgotar o assunto, destacamos algumas observações sobre a importância da escola no contexto de uma sociedade marcada pela influência tecnológica. Afinal de contas, vivemos num mundo sublinhado pela profusão de variados meios de comunicação que informam, entretêm, que ajudam a formar consciência sobre o passado. Diante disso, qual o papel da escola?

Já há algum tempo podemos acompanhar a existência de uma crença a respeito dos “nativos digitais³⁹”, que de certa forma colocam os nascidos nas últimas décadas como indivíduos dotados de maior capacidade e habilidade em relação ao uso das TDICs, se comparados aos nascidos antes dos anos 1980. Tal crença fez alguns admitirem a diminuição do papel da escola no sentido de mediar a interação dos “nativos digitais” com a tecnologia. Conforme Prenski, citado por Azevedo *et al.*, “as pessoas nascidas na geração dos ‘Nativos Digitais’ seriam proficientes, fluentes ou com domínio inato das tecnologias digitais”(2018, p.622).

Em artigo de Azevedo *et al.*, os autores confrontaram o conceito desenvolvido por Marc Prenski e concluíram que “o uso de um instrumento tecnológico de maneira repetitiva e automática não é suficiente para que o seu usuário seja um sujeito capaz de analisar as

³⁹ O conceito foi desenvolvido no ano de 2001 por Marc Prensky no artigo intitulado “Nativos digitais e imigrantes digitais”. Para mais, verificar: PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *Onthehorizont*, v. 9, n. 5, out. 2001.

implicações sociais da cultura digital” (AZEVEDO *et al.* 2018, p.622). Dentro desse mesmo entendimento, Carie *et al.* afirmam que

Ao contrário do que possa parecer, os “nativos digitais”, indivíduos que nasceram após o advento a internet, não dominam genuinamente os procedimentos e estratégias para se posicionar de maneira consciente e segura nesse meio, pois manipular com destreza o mouse, transitar em diferentes plataformas ou conhecer a função dos “cliques”, habilidades meramente “instrumentais”, não é suficiente (2021, p.198-199)

Além disso, alguns autores, como Scolari, questionam até mesmo a existência desses “nativos digitais”. O autor considera que, ao mesmo tempo, em que existem jovens que carregam “diversas capacidades transmediáticas”, também existem aqueles que pouco sabem acerca dos recursos informacionais. Conforme o autor, “o que realmente existe é uma topografia bem variada e distribuída de forma bastante irregular na qual essas competências estão dispostas” (SCOLARI, 2018, p.131).

A partir disso, cabe reforçar o papel da escola como instituição educadora, cuja função social está para além dos seus muros. A escola tem por objetivo a formação do cidadão para que este possa atuar no mundo de maneira crítica, criativa e que se reconheça enquanto sujeito histórico. Nesse sentido, é esperado da escola criar condições que possibilitam aprendizagens significativas, para que nossos educandos consigam se relacionar de maneira crítica e reflexiva diante da complexidade do mundo atual e das demandas anunciadas pelo consumo de informações a partir das mídias digitais. De acordo com Carie *et al.*,

da escola é requisitada a difusão de procedimentos e estratégias para que o sujeito consiga transitar nesse ambiente e não seja, portanto, excluído digital, conceito cuja acepção não se refere somente àquele que não tem acesso à rede de computadores, mas também ao que não possui as habilidades solicitadas pelas idiossincrasias desse espaço. (2021, p.198).

Além de destacar a escola como instituição que possibilita o desenvolvimento de habilidades para que o indivíduo, ou grupo, se relacione de modo reflexivo com o mundo digital, os autores destacaram também a importância da educação escolar como agência capaz de promover a compreensão das condições da sociedade marcada pela tecnologia e suas relações com a cibercultura (CARIE *et al.* 2021).

Ainda com relação aos deveres da escola perante esse universo marcado pela influência do digital, Gil e Almeida afirmaram que a escola possui a função de “problematizar a super oferta de informações que estamos expostos hoje e o contínuo convite a dispersão, oferecendo oportunidades para o alinhamento de atenções e esforços, bem como para a

organização crítica dos argumentos em pauta” (GIL; ALMEIDA, 2012, p.16). Desse modo, a escola é apresentada como instituição com um papel social de destaque. Ela tem a finalidade de oferecer aos educandos ferramentas que lhes permitam compreender e representar o mundo de modo crítico, talvez como nenhuma outra instituição seja capaz de fazer.

Por fim, o mito do “nativo digital” trouxe uma falsa compreensão a respeito das relações entre os indivíduos nascidos nas últimas décadas e as TDICs. O fato de uma geração estar mais habituada do que outra ao manuseio das tecnologias digitais não é garantia de que esta possua as competências que lhes garantam se relacionar com os recursos tecnológicos e seus produtos de maneira crítica. Neste sentido, a escola e a educação escolar assumem uma função social fundamental, no sentido de promoverem as condições para que se desenvolvam formas críticas de letramentos, tal como sugerimos anteriormente, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento de um “estado” ou “condição” que lhes possibilitam se relacionar com as informações e os conteúdos digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.

Na sua tarefa de formar o cidadão, a escola tem o dever de educar para a diversidade, compreendendo que a formação do indivíduo se dá para que este possa intervir de forma crítica e criativa fora de seus muros, atuantes no mundo. O desenvolvimento dessas habilidades está para além das normas legais impostas pelos documentos educacionais, e se anunciam como uma urgência diante de um tempo marcado pela pós-verdade e o consumo de conteúdos nas mídias digitais, que tendem a tensionar as relações entre discentes e docentes nas salas de aula. Desse modo, promover ações de letramento digital junto aos estudantes nas escolas se torna um dever, um compromisso dessa instituição com a sociedade.

A partir disso, o que caberia ao professor e ao ensino de História? Com relação ao ensino de história, conforme observamos em passagens anteriores, é fundamental que este tenha como objetivo o desenvolvimento das condições para que os estudantes possam desenvolver sua capacidade crítica, a fim de que sejam capazes de se perceberem como sujeitos ativos no tempo e espaço. Além das recomendações legais previstas em documentos oficiais, como os PCN e a BNCC, o desenvolvimento do senso crítico, de modo a tornar a navegação na *web* mais significativa e consciente, apresenta-se como uma urgência diante do cenário descrito.

Quanto aos professores, estes não devem jamais ignorar as relações (em alguns casos, marcadas pela tensão) que emergiram a partir dos últimos anos, sobretudo após a crise democrática observada a partir de 2013 em nosso país e o consumo de conteúdos históricos através das mídias digitais. Para Sam Wineburg, diante do contexto marcado pelo consumo de

informações e conteúdos históricos na internet é esperado que os professores instrua seus alunos para “serem consumidores de informações históricas na *web*”. Para Wineburg, o professor que não dá a devida atenção a tal fato atua de forma negligente (WINEBURG, 2012, n.p).

Mais uma vez, parece válida a proposta de apresentar as características e os objetivos das informações e dos conteúdos que circulam no regime midiático digital, contribuindo para que os estudantes consigam enxergar alguns parâmetros da “arquitetura digital do neoliberalismo das mídias” que, conforme demonstramos no capítulo anterior, tem contribuído para a emergência de um modo de “crise permanente”, a qual na sala de aula pode ser relacionada à dificuldade de alguns estudantes em reconhecerem seus professores como mediadores do conhecimento.

Uma vez tomada consciência da nossa responsabilidade e dever, cabe ao educador pensar em como proceder para atuar diante do contexto anunciado. Nesse sentido, algumas reflexões, propostas por Luiz Fernando Cerri acerca do que é “pensar historicamente”, colaboram de modo a orientar de algum modo as ações docentes. Conforme Cerri, “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 para análise. É nunca deixar de lado que todo produto de uma ação tem um ou mais sujeitos em sua origem, e é decisivo saber quem são esses sujeitos, pois isso condiciona o sentido da mensagem. (2011, p.59).

Cerri chamou atenção para o fato de que alguns elementos, inclusive a relação social com o desenvolvimento tecnológico dos últimos anos, colaboram de forma negativa com o “pensar historicamente”, atuando como modo de fortalecer ideias que mais se relacionam com o senso comum, fortalecendo preconceitos e, assim, agindo de modo a dificultar a realização de projetos coletivos (2011, p.62). Uma vez considerando o consumo de conteúdos que representam usos abusivos do passado por nossos alunos e alunas, de alguma forma é possível relacionarmos a reflexão proposta por Cerri e utilizar essa proposta de “pensar historicamente” como um pano de fundo para o desenvolvimento das ações que serão detalhadas mais adiante.

Desse modo, chamamos atenção para a necessidade de desenvolver juntos aos educandos algo que seria bastante próprio ao ofício do historiador, que é a análise crítica das fontes, a partir do entendimento de que os conteúdos com temas históricos acessados por

nossos alunos, através das mídias digitais, podem ser utilizados em nossas aulas como um documento histórico, passível de ser submetido a uma análise crítica. Podemos, então, propor a utilização de parte do método histórico a fim de promovermos reflexões acerca dos conteúdos consumidos por nossos alunos e alunas no ambiente virtual, observados sob a ótica do “raciocínio da ciência histórica” (CERRI, 2011, p.61), apontando para o que Oliveira e Caimi consideraram como forma de aprendizagem atenta para o “estatuto epistemológico” da disciplina história (2014). A partir disso, é esperado que possamos criar situações a fim de que os educandos possam perceber as diferenças e particularidades entre os conteúdos que se aproximam do regime histórico e o regime midiático-digital, tal como sugerimos no primeiro capítulo.

Retomando Carie *et al* para pensarmos o papel dos professores e o ensino de História no desenvolvimento de propostas de letramento digital, a partir de uma proposta que permita o desenvolvimento da capacidade de “pensar historicamente”, cabe destacar a importância de mobilizarmos conhecimentos e saberes, no sentido de propiciar que nossos alunos consigam

identificar o que é uma fonte e o seu papel na construção da informação, avaliar a qualidade das inferências que incidiram sobre as fontes e analisar a presença ou não de evidências e se ela corroboram com o sentido empregado pela informação. Ensinar os estudantes a ler as fontes representa o que se pretende com o “pensar historicamente”. (CARIE *et al.*, 2021, p.193).

Por último, cabe destacar o papel dos professores como mediadores desse processo. Conforme Cerri, “o ensino escolar de história, não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas é gerenciar o fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos e modificados” (2011, p.69). Não se trata de assumir uma postura de um “mestre-provedor” de conhecimentos prontos a serem depositados nas “mentes vazias dos alunos”. Segundo Xavier, essas relações de ensino-aprendizagem pautadas nos moldes de uma “educação bancária” estão na contramão do que se pretende desenvolver a partir de uma proposta de letramento digital. (2007, p.2).

Conforme procuramos demonstrar, mesmo não considerando a homogeneidade contida na crença dos “nativos digitais”, um número cada vez maior de jovens, de alguma forma, se relaciona com as novas tecnologias, uns mais, outros menos, é verdade. Dessa forma, o papel docente assume ainda mais sentido se observarmos a categoria destes como mediadores. Refletindo sobre em que moldes devemos pautar a escrita da história na sala de aula, permeada pelas relações que englobam as TICs, Lucchesi e Costa enfatizaram a necessidade de se edificar pontes e não muros entre professores, estudantes e as tecnologias.

à escrita da história feita na escola por meio da ação do professor que use de forma crítica do potencial das tecnologias de informação e comunicação na narrativa de sua aula e à construção de materiais didáticos digitais que explorem e extrapolem a especificidade deste meio, levando-se em consideração, inclusive, a participação, a criatividade e a autoria dos sujeitos posicionados como alunos. (LUCCHESI e COSTA, 2016, p.341).

Com relação às habilidades desejadas em um processo de letramento digital, Gilster, citado por Souza (2007, p.60), destacou como sendo: a primeira e, segundo o autor, a mais valiosa, a análise crítica dos conteúdos, ou seja, o exercício da dúvida, a crítica dos conteúdos disponíveis no mundo digital. A segunda é a capacidade de leitura no hipertexto. A terceira representa a capacidade de relacionar informações de fontes diversificadas para construir o conhecimento e a capacidade de interagir em meio à “biblioteca virtual” que é a grande rede. (GILSTER, *apud* SOUZA, 2007, p.60). Dessa forma, queremos destacar a importância da escola e do professor como mediador nos processos de ensino-aprendizagem e a potência que representa o ensino de história, como ferramentas tendo o objetivo de desenvolver letramentos críticos.

Através das reflexões presentes nessa pesquisa, consideramos que o ensino de história pode ser eficiente no sentido de promover “letramentos críticos”, que possibilitem o desenvolvimento de habilidades junto aos nossos educandos, de modo que estes consigam enxergar de forma crítica as intencionalidades dos discursos e narrativas presentes nos meios digitais, conforme descreveu ROJO (2009) e, a partir disso, consigam distinguir estes conteúdos daqueles que são elaborados em consonância com os parâmetros da disciplina histórica, percebendo suas particularidades, seus objetivos e suas diferenças.

Conforme os objetivos desse trabalho, consideraremos propostas para desenvolvermos ações de letramento histórico-digital como opção metodológica, a fim de promovermos formas de letramentos críticos diante dos desafios representados pelo excesso de informações e consumo do passado, sobretudo àquelas versões que representam o passado de forma abusiva, tão comuns na esfera digital. Conforme a pesquisa desenvolvida por Danilo Alves da Silva, “o letramento histórico-digital busca oferecer elementos fundamentais para a construção de habilidades necessárias ao cidadão da era digital”. (DA SILVA, 2018, p.72).

2.3. O ensino de história promovendo letramentos críticos no ambiente digital a partir da metodologia do letramento histórico-digital

Conforme dito anteriormente, a concepção de letramento digital que abordamos nessa pesquisa não se dá em seu caráter restrito, mas orientado pelo interesse de desenvolver habilidades voltadas para que os discentes desenvolvam competências para o uso das tecnologias digitais. Ao compreendermos o letramento digital em suas definições mais amplas (SOUZA, 2007), temos por objetivo o desenvolvimento de ações para a orientação do fazer docente, tendo como base o letramento histórico-digital, visando o desenvolvimento da capacidade analítica e crítica do indivíduo, conforme observado em Xavier (2007, p.8), que por sua vez venha a contribuir com os estudantes a fim de que estes desenvolvam habilidades que lhes permitam “pensar historicamente” segundo CERRI (2011), quando se depararem com a enxurrada de informações e conteúdos disponíveis através das plataformas digitais.

Ao realizar um levantamento bibliográfico tendo o letramento histórico-digital como tema, sobretudo no tocante ao letramento histórico-digital como proposta metodológica, observamos que o assunto ainda é pouco comum nos debates desenvolvidos no campo do ensino de História, diferentemente do que ocorre quando tratamos do conceito de letramento digital, que por sua vez apresenta diversas possibilidades de definição. As definições para letramento histórico-digital não costumam ser muito frequentes. De certo modo isso reflete ainda a quantidade de produções que dão conta especificamente desse assunto.

De modo geral, tendemos a concordar com Marlon Luís Corrêa que em sua pesquisa⁴⁰, apresentada ao ProfHistória da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2021, apontou que assim como o letramento digital não se apresenta de forma homogênea (conforme desenvolvemos na seção anterior), o letramento histórico-digital precisa ser analisado em sua heterogeneidade. Conforme Corrêa, ambos “respondem a essa necessidade histórica da cultura do nosso tempo: saber decodificar os diferentes conteúdos que são apresentados em diversas mídias digitais, cada uma com sua linguagem, tempo e ritmo próprio (2021, p. 35).

Nesta pesquisa, o letramento histórico-digital emerge como uma necessidade dada às questões atuais do nosso tempo, marcado entre outras questões pela crise do sistema de peritos, fortalecida em meio à crise democrática, que se verificou após 2013, que por sua vez revelou um tempo, em que as crenças individuais passaram a ter mais relevância que a própria verdade dos fatos. Todo esse cenário cinzento apresentado ao longo desse trabalho de pesquisa foi alimentado pelo que chamamos de arquitetura neoliberal das redes, que em certa medida podemos relacionar com a profusão de conteúdos que invocam o passado de forma

⁴⁰ Título: *ENSINO DE HISTÓRIA E LETRAMENTOS HISTÓRICOS-DIGITAIS: A VOZ DOS ESTUDANTES NAS CULTURAS DIGITAIS.*

abusiva em narrativas disponíveis em várias plataformas digitais. A partir desse contexto complexo, é que advém a necessidade de buscar alternativas que aproximem o ensino de história das demandas do nosso tempo, que apontam para as relações entre estudantes, as TICs e o consumo do passado através do digital.

Compreendemos o letramento histórico-digital como uma metodologia que aproxima o ensino de história e as tecnologias digitais, nas quais podemos desenvolver habilidades comuns do ofício do historiador, tais como a leitura crítica das fontes disponíveis nas diversas plataformas digitais, através da utilização dos recursos digitais e sua apropriação de forma crítica por parte dos envolvidos nas situações de ensino-aprendizagem.

Entendemos que, dessa forma, podemos contribuir para desenvolver habilidades que capacitem os estudantes a pensar historicamente, refletindo de maneira crítica sobre os objetivos e as intenções de quem produz e divulga informações e conteúdos nas plataformas digitais. Ainda sobre as possíveis contribuições advindas do desenvolvimento de propostas voltadas para o letramento histórico-digital, podemos destacar que

o letramento histórico-digital pode contribuir para que nossos estudantes tenham uma melhor compreensão do mundo em que estão inseridos, utilizando as mídias digitais de modo crítico, reflexivo e comprometido com uma cidadania inclusiva. (CORRÊA, 2021, p.36).

Na pesquisa⁴¹ apresentada ao ProfHistória da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2018, Daniela Martins de M. Moraes discutiu sobre “a grande influência das redes sociais online no processo de ensino-aprendizagem da História” (2018, p.7). A pesquisadora analisou perfis de usuários mais acessados na rede social *Instagram*, que produzem conteúdos com temática histórica, e verificou que, em sua maioria, estes perfis apresentam os temas tratados de maneira rasa, sem refletir de forma mais detalhada os assuntos que abordam.

Em sua pesquisa, Moraes apontou para as potencialidades que as redes sociais online possuem, de modo a contribuir com a “aprendizagem histórica digital”, definida da seguinte forma: “chamamos de Aprendizagem Histórica Digital a apropriação crítica do conjunto de conteúdos de história produzidos para as redes sociais online, cuja apresentação faz uso de uma estética midiática” (MORAES, 2018, p.56). A fim de desenvolver o conceito de

⁴¹ Título da pesquisa: *ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA NAS REDES SOCIAIS ONLINE: possibilidades e desafios para o espaço escolar.*

“Aprendizagem Histórica Digital”, a pesquisadora apoiou-se no letramento histórico, conceito desenvolvido na área da educação histórica⁴².

Apesar de não discutir diretamente o conceito que estamos tratando nessa seção, seu trabalho possui alguma relação com o que chamamos de metodologia de letramento histórico-digital. Moraes buscou desenvolver com os estudantes “métodos de pesquisa”, compreendidos como habilidades típicas da escrita da História, de modo que estes conseguissem desenvolver habilidades para “mobilizar os saberes históricos” a fim de que consigam construir relações, articulando o passado, presente e o futuro através do digital (MORAES, 2018, p.59). Assim, buscou desenvolver algumas habilidades com seus alunos para que estes pudessem se relacionar de forma crítica diante dos conteúdos digitais disponíveis na plataforma *Instagram*.

Danilo Alves da Silva, em sua pesquisa apresentada em 2018 ao programa ProfHistória da Universidade Federal do Rio grande do Norte (UFRN), tendo como título *O Letramento Histórico – Digital: ensino de História e tecnologias digitais*, apresentou uma proposta de uma metodologia de letramento histórico-digital cujo objetivo foi desenvolver, com seus alunos, saberes e habilidades das tecnologias digitais com conhecimentos e habilidades comuns na atividade de pesquisa histórica. De acordo Silva (2018), o letramento histórico-digital pode ser entendido como sendo mais que uma metodologia a ser desenvolvida pelo professor, pode ser também como um caminho investigativo, que se constrói com base nos saberes da pesquisa histórica e que se apoia também na utilização das tecnologias digitais. Em seu trabalho, destacou que o processo de letramento histórico-digital baseia-se em três etapas, descritas como sendo

(1) investigação histórica (procedimento de pesquisa), (2) desenvolvimento da competência tecnológica-digital (apropriação de saberes tecnológicos e digitais aplicados à pesquisa histórica) e (3) competência narrativa (construção histórica de sentido expresso em diferentes linguagens). (SILVA, 2018, p.65).

Na primeira etapa (investigação histórica), caberia ao professor, com base em suas noções acerca dos procedimentos que envolvem a epistemologia e a pesquisa histórica, desenvolver com os estudantes alguns conhecimentos básicos, porém, relevantes para a construção do conhecimento histórico, como a construção do objeto histórico e noções a respeito das fontes documentais. A segunda etapa (desenvolvimento da competência tecnológica-digital) carrega alguns elementos da primeira. O autor trabalha com a ideia de que os “nativos digitais” precisam ser orientados a construírem uma relação crítica durante sua

⁴² Ver: LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Trad. Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt (*et al.*). Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR, p.131-150, 2006.

navegação pela grande rede, de modo que saber operar um dispositivo tecnológico não é o suficiente para garantir uma relação ética e cidadã de um indivíduo com a tecnologia. Já a terceira e última etapa (competência narrativa) pode ser “entendida como a etapa de produção de uma narrativa com sentido histórico” (SILVA, 2018, p.69). Nesta etapa do letramento histórico-digital, os estudantes utilizariam uma ferramenta oferecida pela escola (*Moodle*) a fim de produzir narrativas históricas mobilizando o tema da Ditadura Militar.

Conforme fez questão de destacar, o caminho proposto busca aproximar a metodologia do letramento histórico-digital das demandas percebidas a partir da sua realidade, trabalhando o ensino de história com seus alunos da rede privada de ensino no colégio Marista Pio X em João Pessoa-PB (p. 65).

As propostas citadas até aqui colaboram a fim de podermos refletir sobre a metodologia do letramento histórico-digital de forma plural, mas que estará sempre, de modo geral, comprometida em promover ações de ensino-aprendizagem que articulam habilidades comuns do ofício de historiador, tendo como objetivo desenvolver com os estudantes o “estado ou condições” para que estes possam interagir com as tecnologias digitais, e seus recursos, de modo sempre reflexivo.

Dessa forma, o letramento histórico-digital se anuncia como uma ferramenta potente ao ter por objetivo desenvolver, com os estudantes, possibilidades de letramentos críticos, que vão para além do uso dos recursos tecnológicos de modo apenas instrumental. Para a nossa proposta, a possibilidade de desenvolver o letramento histórico-digital a fim de refletir acerca dos meandros em que ocorrem a produção dos conteúdos acessados através das plataformas digitais e suas relações com a produção de sentidos ao passado é parte fundamental em nossa pesquisa.

Diante do cenário descrito ao longo desse trabalho, reafirmamos nosso interesse em propor ações que, desenvolvidas junto aos estudantes, tendo o professor como mediador, permitam que estes consigam desenvolver formas de leituras críticas sobre os conteúdos de vídeos disponíveis nas plataformas digitais. Conforme apontamos, é necessário desenvolver ações para que os educandos consigam desenvolver habilidades que lhes capacitem a “pensar historicamente”, de modo que possam se situar de maneira crítica contra o senso comum e os preconceitos, que dificultam o desenvolvimento desse modo de pensar (CERRI, 2011), sobretudo levando em consideração as dinâmicas anunciadas a partir da relação dos estudantes com o mundo digital.

Ao longo do primeiro capítulo, trouxemos algumas reflexões acerca do cenário em que ocorre o consumo de conteúdos históricos através das mídias digitais, destacando os

conteúdos que representam o passado de forma abusiva, como descreveu Sônia Meneses (2019). Também apontamos para o potencial que alguns desses conteúdos possuem no sentido de dificultar ou mesmo impedir que o nosso público legitime algumas narrativas que desenvolvemos durante as aulas de História, nas turmas da educação básica. A partir disso, buscamos pensar alternativas que apontam para o ensino de história como possibilidade de promover letramentos críticos, tendo o letramento histórico-digital como uma proposta metodológica.

Refletindo acerca do ensino de História, Silva e Fonseca (2010, p.15) chamaram atenção para alguns “fetiches” que marcaram os debates envolvendo o ensino de História nas últimas décadas. Um desses “fetiches”, segundo os autores, tende a admitir a cultura escolar de forma isolada das outras formas de culturas. Reforçamos que a nossa concepção de escola não se dá a partir da falsa ideia de que esta desenvolve suas ações de modo isolado, sem sofrer os reflexos das várias expressões culturais, como a cultura popular ou mesmo a cultura digital. Conforme sugerimos, o cenário de crise democrática que experimentamos, sobretudo a partir do ano de 2013, tem contribuído para que os alunos, de alguma forma, tenham dificuldade em legitimar algumas das narrativas e ações desenvolvidas por seus professores na sala de aula.

A partir disso, compreendemos que um dos desafios docentes dá-se em tentar compreender a natureza da cultura escolar em suas tensões e relações com o mundo fora da escola e, então, construir condições para o diálogo na sala de aula, mesmo quando as condições às vezes não se apresentam de forma favorável, conforme demonstraram os depoimentos de alguns dos entrevistados na pesquisa feita por Giovanette (2023). De acordo com Oliveira e Caimi (2014, p.98), cabe ao professor “mobilizar a capacidade de dialogar, de interagir, de organizar adequadamente o ensino e viabilizar as aprendizagens aos estudantes”.

Conforme apontamos no primeiro capítulo, nos últimos anos, as plataformas digitais, como o *YouTube*, *Instagram* e o *Facebook*, por exemplo, parecem estar bem servidas por um considerável número de conteúdos que invocam o passado de forma abusiva, conteúdos que “surfam na onda” de um contexto histórico marcado pela era da pós-verdade e da crise democrática, para promover informações e narrativas com apelo negacionista e revisionista.

Ao longo da pesquisa, observamos que a escola não é como uma ilha isolada na História. Cada vez mais, nossos alunos e alunas se vêm mergulhados nesse “oceano de conteúdos e informações”⁴³, facilmente acessadas através dos dispositivos digitais. Tal fato

⁴³ Pierre Lévy referiu-se ao excesso de informações contidas no mundo digital como o que seria o “segundo dilúvio”. Segundo Lévy, diante de um oceano sem fundo de informações, precisamos desenvolver nas crianças habilidades para poderem lidar com essa incontestável realidade, que não é passageira, como no dilúvio bíblico,

reforça a importância da escola e do ensino de História no sentido de promoverem letramentos críticos, tendo como objetivo capacitar nossos alunos e alunas, de modo que possam lidar com a abundância de informações e conteúdos em formatos atrativos, disponíveis nas diversas plataformas digitais.

Diante das inúmeras distorções e falseamentos presentes em conteúdos de vídeos disponíveis nas plataformas digitais, que tentam justificar projetos ideológicos revisionistas e antidemocráticos, as propostas que entrecruzam o ensino de História com ações de letramento histórico-digital parecem apontar para caminhos possíveis, a fim de atingir professores e alunos, para que estes possam lidar com os desafios advindos do consumo desse tipo de conteúdo. Desenvolver ações que promovam formas críticas de letramentos nas plataformas digitais se apresenta como uma alternativa mais adequada, para lidar com as questões tratadas até aqui, do que perder tempo tentando desconstruir as narrativas abusivas sobre o passado, disponíveis nas plataformas digitais.

Uma vez considerando as reflexões que estamos propondo até aqui, retomamos agora a um dos objetivos desse trabalho, que consiste em propor práticas e ações, para desenvolvermos com os estudantes, no sentido de fazer com que estes construam habilidades para que consigam refletir e perceber as características, os objetivos e as diferenças entre uma narrativa histórica, que se aproxima do regime histórico, e uma narrativa que deste se distancia e que se avoluma através das plataformas digitais. Reforçamos que não se trata de apontar o regime historiográfico como padrão ou modelo que deve orientar a elaboração dos conteúdos históricos produzidos por não especialistas, mas sim perante o exposto encarar nosso dever de enfrentar e, no mínimo, diminuir os ruídos que operam contra o desenvolvimento de uma educação democrática, cidadã e multicultural.

Nas ações desenvolvidas neste trabalho, que darão origem ao nosso produto, pretendemos, em um primeiro momento, apresentar as características de um conteúdo de vídeo, tendo Zumbi dos Palmares como tema, que se aproxima do regime historiográfico, ou seja, que possui preocupação com a verdade histórica e algumas questões inerentes a epistemologia da ciência histórica. Concentraremos esforços para demonstrar os legitimadores e os protocolos, que podem ser observados em um conteúdo de vídeo que se aproxima do regime historiográfico. Depois disso, os alunos serão direcionados a perceberem as características de um conteúdo, com a mesma temática, porém, que representa o uso abusivo do passado. É esperado que os educandos consigam identificar e refletir sobre as condições de

pois retrata uma nova condição trazida à tona pelas novas tecnologias. Ver mais em: LÉVY, Pierre. *Dilúvios*. In: Cibercultura. São Paulo, SP: Editora 34, 1999.

produção das narrativas que se aproximam do regime historiográfico, para que então possam refletir e compreender as diferenças entre a produção de sentidos para o passado dentro dessas duas categorias.

Para isso, temos como objetivo desenvolver com os estudantes procedimentos comuns à escrita da História, a fim de gerar situações de aprendizagem, tendo em vista as demandas anunciadas a partir do consumo de conteúdos com temas históricos, que contemplam o uso abusivo do passado. Conforme observou Carrie *et al.*, os agentes envolvidos nas ações de ensino-aprendizagem precisam “direcionar perguntas e problematizações aos documentos históricos com vistas à identificação de evidências e compreensão contextualizada dos fatos” (2021, p.199-200). Linik Sued Carvalho da Mota apresentou um entendimento bem próximo a esse respeito, destacando em sua compreensão sobre letramento histórico-digital a necessidade de “fortalecer o pensamento científico historiográfico” em meio aos estudantes (2022, p.189-190).

Consideramos fundamental empreender esforços no sentido de desenvolver com os estudantes as condições para que estes compreendam como o conhecimento histórico é produzido, bem como qual é o papel do historiador nesse processo (OLIVEIRA E CAIMI, 2014) para que então possam perceber que os conteúdos presentes nas plataformas digitais não possuem as mesmas preocupações que devem orientar uma produção do conhecimento histórico.

No sentido de promover letramentos críticos relacionando o ensino de História ao universo das plataformas digitais, compreendemos a importância de encarmos o desafio de

discutir, como discutimos para a imprensa impressa ou televisionada, os sentidos (usos e abusos) que determinados conteúdos podem ter na Internet. Aqui, à luz do que já sabemos sobre autenticidade, autoria e autoridade de documentos, é preciso rediscutir o estatuto de verdade que certos gêneros carregam. (COSTA; LUCCHESI, 2016, p.340).

Desse modo, os conhecimentos docentes com relação à leitura crítica dos documentos históricos se tornam um aliado a fim de poder subsidiar ações em sala de aula, visando desenvolver habilidades de leitura das fontes. Para tanto, consideramos desenvolver com os alunos a postura investigativa, típica do ofício do historiador, tendo vídeos do *YouTube* e *Instagram* sobre Zumbi dos Palmares como objeto de análise. A fim de cultivar o pensar histórico com os estudantes, entendemos que é dever do docente estimulá-los a refletir sobre o papel de uma fonte, bem como as inferências e os objetivos de quem constrói a informação (CARIE *et al.* 2021).

Com isso, buscamos desenvolver através do letramento histórico-digital o que Gilster, citado por Souza (2007, p.59), definiu como sendo a mais valiosa entre as habilidades que se deve alcançar em um processo de letramento digital, que é o exercício da dúvida, a crítica dos conteúdos disponíveis no mundo digital. No mesmo trabalho, Souza (p.60) descreveu cinco tipos de letramentos digitais com base em uma pesquisa de Eshet-Alkalai⁴⁴. No que tange às habilidades desenvolvidas com o “letramento informacional”, destaca-se a “habilidade de pensar criticamente e estar sempre pronto para duvidar da qualidade das informações no ciberespaço”. A partir do que já foi dito, consideramos que os caminhos para que esses objetivos sejam possíveis devem passar pelo seguinte esquema de letramento histórico-digital.

Seção 1. Por dentro da História. Que História é essa?

- Compreender alguns conceitos históricos: fontes históricas, narrativa, memória e história.
- Reconhecer algumas características que representam a escrita da História - a epistemologia da ciência histórica.
- Identificar a presença de elementos que compõe o conhecimento histórico em uma produção de vídeo nas plataformas digitais.

Seção 2. A arquitetura e o perfil dos conteúdos nas plataformas digitais. Que estória é essa?

- Compreender a dinâmica dos algoritmos que movem os conteúdos das principais plataformas digitais.
- Conhecer as métricas que orientam os conteúdos de vídeo nas plataformas digitais no regime midiático-digital.
- Identificar a presença de elementos do regime midiático-digital em conteúdos que representam o passado de forma abusiva.

Conforme procuramos demonstrar, as demandas que surgiram a partir do desenvolvimento tecnológico impulsionaram o desenvolvimento de novas formas de letramentos, que através do cultivo de habilidades críticas passaram a contribuir para que os indivíduos desenvolvam um “estado ou condição” a fim de que possam lidar com os desafios e as demandas anunciadas. Tendo em vista o consumo de conteúdos nos meios digitais que

⁴⁴ ESHET-ALKALAI, Yoram. **Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era.** Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, v. 13, n. 1, p. 93-106, 2004.

tencionam a relação aluno/professor, conteúdos que promovem narrativas revisionistas do passado, urge a necessidade de promovermos ação cujo objetivo é o desenvolvimento de letramentos críticos.

Dada essa necessidade, constatamos a importância da escola em oferecer caminhos possíveis e, em especial o ensino de História, que associado aos recursos tecnológicos disponíveis, temos a possibilidade de desenvolver as habilidades necessárias, a fim de que possamos contribuir de modo que nossos alunos e alunas consigam navegar através do ciberespaço relacionando-se sempre de maneira crítica diante dos conteúdos disponíveis nas plataformas digitais.

O próximo capítulo será destinado ao desenvolvimento do produto⁴⁵ dessa pesquisa, que se dará a partir do desenvolvimento de uma sequência didática aplicada aos alunos do 9º ano do ensino fundamental II da Escola Municipal Roberto Simonsen, uma escola pública da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro localizada na zona oeste da cidade. Com as atividades propostas, buscamos dar forma ao conceito de letramento histórico-digital. Desejamos que as reflexões sobre a temática de que tratamos se ampliem cada vez mais, que esse trabalho se junte aos que refletem sobre as preocupações expostas aqui e aos que virão. A partir disso, possamos apontar caminhos e estratégias, ainda que seja de forma provisória, aos docentes que, nos últimos anos, têm lidado com os desafios advindos do consumo de narrativas abusivas sobre o passado através das plataformas digitais.

⁴⁵ O produto representa um objeto de aprendizagem, que deve refletir acerca das discussões levantadas ao longo do trabalho de pesquisa. No caso dessa pesquisa, propomos o desenvolvimento de uma sequência didática que dê conta de relacionar as três dimensões desenvolvidas ao longo do curso, a saber:

(I) apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (II) criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área; (III) possibilidades de produção e atuação na área do ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Os itens estão disponíveis na Cartilha Discente elaborada pela UFU. Disponível em: <http://www.profhistoria.inhis.ufu.br> Acessado em: 10 de jul. 2024.

CAPÍTULO III: QUE HISTÓRIA (OU ESTÓRIA) É ESSA? EXPERIMENTANDO O LETRAMENTO HISTÓRICO-DIGITAL COMO FORMA DE ANÁLISE CRÍTICA DAS FONTES DISPONÍVEIS NAS PLATAFORMAS DIGITAIS.

Conforme procuramos demonstrar ao longo dessa pesquisa, o crescimento da *web 2.0* mais o desenvolvimento das mídias digitais tornou esse espaço profícuo para a criação, compartilhamento e divulgação de conteúdos sobre os assuntos mais diversos, inclusive conteúdos discorrendo sobre temáticas históricas. Com relação aos conteúdos históricos, alguns canais digitais têm contribuído de modo a ampliar as audiências da disciplina História, uma vez que conseguem trabalhar temas comuns da disciplina sem perder de vista alguns pressupostos que fazem parte da pesquisa histórica e a História enquanto ciência (PEREIRA, 2022).

Por outro lado, apontamos para a multiplicação de narrativas que representam usos abusivos do passado nas mídias digitais, que em muitos casos trazem à tona narrativas antidemocráticas e negacionistas, as quais destoam dos objetivos de uma educação que se pretenda cidadã, democrática e multicultural. Conforme situação pessoal, que me encaminhou para o problema dessa pesquisa, alguns conteúdos consumidos por nossos alunos na esfera digital têm colaborado para dificultar as ações docentes no sentido de promover deslocamentos necessários, que contribuam visando uma formação crítica dos estudantes, tão importante para o desenvolvimento dos ideais democráticos, tal como sugeriu Albuquerque (2016).

Na esteira da produção de narrativas históricas através das mídias digitais, também buscamos apontar para a confluência entre o momento político-social de crise democrática, tal como observamos nos últimos anos, e a arquitetura das mídias digitais, que colaborou, em seu turno, para emergir o que seria um novo ambiente epistêmico contemporâneo, marcado pelo signo da pós-verdade e de crise no sistema de peritos.

Conforme demonstramos, todo esse contexto histórico e cultural, marcado por tensões e disputas típicas de um momento político tão polarizado, não passou distante da escola. Na arena digital, acompanhamos a proliferação de narrativas cujo objetivo se dá em desqualificar a educação – sobretudo a pública – e o trabalho desenvolvido por professores e professoras de História, que desenvolvem suas ações de modo a fazer oposição contra posicionamentos e

narrativas que se pretendem negacionistas, com tendência a desvalorizar a vida em sua pluralidade.

Não é difícil relacionar todo esse contexto com os ataques e suspeitas contra as ações de professores e professoras que lecionam disciplinas de humanidades. Também não é raro ter acesso a algum conteúdo que associa professores de História como sendo “doutrinadores comunistas”, ou mesmo inimigos da verdade histórica, mas uma “verdade” que só interessa aos olhos de grupos conservadores e revisionistas, como podemos notar nos conteúdos produzidos pelo canal digital Brasil Paralelo. De certa forma, todo esse contexto, conforme procuramos demonstrar, parece contribuir para que o nosso público tenha dificuldade de validar as ações e narrativas que buscamos construir em sala de aula.

Apoiamo-nos em alguns debates do campo da História Pública a fim de lançar luz, de modo que nos permitisse compreender as nuances que tangenciam alguns conteúdos que invocam temáticas históricas, as quais se dirigem a audiências ampliadas através da internet. Uma vez observada a profusão de conteúdos que invocam o passado de forma abusiva, contribuindo para a criação de um cenário anti-intelectual, de negação do conhecimento científico e de seus representantes, e por consequência tem se apresentado como potencial desafio à prática docente em sala de aula, destacamos a potência da História Pública e do educador no sentido de lançar mão de suas habilidades críticas, tendo como objetivo combater as “narrativas falsamente objetivante”, tomando por empréstimo o termo usado por Noiret (2015).

Conforme pontuamos no segundo capítulo, os debates a respeito dos impactos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) vêm aumentando nos últimos anos, principalmente no tocante às relações que perpassam os processos de ensino e aprendizagem. Os avanços provocados pelas novas tecnologias digitais trouxeram por efeito transformações não apenas nos formatos de textos (impresso/hipertexto) como também anunciaram a necessidade de que se promovam novas condições de letramentos, não necessariamente relacionadas às condições de domínio das técnicas para operar aplicativos e sistemas informacionais, mas, sim, que tenham como objetivo o desenvolvimento de modos críticos de letramentos, tal como anunciado por Rojo (2009).

Através das ações pedagógicas desenvolvidas junto aos educandos no espaço escolar, é esperado que estes consigam enxergar para além do que o conteúdo digital consumido parece apontar. Em meio ao crescimento de produções de conteúdos feitos por não especialistas, contendo narrativas que invocam o passado de forma abusiva, disseminando visões de grupos negacionistas e revisionistas, urge pensar em propostas que se traduzam em

ações pedagógicas para que os educandos consigam interpretar um texto multimodal sem o apartar de sua “realidade histórica, social e política, conforme destacou Xavier (2007).

É fundamental que se ampliem as reflexões e propostas para que os estudantes possam construir e consolidar habilidades que lhes permitam “pensar historicamente”, tal como definido por Cerri (2011). Diante de um tempo assinalado pela era da “pós-verdade”, a promoção de formas críticas de letramentos no ciberespaço torna-se um compromisso ético de cada docente e também da escola, conforme defendemos no capítulo anterior. Tanto a escola quanto os docentes precisam estar atentos para as demandas que se anunciam no terreno dinâmico em que se desenvolve a cibercultura, de modo a colaborar para que nossos alunos e alunas não sejam engolidos pelas ondas causadas por esse “dilúvio” de informações e conteúdos disponíveis através das plataformas digitais.

Conforme procuramos demonstrar, o ensino de história, tendo o letramento histórico-digital como metodologia, apresenta-se com potência a fim de que, em conjunto com os alunos, possa contribuir para o desenvolvimento de ferramentas intelectuais e estratégias para que estes consigam se posicionar de modo crítico em relação à história, ao conhecimento científico e à tecnologia, construindo assim habilidades necessárias para transitarem em um mundo cada vez mais influenciado pelo digital.

A reflexão acima constitui uma breve recapitulação de parte das discussões contidas na pesquisa e faz-se necessária como forma de amparar as ações que serão desenvolvidas adiante, as quais se basearão na aplicação de uma sequência didática⁴⁶, que contribuirá com a elaboração do produto resultado dessa pesquisa.

3.1. Considerações sobre a comunidade escolar onde a atividade foi desenvolvida

A escola, onde a sequência didática foi aplicada, é a Escola Municipal Roberto Simonsen, uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. A unidade escolar é administrada pela Secretaria Municipal de Educação (SMERJ), órgão da Prefeitura da cidade responsável pela elaboração das políticas educacionais em todo o município. A unidade escolar está localizada na zona oeste carioca, no bairro de Padre

⁴⁶ Sequência didática representa a execução de um conjunto de atividades articuladas, que tem como propósito alcançar objetivos didáticos específicos. No caso desta pesquisa, o nosso interesse é promover condições para que o público alvo se relacione com os conteúdos disponíveis no digital de forma crítica.

Miguel, na divisa com o bairro de Bangu. A Unidade Escolar (U.E.) está situada na região administrada pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE⁴⁷).

A escola, que opera em horário parcial, atende ao público dos anos finais do ensino fundamental II, correspondendo aos estudantes do 6º ao 9º ano na modalidade de ensino regular. No ano de 2024, a U.E. possui um total de 410 estudantes matriculados, distribuídos em quatro turmas do 6º ano, quatro turmas do 7º ano, duas turmas do 8º ano e três turmas do 9º ano.

A U.E. não está situada em área de favela⁴⁸, dessa forma não sofre diretamente com os impactos causados por operações policiais, ou guerra por território envolvendo traficantes ou milicianos, o que nos últimos anos vem causando grandes transtornos para a educação em alguns bairros da cidade. Com frequência, escolas públicas ou mesmo particulares precisam fechar suas portas devido à ocorrência de operações policiais ou ações do “poder paralelo”. Por outro lado, o público que a escola atende é formado predominantemente por estudantes de residem nos arredores da escola, assim parte considerável do nosso público é formada por alunos e alunas de áreas dominadas pelo tráfico, como as favelas Vila Vintém, Vila Aliança, Morro do São Bento e a Rua I. Em função disso, parte dos nossos estudantes enfrentam dificuldades para frequentar a escola em dias de conflitos nas áreas onde moram.

Apesar de um dos pilares estratégicos⁴⁹ da SMERJ ser, segundo o órgão, oferecer “educação para o futuro” através do oferecimento de uma “educação inovadora para a vida, potencializando o uso de tecnologia nos processos de aprendizagem”, até o momento a U.E. não possui um laboratório de informática, o que seria indispensável para pôr em prática o que a SMERJ diz ser um dos seus objetivos.

A escola recentemente recebeu onze computadores, dos quais oito serão instalados em um espaço na sala de leitura da escola, assim, mesmo que de modo improvisado, devido indisponibilidade de uma sala para a instalação dos computadores e a quantidade é insuficiente para atender a uma turma inteira⁵⁰. Espera-se que em breve possamos contar com esse recurso fundamental nos processos que envolvem ensino-aprendizagem na atualidade. Para a aplicação das ações previstas na sequência didática a seguir, foi utilizada a sala de

⁴⁷ A Coordenadoria Regional de Educação é uma instância entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e as escolas da cidade.

⁴⁸ Após discussão com órgãos do governo, movimentos sociais e a comunidade acadêmica, o termo “favela” voltou a ser utilizado pelo IBGE no Censo Demográfico do ano de 2022 para se referir a regiões que desde 1991 o instituto nomeava como “aglomerados subnormais”.

⁴⁹ Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/conheca-a-secretaria/> Acessado em 26 de junho de 2024.

⁵⁰ Em média, cada turma possui cerca de 35 estudantes.

vídeo da escola, que conta com um projetor, uma televisão de tela grande, e um notebook com acesso à internet.

Segundo o questionário do SAEB⁵¹ aplicado no ano de 2021, a escola possui um NSE⁵² de “nível 4”. Em uma escala que varia de 0 a 10, o nível 4 representa um índice qualitativo “médio-baixo”⁵³. Conforme o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE), no nível 4, parte dos estudantes possui *wi-fi* e computador (INSE, 2021). Conforme a pesquisa feita no ano de 2021, um total de 86% dos estudantes respondeu que possuem acesso à rede *wi-fi* em sua residência. Apesar do número considerável, muitos alunos apresentam dificuldades em realizar trabalhos de pesquisas, quando estas são solicitadas para serem feitas em casa. A maioria dos estudantes confessa acessar a internet de forma recreativa, navegando pelas redes sociais, jogos ou plataformas de vídeos, e o acesso, na maioria das vezes, ocorre por meio de aparelhos smartphones.

Atuo como professor regente de história nessa U.E. desde julho de 2016, quando fui empossado do cargo de professor de ensino fundamental (PEF) em regime de 40 horas semanais. Até o final do ano de 2021, a disciplina História contava com três tempos semanais. Desde janeiro de 2022, houve uma significativa mudança que impactou de forma muito negativa o ensino de História nas escolas de turno parcial regidas pela SMERJ. As disciplinas de História e Geografia deixaram de ter três tempos semanais por turma, para ter apenas dois tempos de aulas por semana. Dessa forma, um professor em regime de 40 horas semanais, que antes ministrava aulas em nove turmas, hoje precisa lecionar em treze turmas para cumprir sua carga horária semanal. Tal fato impacta negativamente no planejamento e até mesmo na qualidade das aulas, além de representar perda financeira, pois o aumento na quantidade de turmas acaba desmotivando o docente a praticar horas extras, que representa significativo

⁵¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) consiste em uma avaliação composta por questões de língua portuguesa e matemática, que visa fornecer evidências a respeito da qualidade da educação básica no país. Muito se questiona com relação aos interesses e objetivos dessas avaliações externas. Uma das críticas é que esse modelo de avaliação não leva em consideração as particularidades e a realidade existente nas diversas regiões desse país tão grande e desigual como o nosso.

⁵² O Nível Socioeconômico (NSE) das escolas da educação básica é obtido a partir das respostas dos alunos às perguntas do questionário aplicado junto à avaliação do SAEB. A partir dos dados obtidos com as respostas, é traçada uma análise de classes dos indivíduos, levando-se em consideração fatores como ocupação, renda, escolaridade (país), a posse de bens domésticos e serviços, como acesso à internet etc.

⁵³ Conforme o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE), os estudantes das escolas do nível 4 “estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui (...) *wi-fi* e uma parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador (...)”. (INSE, 2021)

complemento salarial para muitos. Na E. M. Roberto Simonsen, sou o único professor de história de todas as turmas desde o ano de 2019.

3.2 Sobre a escolha do público-alvo e o tema da atividade

Inicialmente havia previsto desenvolver a sequência didática com os estudantes do 1º ano do ensino médio, do CIEP 313 Rubem Braga, escola da rede estadual de ensino, onde atuo como professor regente de história em regime de 18h semanais. Neste ano (2024), a montagem dos horários impossibilitou-me de lecionar para turmas do 1º ano do ensino médio, ano de ensino que estuda a temática mobilizada para a sequência didática (Zumbi dos Palmares).

Outro fator importante que foi levado em consideração para não desenvolver a sequência didática nessa U.E. está relacionado à questão violência urbana. A escola, que está situada em uma região dominada pelo tráfico, sofre as consequências da política de segurança pública aplicada pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, na gestão do governador Cláudio Castro. Nos últimos anos, as frequentes operações policiais na região, onde a U.E. está situada, têm provocado o fechamento da escola de modo total ou parcial. Tal fato dificulta a execução de qualquer planejamento escolar, que precisa ser adaptado com frequência para caber nas datas inflexíveis do calendário escolar anual enviado no início do ano letivo pela Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC RJ), órgão do governo estadual que administra a escola.

Levando em consideração as questões acima, os alunos escolhidos para aplicação da sequência didática foram os alunos da turma 1901⁵⁴ do ensino fundamental II, da Escola Municipal Roberto Simonsen. No total, são 30 estudantes na turma, com idades entre 14 e 15 anos (em sua maioria), que frequentam as aulas no turno da tarde. Além disso, os estudantes em questão estão há apenas um ano de ingressar no ensino médio, período em que as intervenções dos estudantes orientadas a partir dos conteúdos consumidos através do digital, pelo que se tem notado, costumam acontecer com mais frequência.

⁵⁴ A maioria dos estudantes dessa turma são meus alunos desde o 6º ano do ensino fundamental II. Ao longo dos quatro anos de trabalho tive condições de desenvolver com eles, conceitos fundamentais para o desenvolvimento da sequência didática proposta, tais como: fontes históricas e o seu papel na construção do conhecimento histórico, memória e História, narrativa histórica, negacionismo e verdade histórica.

Durante o desenvolvimento das aulas sobre o tema nazifascismo, no segundo bimestre deste ano (2024), pude observar algumas participações orientadas a partir do consumo de conteúdos digitais que representavam usos abusivos do passado. Uma informação muito presente entre os estudantes associa o nazismo como sendo um movimento de esquerda. Ao procurar desfazer o engano, procurei indagar a respeito de onde os estudantes tiveram contato com aquele tipo de informação e a resposta era sempre a mesma: “eu vi na internet, professor!” De tal modo, considero que o público escolhido está dentro de um perfil condizente com os objetivos das ações contidas na sequência didática e no produto final desse trabalho, que busca desenvolver uma metodologia de letramento histórico-digital, sem estar desvinculada da realidade material da comunidade escolar, onde as atividades ocorreram.

No segundo semestre do ano de 2022, tive a oportunidade de cursar a disciplina Educação para as Relações Étnico-Raciais, com o professor Dr. Amilcar Araújo Pereira, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No trabalho final individual apresentado para compor a avaliação da disciplina, elaborei um pequeno artigo tendo como título *As investidas da história abusiva, orientada pelo colonialismo, contra o reinado de Zumbi dos Palmares*. A partir da realização da pesquisa para a elaboração do texto do trabalho final da disciplina, pude me dar conta de um considerável volume de produções, com grande circulação nos meios digitais, que tentam submeter a “república” de Palmares e a figura de Zumbi a uma experiência de esvaziamento sentidos.

A escolha da temática a princípio parece fazer mais sentido se trabalhada com estudantes do 7º ano do ensino fundamental II ou do 1º ano do ensino médio, porém, é possível encontrar caminhos que conciliem a temática com o conteúdo programático da série em que as atividades foram desenvolvidas. O desenvolvimento do processo de letramento histórico-digital por parte dos professores é acompanhado de alguns desafios que vão desde a escolha adequada ao ano de ensino, como também a necessidade de ultrapassar o formato de aula tradicional e conteudista, que muitas vezes não acompanha as necessidades sejam da comunidade escolar ou mesmo sociais. Sobre essa questão, Danilo Alves da Silva destacou que

a dificuldade de organizar um planejamento que concilie as prescrições legais para a educação, as orientações institucionais para o componente, e as concepções de ensino de História que ultrapassem a ideia de reprodução de listas de conteúdo sem relação com as demandas sociais dos estudantes e da sociedade em que estão inseridos. (2018, p. 86).

O trabalho desenvolvido na pesquisa de Silva deu-se em uma escola da rede privada, porém partilho algumas dessas preocupações, embora devo considerar que na escola pública, onde a atividade foi desenvolvida, desfruto de relevante autonomia e liberdade para planejar e criar as aulas e os conteúdos programáticos, o que pode não acontecer com colegas que atuam em outras escolas, seja na rede pública ou privada.

O conteúdo programático do 9º ano do ensino fundamental II possui no currículo a temática “Brasil pós-abolição”, dessa forma, uma maneira de trazer de volta a figura de Zumbi dos Palmares para dentro da composição curricular da série dá-se a partir da problematização que envolve os esforços do Movimento Negro Brasileiro em promover o dia 20 de novembro como forma de luta pela ressignificação da memória sobre a abolição, que tradicionalmente costuma apresentar o 13 de maio como referência das comemorações pela abolição no Brasil.

As narrativas em torno do dia da consciência negra, tendo a figura de Zumbi como personagem central, com frequência costumam ser alvo de conteúdos revisionistas, que desenvolvem narrativas que usam o passado de forma abusiva, que entre outros objetivos procuram difamar e negar a relevância de Zumbi e a resistência negra através do Quilombo de Palmares, tal como destaquei no início do primeiro capítulo desta pesquisa, a partir de análise breve de três vídeos disponíveis no *YouTube*.

Flávio dos Santos Gomes, especialista em história da escravidão e dos quilombos, destacou a dificuldade de tratar sobre o Quilombo dos Palmares e perscrutar quem de fato foi Zumbi, personagem carregado de muito simbolismo, porém escassas fontes que permitam representar de fato elementos relacionados à sua existência real. Segundo Gomes, sobre Zumbi não temos nem mesmo registros a respeito da sua aparência, sendo “recentes e fantasiosas” as imagens que se reproduzem em livros didáticos ou qualquer outro material (GOMES, 2016, p. 62). Ainda de acordo com Gomes,

Há muitos Zumbis, misturando passados e presente, que são transformados em heróis e mitos, sempre revestidos de histórias e memórias. Tentar apreendê-los de uma só vez ou tentar separá-los pode ser uma armadilha. (p.99).

As atividades a seguir foram pensadas como forma de tratar dos desafios anunciados até aqui, sem perder de vista a preocupação com o conteúdo histórico para o ano ao qual elas se dirigem. Além disso, compreendemos as dificuldades apresentadas a respeito do Zumbi histórico, dessa forma não nos interessa, através da sequência didática desenvolvida, buscar

respostas às questões relacionadas à existência desse Zumbi, como responder se ele teve ou não escravos.

Como no clássico da nossa literatura, produzido no final do século XIX, uma questão continua sem solução: afinal, Capitu traiu ou não traiu Bentinho? As respostas para essa questão movimentam sentimentos e opiniões há décadas. Recentemente, Machado de Assis, responsável por instaurar esse dilema, ganhou vida através da utilização de inteligência artificial⁵⁵. Quando interrogado, nem mesmo o próprio autor, revivido através da I.A., apresentou uma resposta definitiva para esse dilema. Será que tal resposta obtida através da inteligência artificial seria suficiente para resolver as dúvidas instaladas entre os amantes de Dom Casmurro? O importante é que, ao tentar responder essa questão, bem como se Zumbi teve ou não escravizados sob seu domínio, a gente possa refletir sobre os caminhos que levaram os indivíduos a assumirem determinada posição.

Retomando os objetivos da nossa pesquisa, o que nos interessa nessa seção é desenvolver ações que habilitem nossos alunos e alunas a refletirem de forma crítica sobre conteúdos disponíveis nas plataformas digitais, compreendendo que a produção de conhecimentos no regime histórico se dá de forma, e com objetivos, bem diferentes, do que acontece no regime midiático-digital. Conforme desenvolvemos anteriormente, o passado nas plataformas digitais vem assumindo uma tendência de ser representado de forma abusiva e, uma vez associado ao contexto tensionado pela crise democrática, contribui para que as narrativas docentes desenvolvidas em sala de aula sejam questionadas pelos estudantes com base no consumo de conteúdos desse tipo.

Entre os nossos objetivos gerais, seguimos pensando ser possível intervir, em meio aos desafios assinalados ao longo do trabalho, a fim de promovermos condições para que nossos estudantes consigam “pensar historicamente” através da análise crítica dos conteúdos disponíveis nas plataformas digitais. Neste sentido, assim como Oliveira, consideramos que “o ensino de história pode produzir aulas que articulam tanto o conteúdo histórico presente no currículo escolar com as questões que envolvem o letramento digital (2023, p.67). Assim, mais uma vez reafirmamos a metodologia do letramento histórico-digital como possibilidade de promover letramentos críticos no mundo digital.

3.3. Sequência didática – promovendo a análise crítica das fontes disponíveis nas plataformas digitais

⁵⁵ Em março de 2024, a Academia Brasileira de Letras (ABL) criou um avatar com auxílio da inteligência artificial, que interage com o público visitante. Disponível em: <https://www.academia.org.br/noticias/abl-na-midia-o-globo-inteligencia-artificial>. Acessado em: 05 jul. de 24.

SEÇÃO 01 – ANÁLISE CRÍTICA DAS FONTES

Por dentro da história. Que História é essa?

Aulas 1 e 2 – Duração: 1h40min.

Espaço utilizado: sala de vídeo.

Recursos utilizados: Televisor, notebook, internet e smartphone dos próprios alunos.

Objetivos:

Desenvolver o conceito de fontes históricas e identificar o papel das fontes históricas na construção do conhecimento histórico. Desenvolver os conceitos de narrativa histórica, memória e história;

Compreender as características do conhecimento no regime histórico (epistemologia da ciência histórica);

Analisar um conteúdo de vídeo que se aproxima do regime histórico;

Desenvolver habilidades críticas de leitura dos conteúdos disponíveis nas plataformas digitais.

Procedimentos (ações desenvolvidas):

1. (10 min.) Primeiramente, pedi que os alunos formassem duplas ou trios a fim de otimizar o uso dos seus smartphones. Iniciamos com um bate-papo a fim de sondar o que os alunos sabiam sobre Zumbi dos Palmares, sua importância histórica, sua relação com o Dia da Consciência Negra. Além do que aprenderam na escola, procurei saber onde eles tiveram contato com conteúdos sobre a personagem que estávamos tratando.

Nesse momento, projetei para a turma partes da 1ª e da 2ª edição do nosso jornal escolar 2022 e 2023, respectivamente), elaborado a partir dos textos, fruto das pesquisas dos estudantes, tendo a consciência negra como temática. Também chamei atenção para a festa⁵⁶ em comemoração pelo dia 20 de novembro, que desde o ano de 1998 acontece na região conhecida como “Ponto Chic”, em Padre Miguel. A festa ocorre no mesmo local onde se encontra um busto em homenagem a Zumbi dos Palmares, que fica na Rua Figueiredo de Camargo, o local fica bem próximo à escola, sendo do conhecimento da maioria dos estudantes.

⁵⁶ As comemorações atraem moradores e pessoas de vários bairros interessadas em assistir a diversas apresentações culturais, como roda de capoeira, apresentações de jongo, maculelê, baile charme, hip-hop e samba. Um dos momentos marcantes das comemorações é a coroação da estátua de Zumbi dos Palmares.

2. (10min.) Relembramos⁵⁷ o conceito de fontes históricas, bem como a sua importância na construção do conhecimento histórico. Além disso, também recordamos as diferenças entre História e memória, e o conceito de narrativa histórica.
3. (10 min.) Apresentei a turma algumas características do conhecimento histórico, tais como: a possibilidade de verificação das hipóteses; é falível, portanto, não se apresenta como algo absoluto; por ser sistemático, constitui-se com base em teorias e não em ideias desconexas e a preocupação em interpretar os fatos o mais próximo possível do real, portanto possui a preocupação com a verdade.
4. (5 min.) Solicitei que digitassem no buscador do *Google*: “busto Zumbi dos Palmares, Padre Miguel”. Pedi aos grupos que, após terem os resultados da pesquisa, comparassem os resultados com os demais grupos a fim de saber se os resultados eram os mesmos. Dessa forma, abri um breve espaço para falar da ação dos algoritmos, que será objeto de análise na seção seguinte.
5. (10 min.) Destaquei que a maioria das páginas que apareceram como resultado da busca no *Google* eram páginas de redes sociais de bairros, como: “Eu moro em Bangu” (página do *Facebook*) e “Ponto Chic News” (perfil do *Instagram*) e conversamos sobre a importância de buscar informações em fontes mais “confiáveis”.
6. (15 min.) Sugeri que os grupos pesquisassem na internet⁵⁸ a respeito do monumento em homenagem a Zumbi dos Palmares, localizado na rua vizinha à nossa escola. Sugeri que parte da busca fosse realizada através do *website*⁵⁹
<https://monumentos.rio.br/id/B404/>

A pesquisa deveria ser orientada a partir das seguintes questões:

- a- Quando o monumento foi inaugurado?
- b- Quem mandou construir o monumento em homenagem a Zumbi dos Palmares?
- c- Qual foi o objetivo de construir aquela obra naquele local?
- d- Quem é o autor da obra?
- e- De quem é a propriedade da obra?

⁵⁷ Conforme nota anterior (número 53), a maioria dos estudantes já foram apresentados aos conceitos que utilizamos na atividade.

⁵⁸ Disponibilizei a senha do *wi-fi* da escola para quem não tinha acesso à internet poder realizar a busca.

⁵⁹ O *website* feito por Matheus Avellar e tem como objetivo formar um inventário de todos os monumentos da cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://monumentos.rio.br/> Acessado em 15 de jun. de 2024.

f- Existem matérias de veículos de comunicação de grande porte que falam da inauguração da obra ou da festa da Consciência Negra que ocorre na localidade? Como abordam os eventos em questão?

7. Análise do vídeo (conteúdo que se aproxima do regime histórico)

(10 min.) Após refletirmos sobre conceitos e características da produção do conhecimento histórico, dentro do regime histórico, exibi um vídeo obtido na plataforma *Instagram* com o objetivo de identificar algumas dessas características no conteúdo.

Vídeo ⁶⁰: <https://www.instagram.com/p/C8w2fMWOSYj/>

Título “Zumbi tinha escravos?”

Duração do vídeo: 1:27

8. (10 min.) Refletimos sobre algumas características que aproximam um conteúdo de vídeo do regime de produção do conhecimento histórico, conforme a relação abaixo:

Perfil de um vídeo que se aproxima do regime histórico

1. Apresenta marcas de especialidade, instituição ou grupo de pesquisa.
2. Preocupação em apresentar as referências utilizadas para a produção do conteúdo.
3. A produção do conhecimento (“verdade”) ocorre através da argumentação e análise crítica das fontes e documentos, buscando sempre dialogar com outros pesquisadores e pesquisas.
4. As análises e reflexões não se baseiam em crenças individuais, ou experiências de vida.
5. As fontes e documentos são utilizados de forma contextualizada, problematizadas (ocorre reflexão crítica das fontes).
6. As ideias, as reflexões apresentadas não buscam propostas extremistas e não se baseiam em explorar sentimentos dicotômicos (bem/mal; certo/errado; herói/vilão; nós/eles etc.).
7. Não pretende se apresentar como sendo uma “verdade única”.
8. Busca respeitar e promover a pluralidade de identidades e ideias.
9. Aponta para a necessidade de conviver e se relacionar com as diferenças, sem propor soluções extremistas para a solução de conflitos.
10. Promove princípios e valores relacionados à experiência da vida em comunidade e valoriza os valores democráticos.

9. Aplicação da atividade de análise crítica das fontes (avaliação)

⁶⁰ O vídeo é encontrado no perfil do *Instagram* “historia_preta”, criado pelo professor de História e pesquisador Thiago André. O perfil se apresenta como um “podcast documental” que se dedica à “memória histórica da população negra no Brasil e no mundo”, sem abdicar do compromisso científico.

(30 min.) Os alunos, em grupos, receberam o material abaixo impresso. O professor deve orientar e tirar as dúvidas e propor a utilização da internet como instrumento de pesquisa.

ANÁLISE CRÍTICA DAS FONTES ⁶¹

Autor: _____ Mês: ____/ano: _____.

1. Quem fez e quando o vídeo foi feito?

2. No conteúdo, aparece alguma indicação a respeito da formação do autor, se é especialista no tema? () sim () não

3. O vídeo apresenta referências? (Informa sobre onde o autor se baseou para produzir o conteúdo) () sim () não

4. Na mensagem, as fontes apresentadas são utilizadas de forma contextualizada?

() sim () não

5. Qual (is) foi (ram) o(s) objetivo(s) do vídeo?

() entreter / apresentar curiosidades

() alimentar discursos de ódio e intolerância contra pessoa, gênero, grupos ou movimentos

() promover reflexão crítica acerca de um assunto

() Gerar engajamento midiático (compartilhamento, *trends*, comentários, reações) em prol do conteúdo abordado no vídeo, perfil ou canal digital.

() explorar opiniões dicotômicas fazendo prevalecer opiniões e crenças individuais, ou grupo de identificação

() Contribui para o estudo escolar sobre determinado tema (finalidade escolar)

() Busca popularizar, ou democratizar o acesso a um determinado ao conhecimento científico (popularizar a ciência histórica)

6. O vídeo se encontra em algum tipo de canal (ou perfil) em uma plataforma digital?

⁶¹ A bibliografia consulta durante a pesquisa serviu como base para a elaboração das questões que orientam a atividade de análise crítica das fontes.

sim não

7. Sem sim, qual é o Canal ou perfil?

Canal: _____

8. Qual (is) é (são) a (s) proposta(s)/interesse(s) do canal (ou perfil) onde o vídeo se encontra?

educativa

entretenimento / curiosidade

comercial

divulgar opiniões de movimentos sociais, grupo religioso ou político partidário

divulgação científica

militância de algum tipo

outro: _____

ANALISANDO A RELAÇÃO ENTRE O FORMATO E A MENSAGEM DO CONTEÚDO

1. Para tratar da temática do vídeo, quem produziu o conteúdo se baseia opiniões pessoais/apelo emocional, ou propõe uma reflexão crítica sobre o conteúdo apresentado?

apelo emocional propõe reflexão crítica

2. A mensagem apresenta pontos de vista diferentes ou apenas uma visão única sobre o tema?

pontos de vistas diferentes explora visão única sobre o tema

3. O conteúdo possui fixação em revelar a “verdade oculta” sobre um fato?

sim não

4. (Caso tenha respondido de forma afirmativa a questão anterior).

Na busca por apresentar ao usuário a “verdade oculta”, o conteúdo aponta a escola, o professor, outros especialistas ou instituições como interessados em ocultar a “verdade” do público?

sim não

5. O conteúdo busca estimular a formação de “consensos polarizados” sobre o tema ou explora as disputas entre grupos, apresentando-os em oposições binárias (bem/mal, certo/errado, bandido/herói)?

sim não

6. Utiliza uma linguagem sensacionalista para gerar engajamento?

sim não

7. Defende soluções de caráter autoritário para questões e problemas polêmicos?

sim não

8. As personagens, ou eventos apresentados são abordados de forma contextualizada na história (abordagem factual/monumental)?

sim não

SEÇÃO 02 – ANÁLISE CRÍTICA DAS FONTES

A arquitetura e o perfil dos conteúdos nas plataformas digitais. Que estória é essa?

Aulas 3 e 4 – Duração: 1h40min.

Espaço utilizado: sala de vídeo.

Recursos utilizados: televisão, notebook, internet, projetor de imagens e *smartphones* dos alunos.

Objetivos: Refletir acerca dos parâmetros da arquitetura digital do neoliberalismo presentes nos conteúdos das mídias digitais e a influência dos algoritmos sobre os conteúdos que consumimos através das plataformas digitais;

Analisar um conteúdo de vídeo que representa o regime midiático-digital;

Observar as diferenças existentes entre um conteúdo que se aproxima do regime histórico e um conteúdo produzido conforme o regime midiático-digital;

Desenvolver habilidades críticas de leitura dos conteúdos disponíveis nas plataformas digitais.

Procedimentos (ações desenvolvidas):

1. (5 min.) Iniciamos recordando sobre a importância das fontes para a construção do conhecimento histórico e as características de um conteúdo de vídeo que se aproxima do regime histórico (conforme descrito na seção anterior).
2. (5 min.) Solicitei que se dividissem novamente em duplas ou trios (tentando manter os mesmos grupos da atividade anterior) e acessassem a plataforma *YouTube*, digitando em seu buscador a expressão: “Zumbi dos Palmares tinha escravos”.
3. (5 min.) Pedi que comparassem os títulos dos vídeos que apareceram e então iniciei uma breve fala destacando que as diferenças entre os resultados ocorrem devido à ação dos algoritmos utilizados nas plataformas digitais e apresentei a definição de algoritmos na informática.
4. (20 min.) Assistimos a um compacto do drama documentário “O Dilema das Redes⁶²”. Sugeri que a visualização do vídeo deveria ser orientada a partir das questões⁶³ descritas abaixo:
 - a - Como as redes sociais transformam seus usuários em um produto?
 - b - Como as ferramentas das redes sociais⁶⁴ podem viciar e manipular as opiniões dos usuários: a relação entre os algoritmos e o controle da atenção a partir da personalização dos dados dos usuários.
 - c - As redes sociais e a polarização social: os perigos para a democracia e a pluralidade de pensamentos.
5. (15 min.) Finalizamos com uma roda de conversa a partir das impressões dos alunos após a exibição do documentário, tendo como objetivo refletir sobre como as dinâmicas anunciadas no vídeo se manifestam nos conteúdos com temas históricos disponíveis nas plataformas digitais.

⁶² Lançado no ano de 2020 está disponível na plataforma de *streaming* Netflix. É recomendado para maiores de 12 anos e possui o total de 1h34m.

⁶³ Durante a exibição do vídeo, as questões ficaram projetadas no quadro ao lado do televisor.

⁶⁴ As reações dos outros usuários, as constantes notificações emitidas e a rolagem automática e infinita das principais redes sociais são algumas das ferramentas que buscam prender ao máximo a atenção dos usuários, que por sua vez, recebem conteúdos selecionados através da inteligência artificial alimentada a partir dos dados gerados pelos próprios usuários a partir de suas reações aos conteúdos. Ver documentário “O Dilema das Redes”.

6. Análise do vídeo - contendo uso abusivo do passado.

(10 min.) Após refletirmos acerca da ação dos algoritmos que atuam de forma bem similar nas principais plataformas digitais, recordamos as características de um conteúdo de vídeo que se aproxima do regime histórico, conforme a seção 01. Depois disso, exibi o vídeo abaixo com o objetivo de provocar a reflexão dos alunos acerca das diferenças com relação ao conteúdo exibido na seção 01.

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=a6Oz2HLeolg>

Título⁶⁵: Zumbi dos Palmares realmente foi um herói?

Duração: 4:02

7. (10 min.) Refletimos sobre algumas características que representam um conteúdo de vídeo produzido contemplando o passado de forma abusiva, conforme as características abaixo. Procurei observar que nem todo conteúdo dentro do regime midiático-digital apresenta esse mesmo perfil, como alguns vídeos que apresentam proposta educativa ou que apresentam curiosidades históricas

Perfil de um vídeo que representa o uso abusivo do passado⁶⁶

1. Não se preocupa em apresentar as referências, as fontes, de onde as informações foram retiradas na construção das ideias.
2. Utilização de fontes fora do seu contexto original ou se apoia em discussões históricas antigas, onde novas pesquisas apontaram para novas possibilidades.
3. Linguagem essencialmente performativa, redundante e reducionista, com fortes componentes estéticos e afetivos.
4. Verdade como performance, sem preocupação com os métodos que conduzem às conclusões sobre os fatos apresentados.
5. A relevância da mensagem é medida através do grau de popularidade e o desempenho do conteúdo na mídia, tais como número de visualizações, compartilhamentos ou reações, não importando a veracidade ou a integridade dos fatos.

⁶⁵ O vídeo em questão se encontra na plataforma digital *YouTube* através do canal “Lobo Conservador”, que possui cerca de 288 mil inscritos. Conforme destacamos no primeiro capítulo, esse vídeo questiona o título de herói recebido por Zumbi dos Palmares em 1997 e, entre as estratégias para atingir esse objetivo, o conteúdo afirma de forma categórica que Zumbi dos Palmares foi um senhor de escravizados, assim sendo, Zumbi estaria mais para vilão do que para herói.

⁶⁶ O perfil traçado foi feito com base na bibliografia consultada para a elaboração da pesquisa.

- 6.** Quem produz o conteúdo possui interesses econômicos, como a monetização dos conteúdos nas plataformas digitais.
- 7.** Competição pela atenção do usuário como preocupação de quem produz o conteúdo (lógica da popularidade).
- 8.** A atuação dos algoritmos propicia reforçar convicções e crenças típicas de um determinado grupo (opiniões em bolhas) e com isso costumam induzir relações de polarização.

8. Aplicação da atividade de análise crítica das fontes

(30 min.) Os alunos, em seus grupos, receberam o material abaixo impresso. O professor deve orientar e tirar as dúvidas e propor a utilização da internet como instrumento de pesquisa, conforme anteriormente.

ANÁLISE CRÍTICA DAS FONTES

Autor: _____ Mês: ____/ano: _____.

1. Quem fez e quando o vídeo foi feito?

2. No conteúdo, aparece alguma indicação a respeito da formação do autor, se é especialista no tema? () sim () não

3. O vídeo apresenta referências? (Informa sobre onde o autor se baseou para produzir o conteúdo)

() sim () não

4. Na mensagem, as fontes apresentadas são utilizadas de forma contextualizada?

() sim () não

5. Qual (is) foi (ram) o(s) objetivo(s) do vídeo?

() entreter / apresentar curiosidades

() alimentar discursos de ódio e intolerância contra pessoa, gênero, grupos ou movimentos

() promover reflexão crítica acerca de um assunto

- Gerar engajamento midiático (compartilhamento, *trends*, comentários, reações) em prol do conteúdo abordado no vídeo, perfil ou canal digital.
- explorar opiniões dicotômicas fazendo prevalecer opiniões e crenças individuais, ou grupo de identificação
- Contribui para o estudo escolar sobre determinado tema (finalidade escolar)
- Busca popularizar, ou democratizar o acesso a um determinado ao conhecimento científico (popularizar a ciência histórica)

6. O vídeo se encontra em algum tipo de canal (ou perfil) em uma plataforma digital?

- sim não

7. Sem sim, qual é o Canal ou perfil?

Canal: _____

8. Qual (is) é (são) a (s) proposta(s)/interesse(s) do canal (ou perfil) onde o vídeo se encontra?

- educativa
- entretenimento / curiosidade
- comercial
- divulgar opiniões de movimentos sociais, grupo religioso ou político partidário
- divulgação científica
- militância de algum tipo
- outro: _____

ANALISANDO A RELAÇÃO ENTRE O FORMATO E A MENSAGEM DO CONTEÚDO
--

1. Para tratar da temática do vídeo, quem produziu o conteúdo se baseia opiniões pessoais/apelo emocional, ou propõe uma reflexão crítica sobre o conteúdo apresentado?

- apelou emocional propõe reflexão crítica

2. A mensagem apresenta pontos de vista diferentes ou apenas uma visão única sobre o tema?

pontos de vistas diferentes explora visão única sobre o tema

3. O conteúdo possui fixação em revelar a “verdade oculta” sobre um fato?

sim não

4. (Caso tenha respondido de forma afirmativa a questão anterior).

Na busca por apresentar ao usuário a “verdade oculta”, o conteúdo aponta a escola, o professor, outros especialistas, ou instituições como interessados em ocultar a “verdade” do público?

sim não

5. O conteúdo busca estimular a formação de “consensos polarizados” sobre o tema ou explora as disputas entre grupos, apresentando-os em oposições binárias (bem/mal, certo/errado, bandido/herói)?

sim não

6. Utiliza uma linguagem sensacionalista para gerar engajamento?

sim não

7. Defende soluções de caráter autoritário para questões e problemas polêmicos?

sim não

8. As personagens, ou eventos apresentados são abordados de forma contextualizada na história (abordagem factual/monumental)?

sim não

3.4. Considerações sobre a aplicação da atividade com os alunos

Através do conjunto de atividades e ação investigativa proposta a partir da aplicação das questões do formulário da seção anterior, reafirmamos nosso objetivo de estimular o exercício da dúvida, como possibilidade de desenvolvimento do “pensar historicamente”, diante dos desafios que se anunciam pelo consumo de conteúdos com narrativas históricas

através das plataformas digitais. Reafirmamos também nosso objetivo de desenvolver com os estudantes ações que lhes aproximem de formas de letramentos críticos, de modo que estes consigam desenvolver habilidades que os permitam analisar os conteúdos disponíveis nas plataformas digitais, refletindo de maneira crítica sobre os conteúdos tanto pelo formato, como também pelos objetivos da mensagem que transmitem.

As atividades propostas acima, que tiveram como tema Zumbi dos Palmares, podem ser adaptadas para outros temas, que costumam mobilizar o interesse de quem produz conteúdos irresponsáveis, visando à popularidade tão típica do regime midiático-digital, como Ditadura Militar, questões envolvendo temática religiosa, de gênero, ou mesmo o negacionismo climático. Além disso, as atividades aplicadas demonstram que é possível desenvolver uma proposta de letramento histórico-digital mesmo em uma unidade de ensino que não dispõe de um laboratório de informática ou acesso a recursos tecnológicos mais sofisticados. Dessa forma, apresentamos uma possibilidade de articular uma proposta de letramento histórico-digital, que ultrapassa o valor de uso das TICs e que articula o ensino de História com as demandas anunciadas ao longo desse trabalho de pesquisa.

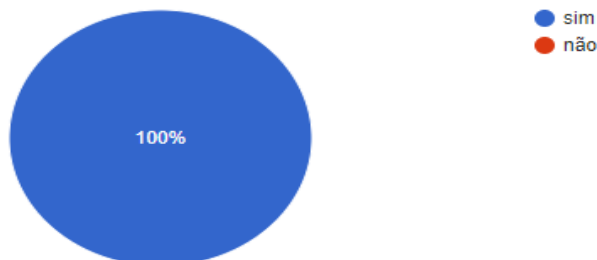
A partir deste trecho, faremos a análise das respostas dos alunos e das alunas a respeito da atividade proposta na seção 1 do formulário do tópico anterior, tendo como objetivo analisar criticamente as fontes (vídeo que se aproxima do regime historiográfico). Esse vídeo pode ser acessado através do *link* <https://www.instagram.com/p/C8w2fMWOSYj/>, disponível na plataforma *Instagram*, e tem por título *Zumbi tinha escravos?*

No total, 23 estudantes participaram dessa atividade. Os alunos dividiram-se em 9 grupos. Todos os alunos conseguiram identificar as informações básicas no vídeo como quem produziu, quando o conteúdo foi produzido, se o conteúdo se encontra ou não em algum canal ou perfil de uma plataforma digital e se o conteúdo (canal ou perfil) indica se o autor do vídeo pode ser considerado especialista no tema. Tal fato pode servir para comprovar que os estudantes encontram-se familiarizados com relação à disposição em que as informações se encontram em uma determinada plataforma digital.

Com relação ao conteúdo que se aproxima do regime historiográfico, todos os estudantes conseguiram identificar que o conteúdo em questão foi constituído a partir da utilização de fontes informadas pelo apresentador durante a exibição do conteúdo. Para 77,8%, essas fontes foram utilizadas de forma contextualizada, conforme os gráficos abaixo:

O vídeo apresenta referências? (informa sobre onde o autor se baseou para produzir o conteúdo)

9 respostas



Na mensagem, as fontes apresentadas são utilizadas de forma contextualizada?

9 respostas

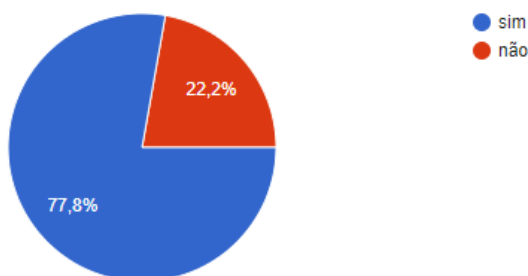


Gráfico 1. Produção própria

Gráfico 2.

Com relação à interpretação dos estudantes a respeito dos objetivos do vídeo que se aproxima do regime histórico, nenhum relacionou o vídeo com o interesse de alimentar discursos de ódio e intolerância contra pessoa, gênero, grupos ou movimentos e apenas dois grupos relacionaram o vídeo com a proposta de gerar engajamento midiático (compartilhamento, *trends*, comentários, reações) em prol do conteúdo abordado no vídeo, perfil ou canal digital e explorar opiniões dicotômicas, fazendo prevalecer opiniões e crenças individuais ou grupo de identificação, conforme podemos observar no gráfico 3.

Qual (is) foi (ram) o(s) objetivo(s) do vídeo?

9 respostas

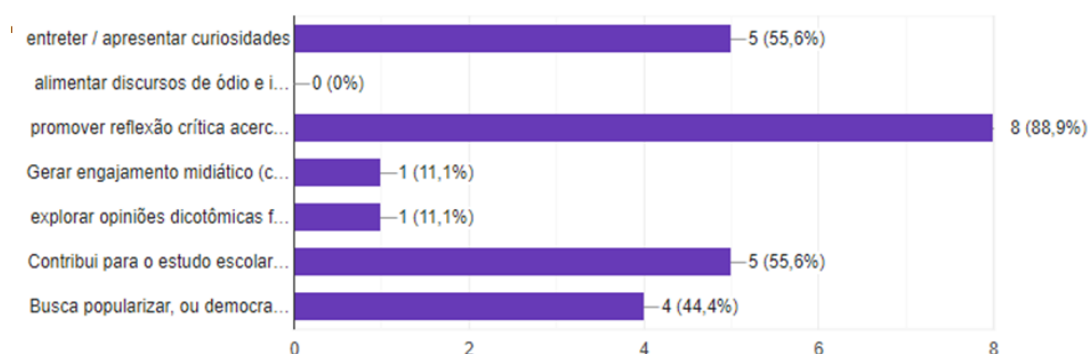


Gráfico 3.

Com relação aos interesses e propostas do canal ou perfil onde o vídeo, que se aproxima do regime histórico, se encontra nenhum dos grupos apontou o interesse comercial e apenas um aluno (que fez a atividade sozinho) apontou que havia o interesse de divulgar opiniões de movimentos sociais, grupo religioso ou político partidário.

Qual (is) é (são) a (s) proposta(s)/interesse(s) do canal (ou perfil) onde o vídeo se encontra?

9 respostas

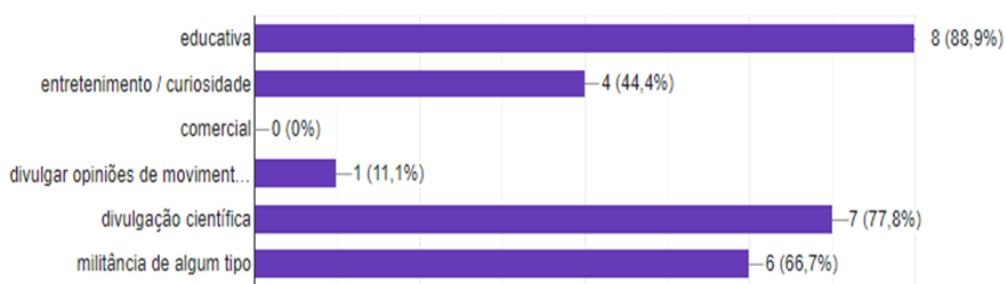


Gráfico 4.

Na seção dedicada a analisar a relação entre o formato e o conteúdo da mensagem, todos os estudantes compreenderam que o vídeo buscou realizar uma reflexão crítica sobre o tema, sem recorrer ao apelo emocional ou crenças individuais. Além disso, todos descartaram a utilização de linguagem sensacionalista, tendo como objetivo gerar engajamento midiático e a busca por revelar uma “verdade” oculta a respeito do tema em questão.

O vídeo utiliza o apelo emocional ou propõe uma reflexão crítica sobre o conteúdo apresentado?

9 respostas



Gráfico 5.

O conteúdo possui fixação em revelar a "verdade oculta" sobre um fato?

9 respostas

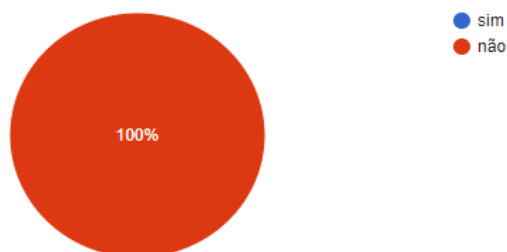


Gráfico 6.

Utiliza uma linguagem sensacionalista (apresenta o tema de forma tendenciosa , comete exageros e apela às emoções afim de obter atenção do público) para gerar engajamento?

9 respostas

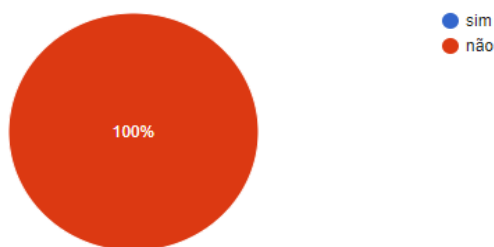


Gráfico 7.

Além disso, a maioria conseguiu identificar que o conteúdo em questão não busca estimular a formação de “consensos polarizados” e que o conteúdo não defende soluções de caráter autoritário para solucionar conflitos.

O conteúdo busca estimular a formação de “consensos polarizados” sobre o tema ou explora as disputas entre grupos, apresentando-os em oposições binárias (bem/mal, certo/errado, bandido/herói)?

9 respostas

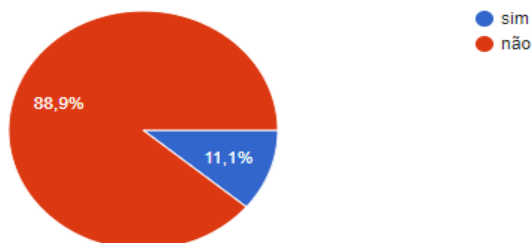


Gráfico 8.

Defende soluções de caráter autoritário para questões e problemas polêmicos?

9 respostas

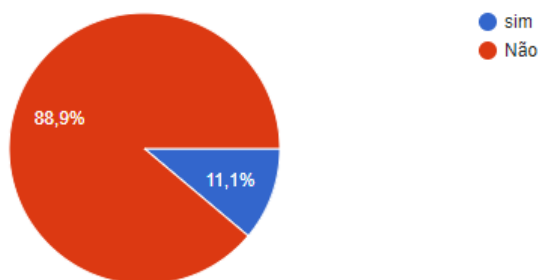


Gráfico 9.

Entre as questões que continham apenas “sim” ou “não” como respostas, a pergunta que chegou mais próximo de dividir os estudantes foi para saber se a mensagem apresentava pontos de vistas diferentes sobre o assunto ou se explorava uma visão única sobre o tema.

A mensagem apresenta pontos de vistas diferentes ou apenas uma visão sobre o tema?

9 respostas

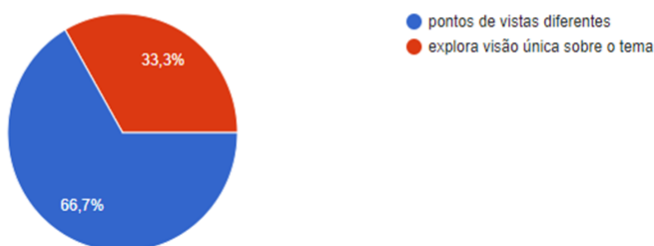


Gráfico 10.

Após Análise das respostas dos estudantes a respeito da seção 1 do questionário, prosseguiremos a exposição da participação dos educandos sobre a seção 2 da atividade, que pretende analisar as respostas destes a partir do vídeo que representa o uso abusivo do passado.

No total, 25 alunos participaram da atividade. Obtivemos 11 formulários respondidos (3 alunos optaram por fazer a atividade individualmente). Tal como na atividade anterior, todos conseguiram identificar as informações básicas do vídeo (quem produziu e quando o conteúdo foi produzido). No caso do vídeo analisado na seção 2, todos conseguiram identificar que a autoria do conteúdo estava relacionada ao canal do *YouTube* “lobo conservador” e não necessariamente a um indivíduo. Além disso, todos identificaram que o mesmo não possuía nenhuma informação, que apontava se o responsável pelo conteúdo é especialista no tema tratado. Outro fato importante é que todos conseguiram identificar que o conteúdo que assistiram não apresentou nenhuma fonte que serviu como referência para embasar a mensagem. A percepção unânime de que o conteúdo não apresentou nenhuma fonte foi utilizada de forma contextualizada para embasar a mensagem é um dado importante que nos permite abrir um diálogo com a turma para novamente chamar atenção para essa característica fundamental do conhecimento histórico, que se baseia na análise dos documentos/fontes para a produção do conhecimento.

Com relação aos objetivos (imagem 11), a maioria se dividiu entre “entreter/apresentar curiosidade” e “explorar opiniões dicotômicas fazendo prevalecer opiniões e crenças individuais, ou grupo de identificação”. Além disso, o segundo objetivo mais identificado foi “gerar engajamento midiático (compartilhamento, *trends*, comentários, reações) em prol do conteúdo abordado no vídeo, perfil ou canal digital”. Da mesma forma, a maioria conseguiu identificar a presença desses objetivos, mas eles também se dividiram ao apontar que “promover reflexão crítica acerca de um assunto” estava entre os objetivos do conteúdo. Por outro lado, com exceção de um aluno (que preferiu fazer a atividade individualmente), todos afirmaram que a mensagem em questão aponta para um “apelo emocional” e não “propõe reflexão crítica” (imagem 12). Tal fato chama atenção para a necessidade de desenvolver mais com os alunos o que representa essa “reflexão crítica” no conhecimento histórico.

Qual (is) foi (ram) o(s) objetivo(s) do vídeo?

11 respostas

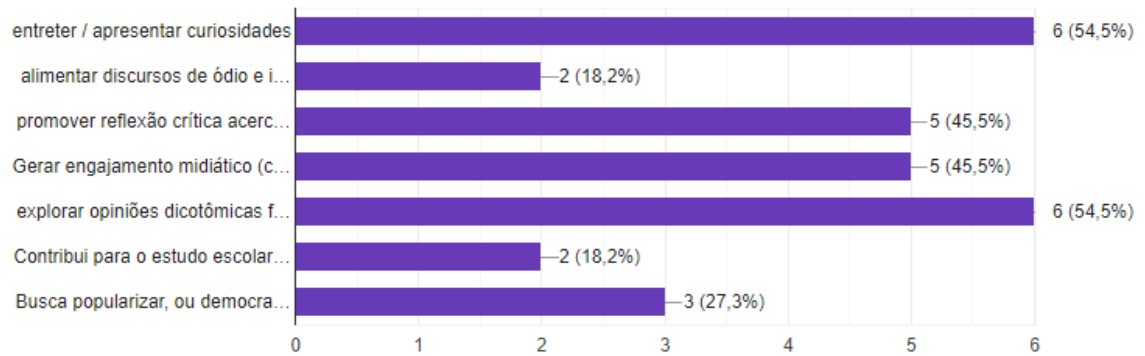


Gráfico 11.

O vídeo utiliza o apelo emocional ou propõe uma reflexão crítica sobre o conteúdo apresentado?

11 respostas

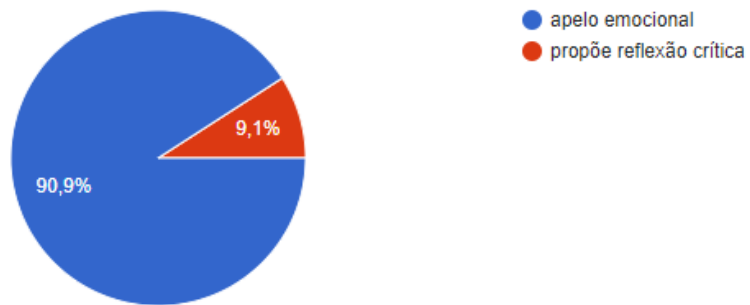


Gráfico 12.

Com relação às propostas e aos interesses do canal (imagem 13), a maioria identificou que o canal busca oferecer entretenimento e curiosidade. Aqui se faz necessário orientar melhor os alunos a respeito do tópico, pois questão visa tratar de analisar o canal (ou perfil), onde o conteúdo se encontra, e não o conteúdo que eles estão analisando.

Qual (is) é (são) a (s) proposta(s)/interesse(s) do canal (ou perfil) onde o vídeo se encontra?

11 respostas

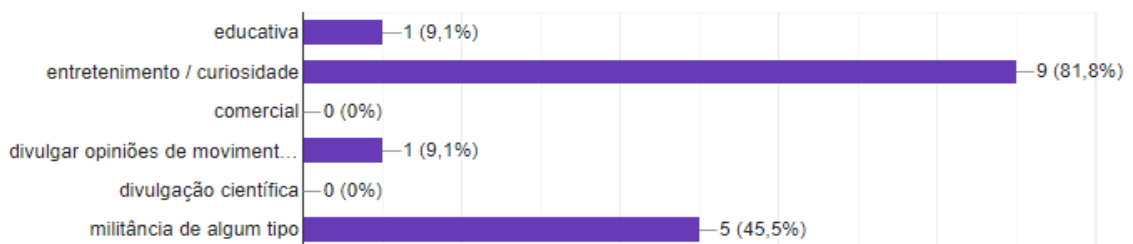


Gráfico 13.

Outro aspecto importante é que todos os alunos conseguiram identificar que o vídeo que explora o passado de forma abusiva tende a não apresentar pontos de vistas diferentes sobre o tema tratado, o que aponta para mais uma oposição em relação ao vídeo que se aproxima do regime historiográfico.

A mensagem apresenta pontos de vistas diferentes ou apenas uma visão sobre o tema?

11 respostas

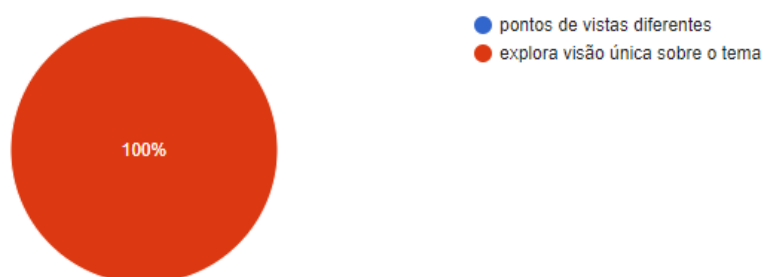


Gráfico 14.

Para a maioria dos alunos, o vídeo buscou revelar o que seria uma “verdade oculta” sobre o tema Zumbi dos Palmares, porém, a maioria que identificou esse objetivo não identificou que no vídeo o conteúdo insinua que a “verdade” que ele diz revelar é ocultada nas escolas. Talvez seria melhor substituir a palavra “fixação” nessa questão.

O conteúdo possui fixação em revelar a "verdade oculta" sobre um fato?

11 respostas

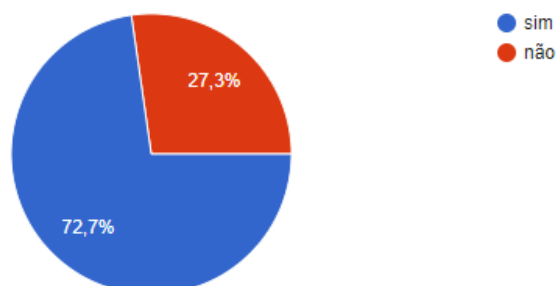


Gráfico 15.

(Caso tenha respondido de forma afirmativa a questão anterior).

Na busca por apresentar ao usuário a “verdade oculta”, o conteúdo aponta a escola, o professor, outros especialistas, ou instituições como interessados em ocultar a “verdade” do público?

8 respostas

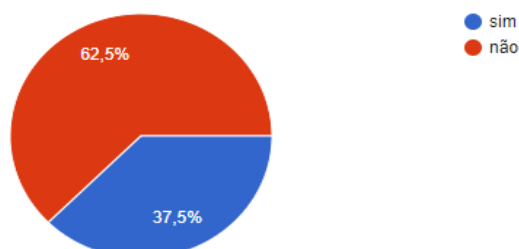


Gráfico 16.

Conforme o gráfico 17, a maioria conseguiu identificar que o conteúdo da mensagem explora a formação de “consensos polarizados”. Assim também a maioria observou que o conteúdo explora uma linguagem “sensacionalista” (gráfico 18).

Gráfico 17.

Utiliza uma linguagem sensacionalista (apresenta o tema de forma tendenciosa , comete exageros e apela às emoções afim de obter atenção do público) para gerar engajamento?

11 respostas

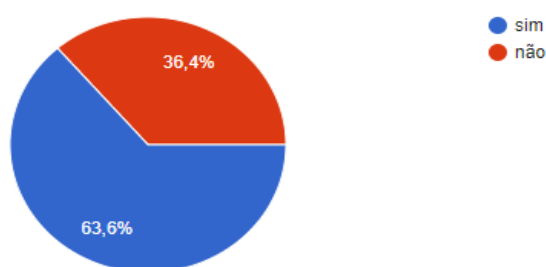


Gráfico 18.

Assim como no vídeo da seção 1, todos os alunos observaram que o conteúdo que representa o uso abusivo do passado não defendeu “soluções de caráter autoritário para questões polêmicas”, uma questão que aproximaria o conteúdo analisado nas duas seções. Aqui se faz necessário que o professor reforce que nem todo vídeo que representa passado de forma abusiva terá que conter todo um conjunto de características para que este seja

apresentado como tal. Assim também como acontece com os vídeos que se aproximam do regime histórico ou simplesmente, que não invocam o passado de modo abusivo.

Defende soluções de caráter autoritário para questões e problemas polêmicos?

11 respostas

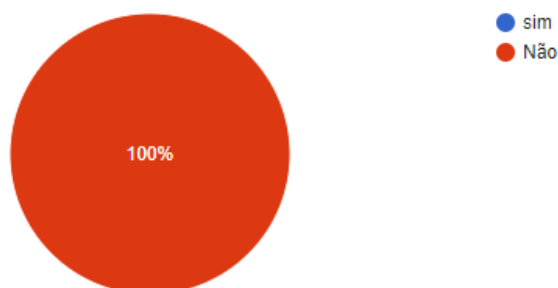


Gráfico 19.

Por fim, para a maioria, as personagens não foram tratadas de forma contextualizada na história, o que representaria uma abordagem factual/monumental.

As personagens, ou eventos apresentados são abordados de forma contextualizada na história (abordagem factual/monumental)?

11 respostas

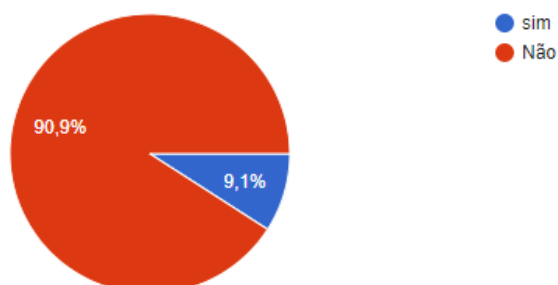


Gráfico 20.

Após a aplicação da atividade, consideramos alguns ajustes sobre o formulário para orientar a análise crítica dos vídeos nas plataformas digitais. Dessa forma, o formulário ficaria conforme abaixo:

ANÁLISE CRÍTICA DAS FONTES

1. Quem fez e quando o vídeo foi feito?

Autor: _____ Mês: _____/ano: _____.

2. No conteúdo (ou no canal / perfil), aparece alguma indicação a respeito da formação do autor, se é especialista no tema? () sim () não

3. O vídeo apresenta referências? (Informa sobre onde o autor se baseou para produzir o conteúdo)

() sim () não

4. Na mensagem, as fontes apresentadas são utilizadas de forma contextualizada?

() sim () não

5. Qual (is) foi (ram) o(s) objetivo(s) do vídeo?

() entreter / apresentar curiosidades

() alimentar discursos de ódio e intolerância contra pessoa, gênero, grupos ou movimentos

() promover reflexão crítica acerca de um assunto

() Gerar engajamento midiático (compartilhamento, *trends*, comentários, reações) em prol do conteúdo abordado no vídeo, perfil ou canal digital.

() explorar opiniões dicotômicas fazendo prevalecer opiniões e crenças individuais, ou grupo de identificação

() Contribui para o estudo escolar sobre determinado tema (finalidade escolar)

() Busca popularizar, ou democratizar o acesso a um determinado ao conhecimento científico (popularizar a ciência histórica)

6. O vídeo se encontra em algum tipo de canal (ou perfil) em uma plataforma digital?

() sim () não

7. Sem sim, qual é o Canal ou perfil?

Canal: _____

8. Qual (is) é (são) a (s) proposta(s)/interesse(s) do canal (ou perfil) onde o vídeo se encontra?

() educativa

() entretenimento / curiosidade

() comercial

- divulgar opiniões de movimentos sociais, grupo religioso ou político partidário
- divulgação científica
- militância de algum tipo
- outro: _____

ANALISANDO A RELAÇÃO ENTRE O FORMATO E A MENSAGEM DO CONTEÚDO
--

1. Para tratar da temática do vídeo, quem produziu o conteúdo se baseia opiniões pessoais/apelo emocional, ou propõe uma reflexão crítica sobre o conteúdo apresentado?

- opiniões pessoais / apelo emocional propõe reflexão crítica não se aplica

2. A mensagem apresenta pontos de vista diferentes ou apenas uma visão única sobre o tema?

- pontos de vistas diferentes explora visão única sobre o tema

3. Em alguma parte, o vídeo demonstra o interesse em revelar uma “verdade oculta” sobre um fato?

- sim não

4. (Caso tenha respondido de forma afirmativa a questão anterior).

Na busca por apresentar ao usuário a “verdade oculta”, o conteúdo aponta a escola, o professor, outros especialistas ou instituições como interessados em ocultar a “verdade” do público?

- sim não

5. O conteúdo busca estimular a formação de “consensos polarizados” sobre o tema ou explora as disputas entre grupos, apresentando-os em oposições binárias (bem/mal, certo/errado, bandido/herói)?

- sim não

6. Utiliza uma linguagem sensacionalista (apresenta o tema de forma tendenciosa , comete exageros e apela às emoções de modo a obter atenção do público) para gerar engajamento?

sim não

7. Defende soluções de carácter autoritário para questões e problemas polémicos?

sim não

8. As personagens, ou eventos apresentados são abordados de forma contextualizada na história (abordagem factual/monumental)?

sim não

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a análise das respostas dos alunos sobre as questões do nosso formulário de análise crítica das fontes, é possível verificar que, de modo geral, os participantes conseguiram perceber bem as diferenças entre um conteúdo de vídeo que se aproxima do regime historiográfico e o conteúdo que dele se distancia, representando o passado de forma abusiva. Com essa atividade, que integrou a sequência didática aplicada junto aos estudantes do 9º ano do ensino fundamental II da Escola Municipal Roberto Simonsen, uma escola da periferia da cidade do Rio de Janeiro, demonstramos que é possível promover o diálogo e refletir com os estudantes acerca do consumo de conteúdos digitais disponíveis nas redes sociais.

Com o auxílio do professor, a aplicação do formulário para a análise crítica das fontes representou uma oportunidade para poder chamar a atenção dos estudantes para os limites e as diferenças entre o que é “história, memória, conhecimento, informação e opinião” (GONTIJO, 2022, p. 31). No caso dessa pesquisa, utilizamos dois conteúdos de vídeos que apresentaram narrativas acerca de Zumbi dos Palmares. Conforme pontuamos, não objetivamos descortinar se Zumbi teve ou não escravizados sob seus domínios, mas, sim, procuramos desenvolver junto aos alunos um conjunto de competências de modo que estes pudessem “pensar historicamente” sobre conteúdos que circulam através das redes sociais, unindo habilidades comuns do ofício do historiador aplicadas à leitura das fontes digitais, representando parte importante do método do letramento histórico-digital.

As ações desenvolvidas não demandaram o uso de laboratório de informática⁶⁷ ou plataforma digital específica, o que reforça a possibilidade de sua aplicação, seja em escolas mais providas de recursos tecnológicos, seja em escolas que experimentam condições menos favoráveis, o que representa a realidade de muitas escolas Brasil afora.

Destacamos ainda a possibilidade de adaptação da sequência didática aplicada a fim de promover o diálogo e provocar reflexões com relação a outros assuntos que costumam invocar usos abusivos do passado, tais como questões relacionadas a gênero, questões raciais e a

⁶⁷ Segundo dados de setembro de 2023 do relatório do Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.Br) a conectividade das escolas no Brasil aumentou após os anos de pandemia, porém, apenas um pouco mais da metade das escolas (58%) possuem dispositivos digitais (computadores) disponíveis para o uso dos estudantes. Ver <https://cetic.br/pt/noticia/conectividade-nas-escolas-brasileiras-aumenta-apos-a-pandemia-mas-faltam-dispositivos-para-acesso-a-internet-pelos-alunos-revela-tic-educacao-2022/> Acessado em 21 de set. 2024.

Ditadura Militar, objeto de análise da pesquisa de Giovannette (2023). Reforçamos também a possibilidade de adaptação da sequência didática e do formulário de leitura crítica das fontes para além do ensino de História, a fim de refletir a relação dos alunos com conteúdos negacionistas que negam ou relativizam a catástrofe climática que estamos experimentando nos últimos anos, ou que militam contra a importância e a segurança das vacinas. Com isso, apontamos para a importância de se estimular a interdisciplinaridade do ensino de História com outras áreas do conhecimento, conforme também observou Linik Sued Carvalho da Mota (2022). Refletir a cerca dos desafios e das análises apresentadas nessa pesquisa, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, pode se apresentar inclusive como um caminho possível a fim de ampliar as reflexões que iniciamos por aqui.

Nossa pesquisa não teve entre seus objetivos refletir sobre como nossos alunos, influenciados pelo digital, constroem sentidos sobre o passado que lhes é apresentado através dos conteúdos das redes sociais. Os interessados em trilhar por este caminho devem se apoiar nas reflexões que envolvem a consciência histórica, por exemplo. Conforme sugerimos anteriormente, promover o diálogo e a reflexão crítica com relação aos conteúdos disponíveis nas plataformas digitais, pode representar um caminho menos tenso do que travar uma disputa contra os argumentos rasos de um conteúdo que invoca o passado de forma abusiva, ou mesmo tentar desqualificar os objetivos de um influenciador digital ou de um canal de uma rede social.

Ao longo dessa pesquisa, observamos que, para além do consumo de conteúdos elaborados sob a demanda de grupos negacionistas e revisionistas, que apontam para a deslegitimação do sistema de peritos, incluindo o professor, as disputas e tensões que fazem parte da cultura escolar refletem o contexto político-social de crise que experimentamos nos últimos anos. A proposta de refletir sobre as redes sociais a partir de suas estruturas mercadológicas, típicas de um produto da economia neoliberal foi parte fundamental a fim de ampliarmos os diálogos sobre esse novo ambiente epistêmico contemporâneo, que sob o signo da “pós-verdade”, coloca sob suspeita o conhecimento científico e o sistema de peritos, desafiando a aqueles que buscam desenvolver relações de ensino-aprendizagem voltadas para a promoção de uma educação democrática, cidadã e multicultural.

Ao aproximar nossas reflexões dos debates promovidos pelo movimento da História Pública Digital, reforçamos que nem todo conteúdo que tem o passado como tema representa uma produção que caracteriza a História Pública. Além disso, também destacamos que as redes sociais estão sendo ocupadas por movimentos preocupados em comunicar o conhecimento histórico ao grande público de forma comprometida com a metodologia que

representa a epistemologia da ciência histórica. Essa questão nos convida a pensar de forma constante acerca do papel do historiador e também do professor, diante desse mundo digital marcado pela proliferação de conteúdos que visam ditar as pautas e os interesses de grupos antidemocráticos tão prejudiciais ao convívio social e democrático.

O cenário descrito ao longo da nossa pesquisa nos convoca também para necessidade de ampliarmos os debates e as reflexões que articulam o ensino de História (e a escola) com as demandas que se anunciam a partir do desenvolvimento tecnológico, além do contato dos nossos alunos com as plataformas digitais. Essa questão nos aponta para a necessidade de ampliarmos as reflexões acerca de ações que visam o desenvolvimento de “letramentos críticos”, de modo que habilite o nosso público a lidar e pensar de forma crítica sobre conteúdos disponíveis nas plataformas digitais e suas relações para com estes. Neste caso, um dos nossos objetivos foi desenvolver ações para que os alunos pudessem compreender que a produção de conhecimentos no regime historiográfico se dá de forma e com objetivos bem diferentes, daquilo que caracteriza um conteúdo de vídeo no regime midiático-digital, representando o passado de forma abusiva.

Neste sentido, apontamos para a potencialidade contida na metodologia do letramento histórico-digital, como forma de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica das fontes, mediante ações que colocam professores e estudantes sob a condição de dialogar e pensar historicamente suas relações com os conteúdos de vídeos disponíveis nas redes sociais. Conforme destacamos, durante o levantamento bibliográfico sobre o tema, deparamo-nos com uma pequena quantidade de produções acerca do conceito de letramento histórico-digital e reforçamos aqui a necessidade de ampliação das discussões acerca desse conceito, seus limites, suas potencialidades e suas relações com os estudos sobre um tema que tem avançado bastante, a educação midiática.

Nos últimos anos, a partir da constatação do poder das notícias falsas difundidas através do mundo digital e suas relações devastadoras contra o regime democrático, acompanhamos o desenvolvimento de ações que buscam promover e refletir sobre a educação midiática como parte de um importante processo que visa educar para a promoção da democracia. Em 2023, o MEC lançou a primeira semana brasileira de educação midiática, que entre seus objetivos estava a promoção debates a fim de refletir sobre o papel das escolas e as questões envolvendo a *web* na atualidade.

Embora nossa pesquisa não tenha dialogado diretamente com as questões que envolvem a educação midiática, reafirmamos através dela o potencial do ensino de História no sentido de resistir às situações que vão na contramão do desenvolvimento de ações que

visam promover uma formação democrática. Desse modo, destacamos as potencialidades do ensino de História a fim de colaborar com as propostas que envolvem a educação midiática.

Conforme apresentamos, as transformações anunciadas a partir do desenvolvimento tecnológico contribuíram para alçar a disciplina História em uma arena favorável, que possibilitou, por consequência, a ampliação dos debates que envolvem inúmeras questões sociais (LUCCHESI, 2013; MALERBA, 2017; NOIRET, 2011). Temos com isso mais uma possibilidade de reafirmarmos a importância da História, enquanto disciplina, nos currículos da educação básica, que nos últimos anos vêm sofrendo ataques que também se traduzem na redução de carga horária da disciplina, como nas escolas de regime parcial da SMERJ.

As atividades desenvolvidas com os estudantes serão suficientes para protestar em favor da legitimidade das nossas ações enquanto peritos do conhecimento no regime escolar? A pesquisa desenvolvida não nos oferece base suficiente que nos permita responder a essa questão, mas sem dúvidas ela serve como um convite a discutir acerca da necessidade de se pensar o papel da escola, dos professores e do ensino de História no sentido de promover “letramentos críticos” diante de demandas ocasionadas pelo consumo de narrativas abusivas sobre o passado através das redes sociais.

Diante das confusões sobre o passado, alimentadas por canais poderosos, que oferecem a história mais como um “serviço da economia neoliberal” (TURIN, 2020), assim é o caso do Brasil Paralelo, essa pesquisa se apresenta como uma dose de utopia contra o conservadorismo e o negacionismo antidemocrático, que tentam tolher aqueles que “esperançam” por uma educação democrática, mas a utopia enquanto categoria histórica, inerente ao ser humano, não como um sonho distante e impossível. Se as condições que dispomos para combater esses gigantes ainda não são as ideais, essa pesquisa tentou contribuir oferecendo algumas reflexões, ainda que iniciais, a fim de projetar na luta coletiva um amanhã em condições mais favoráveis contra o que nos desafia no exercício da nossa profissão, professores de História, peritos do conhecimento histórico no regime escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBIERI, Sara. **História Pública e consciência histórica**. *In*: Introdução a história pública / Juniele Rabêlo de Almeida, Marta Gouvêa de Oliveira Rovai (org.) São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ALBUQUERQUE, Durval Muniz de Albuquerque. **Regimes de historicidade**: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de história. *In*: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim (Org.) Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

ALMEIDA, Junielle Rabelo de; RODRIGUES, Rogério Rosa (org.). **História pública em movimento**. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

AZEVEDO, Daniela Simone de; SILVEIRA, Aleph Campos da; LOPES, Carla Oliveira; AMARAL, Ludmila de Oliveira; GOULART, Isla do Carmo; MARTINS, Ronei Ximenes. **LETRAMENTO DIGITAL: UMA REFLEXÃO SOBRE O MITO DOS “NATIVOS DIGITAIS”**. *Novas Tecnologias na Educação*. v.16, nº2, 615-625, 2018.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História**. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p.127-149, 2018.

CARIE, Nayara Silva de; GIAVARA, Ana Paula; SOUZA, Glauco Costa de; OLIVEIRA, Heli Sabino de. **Ensino de história e letramento digital**: uma proposta de leitura crítica das fontes provenientes dos meios digitais. *Revista Transversos*. Dossiê: O futuro do passado: Desafios para o Ensino da História nas escolas numa perspectiva global. Rio de Janeiro, nº. 23, 2021. pp. 190- 208. Disponível em: ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2021.62675. Acesso em: 23 jan. 2024.

CATROGA, Fernando. **Memória e Historiografia**. Coimbra, 1ª edição, Quarteto, 2001.

CAUVIN, Thomas. **A ascensão da História Pública:** uma perspectiva internacional. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 11, n. 23, p. 8-28, maio/ago. 2019

CECÍLIO, Camila. **Educação Midiática e BNCC:** saiba como aplicar com sua turma. *In:* Revista Nova Escola, 2019. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/18420/como-trabalhar-educacao-midiatica-em-sala-de-aula?=-undefined&s=hipnose&oba_source=instagram-. Acessado 18 set. 2024.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica.** Rio de Janeiro. Editora FGV. 2011.

CESARINO, Letícia. **Pós-verdade e a crise do sistema de peritos:** uma reflexão cibernética. Ilha - Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 23, n.1, p. 73-96, 2021.

CORRÊA, Marlon Luís. **ENSINO DE HISTÓRIA E LETRAMENTOS HISTÓRICOS-DIGITAIS: A VOZ DOS ESTUDANTES NAS CULTURAS DIGITAIS.** Dissertação (Mestrado profissional em História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2021.

COSTA, Fernando Sánchez. **Pasado y Memoria.** Revista de História Contemporânea, v. 8, pp.267-286, 2009.

COSTA, Marlella Albaine farias da; LUCCHESI, Anita. **Historiografia escolar digital:** dúvidas, possibilidades e experimentação. *In:* MAYNARD, Dilton Cândido Santos; SOUZA, Josefa Eliana (org.). História, sociedade, pensamento educacional: experiências e perspectivas. Rio de Janeiro: Autografia Edição e Comunicação, 2016. V.1, p. 336-366.

CRUZ, Matheus Mendanha; CERRI, Luis Fernando. A BNCC e o interesse dos jovens pela História: um olhar com dados do Projeto Residente. Revista Transverso. nº23, 2021.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Demandas sociais e história do tempo presente.** *In:* VARELLA, Flávia; MOLLO, Helena Miranda; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria (org.). Tempo presente & usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 101-124.

FRIGOTO, Gaudêncio. **“Escola Sem Partido”**: imposição da mordaza aos educadores. e-mosaico. v.5, n 9, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo – SP: Editora Paz e Terra, 1997.

FRISHC, Michel. **A história pública não é uma via de mão única, ou, de A shared authority à cozinha digital, e vice-versa**. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). História pública no Brasil: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p.57-69.

GIL, Carmem Zeli de Vargas Gil; ALMEIDA; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **A docência em História**: reflexões e propostas para ações. Erechim – RS: Editora Edelbra, 2012.

GIOVANETTE, Mariana de Freitas. **O Ensino de História da Ditadura Militar: disputas de memória em tempos de negacionismo histórico**. Dissertação (Mestrado profissional em História). São Gonçalo. 2023.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. **Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos**: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo (Apresentação). In: GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (Orgs.). Intelectuais Mediadores: Práticas culturais e Ação Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GONCALVES, Nadia Gaiofatto; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **SABERES E PRÁTICAS DOCENTES E ENSINO DE HISTÓRIA: TEMAS, CONCEITOS E REFERENCIAIS (1970-2014)**. *Educação em revista*. [online]. vol.33. 2017.

GONTIJO, Rebeca. **Cultura Histórica**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (org.), Dicionário de ensino de História. Rio de Janeiro, FGV editora, p. 66-71, 2019.

_____ Rebeca. **“Deixa os historiadores pra lá”**: crise das humanidades, crise de autoridade, novas possibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (org.) Em defesa do ensino de história – a democracia como valor. Rio de Janeiro: FGV, 2022, p. 19-44.

HAN, Byung-Chul. **No enxame: perspectivas do digital.** Petrópolis. Editora Vozes, 2018
_____, Byung-Chul. **Infocracia: digitalização e a crise democrática.** **Petrópolis.** Editora Vozes, 2022.

LÉVY, Pierre. **Dilúvios.** *In:* Cibercultura. São Paulo, SP: Editora 34, 1999.

LIDDINGTON, Jill. **O que é História Pública?** *In:* Introdução a história pública / Juniele Rabêlo de Almeida, Marta Gouvêa de Oliveira Rovai (org.) São Paulo: Letra e Voz, 2011.

LIMA, M. C. A. **Experienciando o letramento digital:** sistematização de uma pesquisa-ação online. Revista do GEL, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 213-224, 2008.

LUCCHESI, Anita. **História, internet e novas mídias: preocupações e questionamentos para historiadores do século XXI.** Recife. EDUPE. 2022.

_____. **Histórias no Ciberespaço:** Viagens sem Mapas, sem Referências e sem Paradeiros no Território Incógnito da Web. Cadernos do Tempo Presente, São Cristóvão-SE nº6. 2012.

MACHADO, Jorge Alberto Silva e MISKOLCI, Richard. **Das jornadas de junho à cruzada moral:** o papel das redes sociais na polarização política brasileira. Sociologia & Antropologia, v. 9, n. 3, p. 945-970, 2019 Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2238-38752019v9310>. Acesso em: 03 ago. 2023.

MALERBA, Jurandir. **Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?:** Uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. Revista História e Historiografia. Ouro Preto. nº 15, agosto 2014. p.27-50. Disponível em: <https://revistahh.emnuvens.com.br/revista/article/view/692/466>. Acesso em: 01/07/23.

_____, Jurandir. **Os historiadores e seus públicos:** desafios ao conhecimento histórico na era digital. Revista Brasileira de História, v. 37, n. 74, 2017.

MATOS, Ilmar Rohloff de. **“Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de história.** Tempo, v. 11, n. 21, p. 15-26, 2006.

MENESES, Sônia. **Uma história ensinada para Homer Simpson:** negacionismos e usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. Revista História Hoje, v. 8, n.15 p. 66-88, mai., 2019.

MORAES , Daniela. **ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA NAS REDES SOCIAIS ONLINE:** possibilidades e desafios para o espaço escolar. Dissertação de Mestrado profissional em História. Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2018.

MOTA, Linik Sued Carvalho da. **Letramento Histórico digital e abuso da História.** Sertão História. Vol. 1. Nº2. pp 175-194. Jul./ dez. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

NICOLAZZI, Fernando. **Os historiadores e seus públicos: regimes historiográficos, recepção da história e história pública.** Revista Hoje, v.8, nº 15, p.203-222, 2019.

NOIRET, Serge. **“La ‘nuova Storiografia Digitale’ Negli Stati Uniti (1999-2004).”** Memória e Ricerca, n.s. 18. 2005.

_____, Serge. **História Pública Digital.** Liinc em Revista, v.11, n.1, p 28-51, maio 2015.

_____, Serge. **La PublicHistory:** uma disciplina fantasma. Memoria e Ricerca, n.s. 37, p.01-27.

OLIVEIRA, Max Fabiano Rodrigues de. **O letramento digital em tempos de plataformização da educação e as possibilidades para o ensino de história.** Revista Transversos. Dossiê: Por uma cidadania digital: Ensino de história e novas tecnologias digitais de informação e comunicação. Desafios e possibilidades. Rio de Janeiro, nº. 27, 2023.

pp. 52-69. Disponível em:
<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/73407>. ISSN 2179-7528.
[10.12957/transversos.2023.73407](https://doi.org/10.12957/transversos.2023.73407)

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de and CAIMI, Flávia Eloisa. **A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo?** *Interações (Campo Grande)* [online]. 2014, vol.15, n.1 [cited 2020-03-03], pp.89-99.

POLLAK, Michel. **Memória, Esquecimentos, Silêncio.** *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

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

RICOEUR, Paul. “**Entre mémoire et histoire.** *In: Projet*, nº 248, 1996-1997.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTHIAGO, Ricardo. **Pode-se falar de uma história pública brasileira?** *In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (org.). Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 323-330.

_____, Ricardo. **Dois palavras, muitos significados. Alguns comentários sobre a história pública no Brasil.** *In: MAUAD, Ana Maria et al. (org.). História pública no Brasil: sentidos e itinerários.* Rio de Janeiro: Letra e Voz, 2016.

SCOLARI, Carlos A. **Ecologia dos meios de comunicação, alfabetização transmídia e redesign das interfaces.** V.12 - Nº 3 set./dez. São Paulo. 2018.

SILVA, Daniel Pinha. **Autoria e formação como desafios para a historiografia e o ensino de história em tempos de crise democrática:** contribuições de Ilmar Rohloff de Mattos e Manuel Luís Salgado Guimarães. *In: GONÇALVES, Márcia de Almeida (Org.) Teorizar, aprender e ensinar história.* Rio de Janeiro: FGV, 2020.

SILVA, Danilo Alves da. **Letramento histórico-digital:** ensino de história e tecnologias digitais. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de

Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Natal, RN, 2018.

SILVA, Marco Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.31, nº60, p.13-33, 2010.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, Rafael Piccoli de. **Diante do mundo digital: ensinar e aprender história em tempos de pós-verdade**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional. PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

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

TURIN, Rodrigo. **Os Tempos Da Independência: Entre A História Disciplinar E A História Como Serviço**. Almanack, Guarulhos, n. 25, ef00120, 2020.

WINEBURG, Sam. **Aluno precisa ser um detetive de informações, indica professor de história de Stanford**, 2012 In UOL Educação (ampproject.org). Disponível em: <https://educacao-uol-com-br.cdn.ampproject.org>. Acessado em: 07 abr. 2024.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. 2007. Disponível em: <https://escolafutura.files.wordpress.com/2013/11/letramento-digital-e-ensino.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.