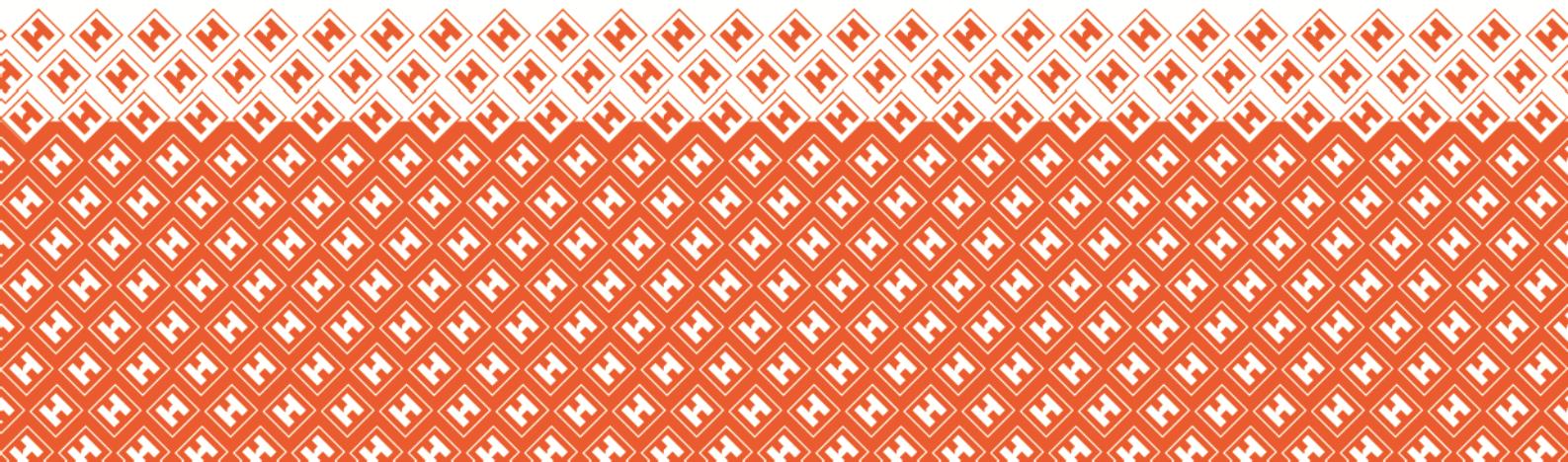


NATÁLIA LIMA DE MENDONÇA

**DICIONÁRIO AUDIOVISUAL DE
CONCEITOS: aventuras da experiência
e da sensibilidade imagética nas aulas
de História**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Setembro / 2018





UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA EM REDE NACIONAL
(PROFHISTÓRIA)

NATÁLIA LIMA DE MENDONÇA

**DICIONÁRIO AUDIOVISUAL DE CONCEITOS: aventuras da experiência e da
sensibilidade imagética nas aulas de História**

Recife

2018

NATÁLIA LIMA DE MENDONÇA

DICIONÁRIO AUDIOVISUAL DE CONCEITOS: aventuras da experiência e da sensibilidade imagética nas aulas de História

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

Área de concentração: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

Orientadora: Profa. Dra. Maria Thereza Didier de Moraes.

Recife

2018

Catalogação na fonte
Bibliotecária: Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

M539d Mendonça, Natália Lima de.

Dicionário Audiovisual de Conceitos : aventuras da experiência e da sensibilidade imagética nas aulas de História / Natália Lima de Mendonça . – 2018.

110 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Maria Thereza Didier de Moraes.

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

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. História – Estudo e ensino. 2. Ensino audiovisual. 3. Linguagem e história. 4. Linguagens e narrativas históricas. 5. Empatia histórica. I. Moraes, Maria Thereza Didier de (Orientador). II. Título.

NATÁLIA LIMA DE MENDONÇA

DICIONÁRIO AUDIOVISUAL DE CONCEITOS: aventuras da experiência e da sensibilidade imagética nas aulas de História

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

Aprovada em: 18/09/2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Thereza Didier de Moraes. (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Lúcia Falcão Barbosa (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Eleta de Carvalho Freire (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Às professoras e aos professores, por nossa luta. Às minhas alunas e alunos pela preocupação, pelo carinho e pela troca ao longo desse processo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família pelo apoio incondicional. A minha mãe Cybele e ao meu pai Geraldo pela criação carinhosa e livre que recebi quando criança e que recebo até hoje. A Luciano e a Carol por completarem a família. Aos meus irmãos, Olívia, Marília e Bruno, pelo orgulho que sempre demonstraram em ter uma professora na família.

A minha orientadora Maria Thereza Didier por acreditar em mim e abraçar o meu projeto e por não desistir da minha luta frente às adversidades desses dois anos de pesquisa.

Ao ProfHistória pela possibilidade dada a nós, professoras e aos professores de História, de ocupar nosso espaço na academia sem esquecermos nossa posição de professores do Ensino Básico. As professoras e professores do programa pela coragem de gerir essa primeira turma da UFPE/UFRPE.

Aos companheiros do ProfHistória, amigas e amigos que desafiaram as dificuldades e se mostraram vencedores nesses dois anos de convívio.

A Ana Elisa pela companhia, apoio, pelas correções de texto e embelezamento do projeto. A Laís pelos conselhos e palavras de suporte sempre que necessárias. A Katarine pela lembrança constante que somos mulheres fortes e que precisamos ocupar nosso espaço no mundo. A Mateus por acreditar em mim e ser um porto seguro nas minhas angústias.

Às colegas e aos colegas de profissão, em especial a Cecília Diniz e a Alex Inácio, que, muito mais que colegas de trabalho, são amigos que me lembram todos os dias de que nós temos sim força para continuar lutando por nossas alunas e alunos.

Em especial agradeço ao professor Arnaldo Mendonça, que sempre compreendeu minhas ausências necessárias durante esses dois anos e concedeu todo o suporte para que eu finalizasse minha pesquisa. Ao meu diretor, meus agradecimentos por repetir, desde a primeira vez que me viu em sala, que eu era uma grande professora e por sempre me lembrar disso quando eu precisei escutar.

RESUMO

A difusão das TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação – em um contexto de informações globalizadas atinge as salas de aula promovendo mudanças na realidade escolar, o que nos move a repensar nossa prática cotidiana aliada a essas novas tecnologias. Torna-se difícil ignorar as repercussões dessas ferramentas no Ensino de História, que podem se construir como dispositivos promissores na trilha de novos caminhos para o pensar e o sentir História. Essa pesquisa busca problematizar as potencialidades das TICs no Ensino de História através da elaboração de um Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos – DACH –, objetivando compreender de que maneiras o uso da linguagem audiovisual atrelada ao suporte do *YouTube* e suas relações com o conceito de Empatia Histórica podem contribuir para a aprendizagem dos Conceitos Históricos durante as aulas de História. O DACH se constrói como uma ferramenta dentro da plataforma *YouTube* que visa à construção de um Dicionário de Conceitos Históricos a partir das produções audiovisuais dos alunos. Compreendendo a linguagem audiovisual em sua dimensão inventiva e sensível, o dicionário abre espaço para a construção de discursos de maneira protagonista pelas alunas e pelos alunos, colocando-os em um local de fala de produtores da história e construtores de narrativas e dialogando com o ambiente escolar e com espaços públicos através do *ciberespaço* do *YouTube*. Durante o desenvolvimento da pesquisa temas como o despertar da Empatia Histórica, a *cibercultura* e a cultura de convergência, além das bases de uma História Pública e Digital foram problematizados ao redor da construção do DACH. Ao término, produzimos um material destinado ao uso educativo, um pequeno manual de apoio às práticas de outros docentes que desejem desenvolver o DACH em suas aulas.

Palavras-chave: Ensino de História. Linguagens e narrativas históricas. Audiovisual. TICs. Empatia Histórica.. DACH.

ABSTRACT

The dissemination of the ICTs – Information and Communication Technologies – in a context of globalized information reaches the classrooms, promoting changes in the school reality, leading us to rethink our daily usage of these new technologies. It makes it difficult to ignore the repercussions of these tools in the Teaching of History, that can be developed into promising devices along the new paths to the thinking and feeling History. This research seeks to problematize the potentialities of the ICTs in the History Teaching through the elaboration of an Audiovisual Dictionary of Historical Concepts – ADHC – to understand how the use of audiovisual language linked to YouTube support and its relationship to the concept of Historical Empathy can contribute to the learning of Historical Concepts during History classes. ADHC is built as a tool within the YouTube platform that aims to build a Dictionary of Historical Concepts from the audiovisual productions of students. Understanding audiovisual language in its inventive and sensitive dimension, the dictionary gives the students room to create speeches from a leading position, placing them in a position of producers of history and constructors of narratives, dialoguing with the school environment and with public spaces through YouTube's cyberspace. During the development of the research, topics such as the awakening of the Historical Empathy, the Cyberspace and the convergence culture, and also the basis of a Public and Digital History were problematized around the construction of the ADHC. At the end of the research, we have produced a material for educational use, a small manual to support the practices of other teachers who wish to develop ADHC in their classes.

Keywords: History Teaching. Historical Languages and Narratives. Audiovisual. ICT. Historical Empathy. ADHC.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	AVENTURAS DA IMAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE EMPATIAS.....	16
2.1	O ENSINO DE HISTÓRIA EM CENA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO DE PESQUISA.....	16
2.2	COMPONDO NOVOS DESAFIOS: A REALIDADE DO CIBERESPAÇO.....	25
2.3	QUANDO CALÇAMOS OS SAPATOS DOS OUTROS: O CONCEITO DE EMPATIA HISTÓRICA.....	28
3	DICIONÁRIO AUDIOVISUAL DE CONCEITOS HISTÓRICOS: (OU) COMO PERTURBAR O COTIDIANO ESCOLAR.....	36
3.1	UMA PEQUENA REVOLUÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL.....	36
3.2	O YOUTUBE E A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE CONVERGÊNCIA: OS CAMINHOS DA HISTÓRIA PÚBLICA E DIGITAL.....	42
3.3	DICIONÁRIO AUDIOVISUAL DE CONCEITOS HISTÓRICOS: IMAGINAÇÃO PARA A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL.....	50
4	A EXPERIÊNCIA DA PRODUÇÃO DE VÍDEOS NAS AULAS DE HISTÓRIA: A ARTE DE DESVER E REVER O PASSADO.....	56
4.1	TRAÇANDO OS CAMINHOS PARA O DICIONÁRIO AUDIOVISUAL DE CONCEITOS.....	56
4.2	EXPERIÊNCIAS DE UMA PRIMEIRA APLICAÇÃO.....	66
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
	REFERENCIAS.....	74
	APÊNDICE A – GUIA PARA DICIONÁRIO AUDIOVISUAL DE CONCEITOS HISTÓRICOS	78
	ANEXO A – GUIA DE INTRODUÇÃO AO DICIONÁRIO AUDIOVISUAL....	95
	ANEXO B – GUIA PARA MINIOFICINA DE ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL.....	100
	ANEXO C – IDENTIDADE VISUAL.....	105

ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO E CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	106
ANEXO E – EXEMPLO DE DOCUMENTOS UTILIZADOS PARA A ELABORAÇÃO DOS ROTEIROS NA TEMÁTICA TECNOLOGIA.....	108

1 INTRODUÇÃO

O cinema e a produção audiovisual nos encontraram na escola antes mesmo que nós pensássemos em procurar por eles. Quando nos percebemos como docentes, já estávamos coordenando o grupo de cinema da feira de artes da escola e produzindo oficinas e atividades com os alunos para estimular a produção de vídeos durante as aulas de História. Sempre consideramos ser o objetivo principal dessas atividades, além de trazer para a sala de aula a paixão pela produção cinematográfica, dar sentido à utilização constante e onipresente dos *smartphones* e das câmeras digitais entre as estudantes e os estudantes no Ensino Básico. Em todas as atividades idealizadas para a produção audiovisual durante as aulas, impressionava-nos a maneira rápida como as alunas e alunos descobriam novas formas de gravar e editar seus vídeos usando os equipamentos mais simples para isso.

Elas e eles buscavam aplicativos, programas de edição, maneiras de melhorar a captação do som e até mesmo ferramentas para produzir efeitos especiais. Era interessante perceber como, durante essas atividades, os papéis de professor e estudantes eram constantemente desconstruídos e reconstruídos, tornando-se uma relação em que muitas das informações, saberes e produções criativas eram trazidas para a sala de aula pelas alunas e alunos – e não pelo professor. Eles se entusiasmavam em ensinar e perceber que “sabiam mais que o professor”, em sugerir filmes e vídeos para serem reproduzidos em sala e ver que as suas sugestões eram levadas em consideração e eram importantes para a construção das aulas.

E não só isso, elas e eles se instigavam em pensar nos roteiros, em delimitar papéis, em contar como foi o dia de gravação, como aquela cena demorou horas para ficar pronta, já que eles começavam a rir e se desconcentravam enquanto estavam atuando. Elas e eles se inflamavam falando das disputas e até mesmo das brigas e reconciliações que aconteciam durante a produção dos vídeos. O momento mais esperado sempre era o da exibição das produções. Satisfação, vergonha, insegurança, empolgação e curiosidade eram sentimentos que se misturavam nesse momento. Em todos os vídeos exibidos, a cada trabalho concluído, ficavam as memórias de toda a mobilização para a execução da atividade.

Ao retornar à academia, anos depois de finalizar a Licenciatura em História, o audiovisual novamente nos encontrou. Foi um momento desafiador esse de ressignificar os olhares sobre a nossa prática cotidiana voltando à universidade e sair do lugar de conforto que era a sala de aula. Não foi uma tarefa fácil. Mas tudo isso caminhou junto à descoberta

provocativa de nos construir como “professor-pesquisador”, de encontrar nosso espaço na academia sem ter que abandonar o lugar da prática docente na educação básica. Acreditamos que toda pesquisa parte, de alguma maneira, dessa convergência das experiências pessoais e profissionais, e foi aí que o audiovisual, mais uma vez, encontrou-nos. Ele me alcançou nessa confluência e nessa redescoberta do meu lugar de fala na academia, na sala de aula da educação básica e nos espaços públicos e também fez fruir esses dois anos de ressignificação da nossa prática dentro da pesquisa em Ensino de História.

Nesse espaço de professor-pesquisador que passamos a ocupar, deparamo-nos com uma série de questionamentos que seriam nossos guias durante o desenvolvimento dessa pesquisa. Uma dessas indagações passava por compreender que os estudos em Ensino de História promovem a investigação de tudo que circunda o processo de Ensino e Aprendizagem Histórica. E isso acontece não só na sala de aula, mas também no mundo da cultura e do cotidiano, envolvendo diferentes níveis e modalidades de educação, desde o Ensino Fundamental aos espaços acadêmicos do Ensino Superior. Além disso, cria pontes entre a teoria da história, a didática, a arte e a vida, caminhando lado a lado com a produção audiovisual.

Buscamos, nessa pesquisa, uma perspectiva ao Ensino de História de construtor de formas de ver e pensar o mundo, de se posicionar diante do outro semelhante e diferente, de desnaturalizar o presente e o real e construir aquilo que é mais importante no homem, sua subjetividade. Tendo sempre em mente como o Ensino da História abre as portas para a construção de sentimentos fundamentais sobre os direitos humanos, como a empatia, buscamos responder ao questionamento de como utilizar a produção audiovisual nas aulas de História como potencializadora da criação de afeto. Seria possível, através da imagem, mobilizar os alunos na formação de sensibilidade que consiga atravessar as portas da escola e sair do ambiente de sala de aula? Criar subjetividade, sensibilidade e empatia se torna uma das tarefas mais importantes do Ensino de História. Trabalhar a imagem é trabalhar também sua ressignificação, é trabalhar a formação de um olhar sensível e empático ao outro.

Dentro da ótica do historiador e filósofo Peter Lee (2011) o Ensino de História se destaca ao estabelecer essa correlação entre a vida cotidiana do presente e o passado historicizado. Essa conexão pode se construir através do despertar da Empatia Histórica que seria a habilidade de reconhecer como as pessoas no passado viam suas circunstâncias, avaliavam suas opiniões, tomavam decisões e como suas percepções eram moldadas por seus

valores, crenças e atitudes. A Empatia Histórica se desenvolve sobre um forte componente imaginativo e sensível e surge para promover uma explosão do pensar historicamente, que nos leva ao alargamento do tempo que se pode conceber, à ampliação do grau de consciência entre presente, passado e futuro. O papel do Ensino de História seria, então, direcionado para a formação das identidades das alunas e dos alunos, dilatando seus horizontes e construindo, junto às estudantes e aos estudantes, novas e complexas formas de pensamento, atribuindo sentido à atividade temporal e às nossas experiências no tempo.

Foi desse encontro entre a sala de aula, a produção audiovisual e o Ensino de História para a construção de empatias que surgiu *O Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos*, um canal no *YouTube* criado durante as aulas de história e alimentado por produções audiovisuais dos alunos que intencionam construir narrativas sobre Conceitos Históricos através de uma linguagem que supere a escrita e a fala e se comunique a partir de imagens e sons. Essa atividade nasceu das dificuldades dos alunos em compreender Conceitos Históricos e da tentativa de utilizar a produção audiovisual como mobilizadora de saberes, levando os estudantes a construir relações conceituais a partir das imagens. Cesar Migliorin (2015) trata o audiovisual como uma dupla possibilidade de tocar o mundo. Simultaneamente, a imagem nos traz o mundo e o afeta, a imagem constrói algo a ser percebido e, ao mesmo tempo, afeta essa percepção. Compreender, então, como utilizar a linguagem audiovisual e a plataforma de suporte do *YouTube* como ferramentas metodológicas para a aprendizagem de Conceitos Históricos nas aulas de história se torna o objetivo principal dessa pesquisa.

É nessa busca que a utilização do audiovisual dialoga com o movimento de reinvenção e recriação do sentido da escola que buscamos com a possibilidade da construção de uma maneira mais afetiva de fazer-sentir História. Assim, entende-se que a imagem em movimento não deve ser apenas trabalhada em seu sentido político ou em sua função social, mas também deve ser levada em consideração sua capacidade afetiva e cognitiva. O audiovisual mexe com a sensibilidade assim como com as múltiplas inteligências e conhecimentos, o que leva Moira Toledo a reconhecê-lo como uma pequena revolução em potencial dentro da sala de aula (CIRELLO, 2014).

Outro questionamento que mobilizou essa pesquisa gira em torno da utilização das tecnologias da informação de comunicação, as TICs, durante a produção e posterior divulgação desses vídeos. O audiovisual habita o nosso cotidiano e nos bombardeia com imagens, sons e informações constantemente, porém sua presença, muitas vezes excessiva,

nem sempre significa sua apropriação. Como associar, então, esse caráter afetivo da produção audiovisual e problematizar a utilização das tecnologias da informação e da comunicação em sala de aula para fugir da utilização instrumentalizada dessas “ferramentas” tecnológicas? Alfabetizar para o audiovisual garante uma compreensão crítica e confere uma dimensão inventiva a essa linguagem. A imagem se configura assim como formadora de subjetividades e sensibilidades, ela toca, talvez por ser uma abordagem mais aberta e não tão normatizada e fixa como a escrita (BARBOSA, 2014).

Mas, ao longo desse trajeto de aproximadamente dois anos de pesquisa, novos questionamentos nasceram em relação à produção e veiculação de vídeos durante as aulas de História através da plataforma *YouTube*. As perspectivas de uma História Pública e Digital se mostraram tão importantes na construção desse projeto quanto a revelação do sentimento de Empatia Histórica. Isso nos levou a uma busca pela compreensão de quais os espaços que devemos problematizar ao entrar nesse campo da História Pública e Digital (NOIRET, 2015; LUCCHESI, 2014, 2015). Percorremos, então, os caminhos do *ciberespaço* e da *cibercultura* (LÉVY, 1999), transitamos pelos espaços de convergência e pelas narrativas transmídia (JENKINS, 2006), percebemos o quanto a compreensão das potencialidades desse mundo virtual enriquece a prática do nosso Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos.

No primeiro capítulo dessa investigação será traçada a cena na qual nossa pesquisa irá se desenvolver: o campo de estudos do Ensino de História. Inicialmente, delineamos algumas considerações sobre a trajetória da História em caminhos de esboçar os contornos da construção de um campo de investigação e de uma disciplina escolar. Discutimos como se delineou a construção do Ensino de História dentro da perspectiva do diálogo entre a Teoria da História e a área da Educação, problematizando alguns objetos de estudo do historiador e professor do Ensino de História e alguns conceitos que orbitam esse campo de pesquisa e são importantes no caminhar da nossa investigação.

Ainda no primeiro momento desse capítulo, serão elencados alguns dos novos desafios àqueles que escrevem e ensinam a História dentro da realidade do *ciberespaço*. Nesse momento, conceitos como *cibercultura* (LÉVY, 1999), *narrativa transmídiática* (JENKINS, 2006) e *História Pública e Digital* (NOIRET, 2015; LUCCHESI, 2014, 2015) serão apresentados nesse contexto de adequação da História e do Ensino de História a essa era de dilúvio de informação que é o século XXI.

No segundo momento deste primeiro capítulo, problematizaremos o conceito de Empatia Histórica (LEE, 2001, 2003), compreendendo a sua construção como um elemento fundamental para o pensar historicamente. A partir de então, associaremos as potencialidades da produção audiovisual para a construção desse sentimento de Empatia Histórica, compreendendo que a linguagem audiovisual nos apresenta diferentes formas de estar, de pensar o tempo e o espaço, de construir subjetividades, de construir o tempo e as narrativas sobre o tempo, assim como nos traz novas formas de se engajar com o presente.

No segundo capítulo, o *YouTube* é o nosso personagem principal, como surge esse site de compartilhamento de vídeos e quais as suas potencialidades para o Ensino de História. Nesse capítulo a plataforma digital será problematizada a partir do conceito de *cibercultura*, traçando caminhos para a construção de uma História Pública e Digital e da sala de aula como espaço de convergência e problematizando as contribuições dessa plataforma na aprendizagem de Conceitos Históricos durante as aulas de História.

Em um segundo momento, discutiremos o Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos como estratégia para mobilizar uma compreensão histórica mais sofisticada através da ampliação do quadro conceitual das alunas e dos alunos a partir da produção audiovisual. Compreendemos, assim, a produção e veiculação de vídeos como possibilidade de construir História, analisando as relações entre o conceito de Empatia Histórica e o uso de linguagem audiovisual nas aulas de história.

Enfim, no terceiro capítulo, será construída a narrativa da experiência do Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos em sala de aula através de um relato de experiência. Queremos criar momentos durante as aulas de História em que a tecnologia possa ser utilizada para construir narrativas e conhecimento histórico de maneira protagonista pelas nossas alunas e nossos alunos. Para isso, precisamos de professoras e professores abertos a esse desafio de caminhar em um campo no qual muitas vezes as nossas alunas e alunos sabem muito mais do que nós. O Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos se propõe a ser esse momento e fundamentá-lo será o objetivo desse terceiro capítulo.

Utilizar o audiovisual nas escolas não exige que a professora ou o professor de História seja um exímio convededor das técnicas de roteiro, filmagem ou edição; pelo contrário, exige, acima de tudo, uma força inventiva e, podemos até dizer, libertária para colocar em prática esse projeto imagético. Trabalhar a imagem permite uma maior democratização das relações em sala de aula na medida em que a professora e o professor,

muitas vezes, não serão os “donos” dos saberes e das técnicas trabalhadas (MIGLIORIN, 2015). Ao final do terceiro capítulo, apresentaremos um material destinado ao uso educativo, um pequeno manual de apoio às práticas de outros docentes que desejem desenvolver o Dicionário Audiovisual de Conceitos Histórico em suas aulas.

2 AVENTURAS DA IMAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE EMPATIAS

2.1 O Ensino de História em cena: considerações sobre o campo de pesquisa

Vivemos em tempos de disputas e tensões no campo da educação no Brasil. E é neste contexto de embate e da busca por um país onde a alteridade vença o preconceito e o medo ao diferente em que a escola está hoje inserida. Sempre criamos expectativas sobre qual o papel que a escola e a educação formal devem cumprir no nosso país e, em tempos de resistência, essas expectativas se tornam ainda maior. Esperamos demais dessa instituição, esperamos que ela “forme cidadãos críticos”, esperamos que ela integre a comunidade, esperamos que ela eduque para a diversidade. Esperamos fazer grandes revoluções que um dia transformem nossas escolas naquele lugar que atenderá às nossas múltiplas expectativas.

A pós-modernidade se impõe a nós como uma condição histórica nesse Brasil de resistência, e a permanência de algumas instituições modernas coloca em questão o que ainda podemos esperar delas e que papel elas ainda podem exercer em nossa sociedade. A escola é um dos mais exemplares estabelecimentos disciplinares da modernidade, uma instituição que não só resiste como também mantém o seu prestígio e ainda se coloca como indispensável dentro da vida em sociedade. Todavia, ao mesmo tempo, é impossível não reconhecer que essa instituição passa por uma crise que clama por reformas e reformulações para seguir caminhando.

Esse processo de crise da instituição escolar encontra um momento ímpar na sociedade da informação. O espaço escolar tradicional passa a se despir de significações sejam elas para a experimentação e aprendizagem sejam até mesmo para a formação das identidades e das subjetividades. Nesse contexto, não só as alunas e os alunos mas também as professoras e os professores passam a ver a escola senão como uma mera obrigação institucional na medida em que se multiplicam os canais e as mídias de onde brotam as informações e os saberes (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012).

Dentro dessa crise da escola, destaca-se o papel das professoras e dos professores. Onde esses profissionais se encaixariam numa realidade escolar cada vez mais hostil às suas pretensões de ensinar? Talvez a crise da profissão docente tenha dado seus sinais antes mesmo da crise da instituição escolar, não só com a desvalorização da remuneração, mas também com uma diminuição do prestígio social da profissão e da perda de *status* e valor

simbólico do que é ser uma professora ou um professor. De acordo com Albuquerque Junior (2010):

Numa sociedade da mercadoria, do espetáculo, do status sinalizado por símbolos externos de riqueza, o professor proletarizado vai, cada vez mais, destoar de sua clientela. Pensada como instituição disciplinadora, a escola passa a viver uma crise da disciplina (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2010).

É nesse grande palco das realidades que se encontram as discussões teóricas sobre o Ensino, e mais especificamente sobre o Ensino de História. Este capítulo começa falando sobre as escolas reais, já que é nesse ambiente que esta pesquisa vai atuar e foi dele que ela surgiu. É no real das escolas brasileiras que vemos e aplicamos todas as nossas leituras e pesquisas sobre História, Educação e Ensino de História, e é sempre esse real que devemos ter em mente enquanto estudamos, pesquisamos e escrevemos o Ensino de História.

Mesmo nesse contexto de desvalorização crescente da profissão docente, muitas professoras e muitos professores ainda sonham com uma escola “perfeita”, e é claro que grandes mudanças e revoluções devem ser nosso norte para as práticas cotidianas enquanto professoras e professores. Sonhamos com uma escola *melhor* e temos medo das professoras e dos professores que perdem esse sonho, porque, com ele, vai-se a força para trabalhar todos os dias e enfrentar os desafios dentro dessas escolas reais e imperfeitas.

Vivemos e trabalhamos em escolas reais, em escolas com problemas e imperfeições, e é nessa corda bamba que temos que seguir. Mantemos o sonho da “escola perfeita”, que muitas vezes não conseguimos nem visualizar como seria, mas sabemos que, como é possível, trabalhamos com o real. E é nesse ambiente do real que caminhamos, é ele que queremos revolucionar. São pequenas revoluções que, aos poucos, como suspiros de transformações e sentimentos, acreditamos que, em meio a uma realidade dura, ainda temos o poder de modificar esse espaço, mesmo que não seja por completo.

Está em cena nosso campo de investigação, que não poderia ser outro senão o Ensino de História. Nesse capítulo, em um primeiro momento, traçaremos uma breve trajetória sobre a formalização da História enquanto disciplina escolar e a efetivação dessa disciplina no Brasil. Em um segundo momento, analisaremos algumas das novas tendências e caminhos do Ensino de História no Brasil e no mundo desde a segunda metade do século XX e, posteriormente, em um terceiro momento, quais os desafios do Ensino de História na era digital. Em um mestrado profissional em Ensino de História traçar os rumos desse capítulo se

tornou imperativo tanto para fundamentar o espaço do qual falamos como docentes de História quanto para apresentar o campo de estudo do Ensino de História como local de disputa problematizando assim a construção desta pesquisa.

Segundo Chervel (1999) considera-se que a História tenha se construído como matéria e disciplina universitária durante o século XIX. Foi nesse século também que a História se institucionalizou como disciplina científica que tinha o intuito de relatar o passado objetivamente a partir das fontes documentais escritas. Mas, muito antes da sua institucionalização, a História já era objeto de ensino dentro das chamadas *humanidades*, que se configuraram como grande parte dos conteúdos que eram ensinados aos jovens desde os tempos do mundo grego antigo até meados do século XIX. Ainda de acordo com o autor, essa expressão *humanidades* remonta à Antiguidade Clássica designando os conhecimentos que eram necessários para preparar um indivíduo para seu papel de *humano*, no sentido pleno do termo.

Na Antiguidade Clássica, a história narrativa dentro das *humanidades* tinha a função de guardar os feitos humanos grandes o suficiente para serem lembrados, deixaria na memória aquilo que nos deveria servir de exemplo. Para o filósofo Cícero, a História seria a mestre da vida, ela garantiria que os homens não cometessem mais os mesmos erros concedendo-lhes exemplos para suas condutas. A História possuía a função de educar as próximas gerações e faria isso de maneira excepcional se conseguisse seduzir pela sua narrativa. As historiadoras e os historiadores possuíam, então, uma preocupação estética com a sua narrativa, numa tentativa de cativar os ouvidos e as almas de sua audiência. A História era exemplo a ser memorizado, mas não deixava de ser deleite, feita para encantar e fascinar (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012).

A expressão *humanidades*, todavia, adquire características e significados diferentes em distintos momentos históricos. Chegando ao século VI, as *humanidades* ainda eram estudadas sem um interesse imediatista e profissional. Estudar as línguas antigas, o latim e o grego, e os filósofos antigos era importante para formar homens muito mais que para formar profissionais, era uma educação ligada à moral e à formação do cidadão. Tratava-se de formar a elite social. Dessa forma, de acordo com Chervel (1999):

É a partir da metade do século XVIII que o programa escolar de *humanidades* começa a ser objeto de críticas ou de condenações, que não cessaram de crescer em número, intensidade e pertinência, ao longo das décadas (CHERVEL, 1999).

Os primeiros debates sobre o ensino secundário e suas transformações, que tiveram lugar na França de fins do século XVIII, discutiam desde a ideia de unicamente eliminar os estudos das línguas antigas das *humanidades* – focando nos estudos da literatura francesa, história e as línguas vivas – até o discurso defendido pelo filósofo Diderot e os fisiocratas, de que a escola secundária deveria adaptar o ensino de cada aluno à sua futura profissão. A partir de então, a presença das *humanidades* nas escolas vai diminuindo e se modificando paulatinamente. Vão aparecendo cada vez mais os imperativos e as necessidades de uma cultura científica moderna (CHERVEL, 1999).

O século XIX na França marca também o primeiro momento na escola moderna em que a história é individualizada dentro do campo das *humanidades*. É somente no início desse século que a história é desligada do tronco de letras e vista como uma disciplina autônoma. A evolução dessa disciplina marca a falência das *humanidades* clássicas e talvez o despontar das *humanidades* modernas. Essa modificação no século XIX que acabou com as *humanidades* clássicas pode ser vista como uma associação de interesses burgueses por escolas secundárias mais técnicas (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012).

Chegando à era forjada pela Modernidade Iluminista, que foi o século XIX, vemos uma modificação drástica das funções da História e do historiador. Ainda mantendo seu papel de ensinar valores e modelos de conduta, agora com a perspectiva de civilizar e formar cidadãos imbuídos de um sentimento de nacionalismo, a História passa a andar sob o julgo das ciências exatas e da natureza.

A preocupação com a científicidade – como dotar o saber histórico de um método que garantisse sua científicidade, que levasse esse saber a se tornar rigoroso e metódico – vai se sobrepor às preocupações estéticas e estilísticas que acompanhavam a produção historiográfica na Antiguidade (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 25).

Segundo Albuquerque Junior (2012), a História passa a ser feita e empregada de maneira objetiva e científica, era seu ofício dizer a verdade, guiar as mulheres e os homens do presente a um progresso inexorável. A História cumpre seu papel de civilizar, servindo de inspiração às mulheres e aos homens do presente na construção de valores, costumes e ações voltadas ao desenvolvimento da nação. A escola moderna é então idealizada dentro de um padrão burguês que deveria educar aos moldes da razão, tornando os homens livres e donos de si. É o momento em que o Estado passa a interferir na vida particular do cidadão, retirando das famílias a tarefa de educar seus filhos e assumindo esse papel de controle. Inicialmente

distantes do mundo capitalista, as instituições escolares passam, em fins do século XIX, a se voltar à formação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho. A escola vai, então, burocratizando-se, tornando-se um aparato do Estado, um lugar de ações automáticas e não criativas, onde não se sabe nem se questiona qual será o seu produto final.

A escola surge, pois, como uma maquinaria destinada a produzir sujeitos, a produzir subjetividades, a produzir corpos treinados e hábeis, a produzir formas de pensamento e de sensibilidade adequados à ordem social burguesa (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 3).

No Brasil, as dinâmicas do século XIX de afirmação da científicidade da produção historiográfica tiveram lugar na criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838. O equivalente para esse processo no campo do Ensino de História foi o Imperial Colégio de Pedro II, criado em 1837. Foi nesse momento do início do século XIX que foi escrito o primeiro livro didático sobre História do Brasil e no qual a primeira cadeira de História do Brasil foi ministrada pelo poeta Gonçalves Dias. É em meados do século XIX que percebemos os contornos mais bem definidos da história como disciplina escolar e do próprio campo de investigação histórica. Começam, então, a ser traçados os caminhos do campo de pesquisa em Ensino de História no Brasil e, a partir daí, as diferenças de lugar entre os historiadores escritores de história e os historiadores professores de história, que já começam a se destacar (MONTEIRO, 2015).

Com o tempo, a instituição escola deixa de ser vista como um local somente para a transmissão de saberes e passa a ser considerada um espaço de desenvolvimento de uma cultura escolar, onde se confrontam questões sociais, econômicas, políticas e culturais. Os saberes se tornam questionáveis e não mais cristalizados e passam a ser analisados como inseridos dentro dessa disputa de poder, construindo novas veredas às pesquisas em Educação e em História. Os saberes escolares deixam de ser vistos como uma seleção de saberes produzidos anteriormente pela academia e passam a ser vistos como saberes construídos pelos professores e pela comunidade escolar.

Nas últimas décadas do século XX, o campo de investigação do Ensino de História passa a conquistar autonomia e se delinear como campo de pesquisa independente. Esse processo se constrói através de disputas que envolvem uma série de questionamentos como: seria o Ensino de História um campo subordinado somente à área da Educação? É papel do Ensino de História adaptar ao contexto escolar o conhecimento criado pelas historiadoras e

pelos historiadores de ofício? Em quais áreas de pesquisas se desenvolverão os estudos em Ensino de História? Com quais autoras e autores iremos dialogar?

Não se pretende aqui encontrar respostas a todas essas perguntas feitas, senão exemplificar o quanto rico e ainda conturbado é esse incipiente campo de estudo que já passa a delimitar suas bases epistêmicas em uma zona de confluência de saberes. Segundo Barca (2011), crescem, desde a década de 1970, ao redor do mundo, pesquisas e investigações em cognição histórica, que tentam não só estudar estratégias e princípios para a aprendizagem histórica, mas também sistematizar a que serve o Ensino de História e qual seriam as funções da professora e do professor em todo esse processo de cognição. Esses estudos, por muitas vezes, tentaram sistematizar e categorizar a aprendizagem histórica, criando critérios para a progressão da cognição e níveis de pensamento histórico.

Também vários investigadores, nos Estados Unidos e Canadá, têm dedicado a sua pesquisa a trazer à luz os critérios epistemológicos que estão na base do raciocínio histórico, quer entre jovens estudantes quer entre historiadores e pais de alunos. (...) Conceitos de significância histórica, mudança, evidência e narrativa têm sido centrais nestas pesquisas (BARCA, 2011, p.15).

Podemos perceber como essa sofisticação das pesquisas acaba influenciando e é influenciada por diferentes tendências pedagógicas das últimas décadas do século XX. Aparecem com um papel de destaque as pesquisas que buscam a compreensão de *como se constrói o conhecimento para o Ensino de História, o que é o Ensino de História, como é a aprendizagem histórica* e, principalmente, *o porquê de se ensinar História*. Destacamos aqui alguns pesquisadores que exemplificam essas tendências da pesquisa em Ensino de História na tentativa de demonstrar o quanto é frutífero e promissor esse campo de pesquisa.

O início dessa reflexão pode ser feito a partir da elucidação do professor Cerri (2001) ao se questionar sobre qual o significado do Ensino de História. O autor afirma que o passado não é imóvel e não está a salvo das intenções do presente e dos objetivos para o futuro. Cerri (2001) destaca a função da História como formadora das nossas identidades. Ensinar História não é somente um problema de ordem cognitiva ou educacional, as professoras e os professores podem identificar os quadros de consciência histórica de seus alunos e da comunidade onde estão inseridos e assessorar a compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história. Ainda segundo o autor, essa consciência histórica é a forma de atribuir sentido à atividade temporal, para que assumamos as rédeas das decisões futuras.

A consciência histórica surgiria, então, do alargamento do tempo que se pode conceber, do grau de consciência entre o presente, o passado e o futuro. À professora e ao professor de história, não é permitido impor sua visão de mundo, mas ajudar no processo de nascimento da consciência nos alunos. A história não pode ser vista como enunciação, e sim como diálogo, pois se constrói cotidianamente em contato com a vida prática. Nas palavras de Cercadilho, adquirir uma *consciência histórica* seria semelhante ao o conceito de *pensar historicamente*, é a ação que nos permite percebermo-nos no mundo. Ou seja, é “A aquisição de uma consciência histórica para que os indivíduos possam se situar em relação aos seus ancestrais e a seus contemporâneos, e entenderem melhor a vida que lhes é dada a viver” (CERCADILHO in SCHMIDT; BARCA, 2009, p 9).

Ensínamos história para construir civismo, para realizar um trabalho de socialização, quebrando o individualismo. Construir o comunitarismo, manter uma coesão social, manter a democracia. Ensínamos história para sensibilizar as alunas e os alunos em relação ao passado, fugindo da objetividade do presente e compreendendo o tempo e a sociedade como dinâmicas. Atribuir sentido ao tempo, articular o passado às expectativas do presente.

Barca (2000) destaca que, desde os finais dos anos de 1960, vem se desenvolvendo uma área de investigação relacionada com o pensamento histórico dos alunos, dando um enfoque na análise de como ocorre o processo de aprendizagem e principalmente como ocorre a compreensão histórica. O foco das pesquisas está cada vez mais se transferindo para as alunas e os alunos, a maneira como elas e eles pensam e como elas e eles constroem o pensamento histórico, tornando para si o Ensino de História significativo e levando as alunas e os alunos à construção da chamada *compreensão histórica*.

Atualmente pode-se constatar um grande desenvolvimento e especialização de investigações no domínio específico do ensino de história. Nesse sentido, é possível se falar da existência de diferentes comunidades de pesquisadores em vários países do mundo, cujo objetivo de estudo é o ensino e a aprendizagem da história. A opção por esta área de investigação revela a preocupação que estes pesquisadores têm tido com a busca de respostas sobre a construção do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens (SCHMIDT, BARCA: 2009, p. 12).

Ana Maria Monteiro destaca a ainda incipienteza desse campo de estudo não só no que tange como se processa a aprendizagem histórica, mas também em como se relacionam os saberes mobilizados pelas professoras e pelos professores em sala de aula. Não se trata somente de pesquisar e se preocupar em como se aprende, mas também de investigar a

epistemologia dos conhecimentos, dos saberes escolares e da prática das professoras e dos professores para uma análise mais abrangente do processo de aprendizagem, traçando um caminho que busca interligar os saberes produzidos no cotidiano escolar, o ofício das professoras e dos professores e os conhecimentos históricos produzidos em sala de aula dentro do processo do ensinar e do aprender. Para Monteiro (2015) as professoras e os professores são, acima de tudo, intelectuais que trabalham diariamente com a construção e a mobilização de saberes.

Um dos caminhos de sua pesquisa se constrói na tentativa de compreender como as professoras e os professores formulam e se relacionam com os saberes e como esses docentes mobilizam os saberes muitas vezes dentro de um processo de aproximação com a realidade de seus alunos.

O conhecimento disciplinarizado – História – é entendido como produção dos docentes/agentes, culturais em diálogo com seus alunos, em contextos curriculares específicos. Estes podem estar constituídos em uma sala de aula, uma atividade museal, um texto de livro didático, uma dinâmica na modalidade Educação a Distância (EAD) (MONTEIRO, 2015, p. 166).

Ao observar a pluralidade de pesquisas e objetos de estudo do Ensino de História, não podemos deixar de ter em vista que a teoria e a prática desse campo de pesquisa também são locais de disputas onde se constroem expectativas e esperanças de atuação no real. Fica claro, analisando esses autores, que estamos no já citado *Lugar de Fronteira* (MONTEIRO, 2011), um campo de pesquisa que, apesar de incipiente, já vem traçando suas bases epistemológicas com mais clareza no Brasil. Cunha (2011) chama as pesquisadoras e os pesquisadores dessa área de “anfíbios”, *outsiders*¹ que vêm se adaptando e transitando entre a área da Educação e da Teoria da História e que, ao traçar um diálogo constante entre esses campos de pesquisa, criam uma nova área do conhecimento que supera a ideia de prática e de Ensino de História apenas como extensão.

Penso que é exatamente essa a posição do ensino de História enquanto campo de pesquisa. Ocupando este “entre” lugares, está neste espaço do meio do caminho, tornando-se um e outro simultaneamente(...) Pelo “entre” lugares que ocupa, a condição *sine qua non* de qualquer investigação no campo do ensino de História é necessariamente um intenso diálogo com a História e com a Educação, desempenhando

¹ É aquela ou aquele que não se enquadra na sociedade, que vive à margem das convenções sociais e determina seu próprio estilo de vida, através de suas crenças e valores.

papel essencial a teoria da História por fornecer arcabouço conceitual a ser apropriado para pensar a circulação de saberes históricos no mundo da cultura, sejam estes vinculados a espaços escolares ou não (CUNHA, 2011, p. 228 e 229).

As discussões desse campo de investigação acabam sendo um reflexo de, ou até mesmo refletindo, angústias comuns à sala de aula da escola básica. Tentar buscar respostas para a pergunta “a que serve o ensino de História?” é um desafio de toda professora e professor de História em algum momento de nossas vidas. Todos os autores citados exemplificam a pluralidade de perspectivas que podem ser tomadas a partir das pesquisas em Ensino de História, mas, para responder à pergunta “a que serve o ensino de história?”, toma-se aqui a concepção traçada pelo pesquisador Peter Lee (2011) pela maneira como ela se molda e abraça a ideia da produção audiovisual nas aulas de história e a construção do nosso Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos.

Para o historiador e filósofo Lee (2011) o Ensino de História encontra seu sentido mais destacado ao estabelecer uma correlação substantiva entre a vida cotidiana do presente e o passado historicizado. Essa conexão se constrói, dentre outros caminhos, através do desenvolvimento de um sentimento de Empatia Histórica, que, em linhas gerais, é a habilidade de reconhecer como as pessoas no passado viam suas circunstâncias, avaliavam suas opiniões, tomavam decisões e como suas percepções eram moldadas por seus valores, crenças e atitudes. A Empatia Histórica se desenvolve sobre um forte componente imaginativo e sensível, estudando História para educar nossos olhares para o diferente, para criar em nós a essência de sermos humanos, para criarmos subjetividade e distintas formas de ver, sentir e se posicionar em relação ao mundo e ao real.

Estudamos História porque ela nos prepara para conviver com o diferente, sensibiliza-nos e nos toca; ela nos lembra de que somos finitos e, ao mesmo tempo, revela-nos que somos livres nessa finitude, mostrando que podemos construir nosso presente e nosso futuro fugindo de qualquer predestinação. Todavia muito mais fácil que responder com palavras seria mostrar com experiências, e é a isso que se propõe o Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos. Foi sob nessa perspectiva que primordialmente trabalhamos o Ensino de História nesta pesquisa.

2.2 Compondo novos desafios: a realidade do ciberespaço

É nesse movimento que o Ensino de História está inserido. O de se fazer compreender em sala de aula que o dado, a evidência e as fontes históricas são produzidos a partir dos questionamentos que as historiadoras e os historiadores fazem sobre eles, superando a ideia do passado como fato inquestionável. Mas que, mesmo com o compromisso com a produção de um saber de critérios metodológicos, o saber-fazer história pode ser encarado como uma arte inventiva, como um local de imaginação e criação. Em outras palavras, aproximar o escrever e o narrar do ensinar, trabalhar com os alunos as formas de operar historiograficamente, a utilizar, problematizar e interpretar documentos, a reconhecer a história a partir de evidências fundamentando o ensino e a aprendizagem de história em uma perspectiva científica. A História brinca com o real que é recriado infinitas vezes pelas historiadoras e pelos historiadores.

Os avanços tecnológicos desde o século XX mobilizam quase que instantaneamente diferentes formas de pensar e usar essas novas tecnologias no ambiente escolar e até mesmo no fazer História fora dos muros da escola. Mas, muitas vezes, os usos dessa tecnologia aparecem de maneira meramente ilustrativa, lúdica ou apenas para comprovar saberes lançados pelos professores e não para se aproximar de uma operação historiográfica em sala de aula.

Precisamos perceber que essa nova sociedade na qual vivemos, por mais que conviva com a crise simbólica e institucional da escola, não convive com o desinteresse dos jovens em aprender. A demanda por aprendizagem é constante e diversa e obriga aquele que ainda tem essa função institucional de ensinar a procurar novas formas de saber e novos saberes distintos daqueles que tradicionalmente ensinamos e estudamos. “Nesse sentido, há de se diferenciar tecnologia e metodologia, uma vez que o uso por si só da tecnologia não garante um melhor ensino nem uma melhor aprendizagem” (CAIMI, 2014, p. 175).

Novos tempos promovem novos desafios às professoras e aos professores de história. Não somente desafios de como se integrar às novas tecnologias e velocidades do século XXI à sala de aula, mas também as adversidades de lidar com as alunas e os alunos da era das informações. Lidar com estudantes presentistas e que acessam informações quase onipresentes e provenientes de várias mídias distintas. Alunas e alunos que querem estar no controle do seu processo de aprendizagem e que, muitas vezes, não identificam mais a escola como a protagonista nesse processo.

Ao citar Hobsbawm (1995), Caimi (2014) lembra que quase todas as nossas alunas e nossos alunos jovens do século XXI crescem em uma espécie de presente contínuo, sem qualquer relação com o passado público da época em que vivem. Torna-se, então, imperativo às historiadoras e aos historiadores professoras e professores de história mostrar a essas alunas e a esses alunos que a compreensão do tempo presente requer o conhecimento das experiências e do passado que nos precedeu.

Diante de tal cenário, verifica-se forte mobilização de professores e pesquisadores no sentido de sistematizar princípios e configurar proposições para a renovação dos métodos de ensinar e aprender história na educação básica, de modo a torná-los congruentes com as demandas de nosso tempo (CAIMI, p. 173).

Lidamos com alunas e alunos que Veen e Wrakking (2009) nomeiam de *geração Homo zappiens*. Aparentemente “uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia” e se individualiza pelo fato de nascerem e crescerem em meio às tecnologias.

Esses recursos permitiram às crianças de hoje ter controle sobre o fluxo de informações, lidar com informações descontinuadas e com a sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborarem em rede, de acordo com as suas necessidades (VEEN E WRAKKING, 2009, apud CAIMI).

Em uma conferência ocorrida em Porto Alegre no ano de 2010 (palestra disponível no domínio do *YouTube*²), Carlo Ginzburg se aventura a falar sobre a história na Era Google, dando mais pistas sobre essa *geração Homo zappiens*. O Historiador conta sobre experiência que viveu com Diana, garota siberiana que com algumas pesquisas e alguns *clicks* no Google chegou até ele para tirar algumas dúvidas através de uma carta. Carlo usa esse exemplo para mostrar como o Google pode, muitas vezes, ser utilizado de maneiras diferentes e imprevisíveis, ajudando pessoas a construir identidades completamente estranhas ao contexto temporal e espacial em que estão inseridas, abolindo espaço e tempo e ressignificando o presente, o passado e o futuro. “No presente eletrônico, o passado se dissolve. Os conceitos de presente e futuro se tornaram mais frágeis, e de passado também, ao menos o passado, como os historiadores o viam” (GINZBURG, 2010).

Diana seria essa criança *zappien*, tão familiarizada com o *ciberespaço* que aprendeu *intuitivamente* a lidar com esse grande fluxo de informações e tecnologias e para quem

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wSSHNqAbd7E> (acesso em: julho 2018).

precisamos reinventar o Ensino de História a fim de atribuir a este diferentes sentidos nessa nova era da internet. Não concordamos, porém, que esse *Homo zappien* tenha *controle* sobre como lidar com todas essas informações, o que abre perspectivas para a necessidade ainda maior das Escolas do século XXI de se apropriarem desse mundo da cibercultura preparando seus alunos para lidar com essa enxurrada de informações do mundo virtual.

Trata-se de tomá-los (os novos suportes e tecnologias da informação) como objeto de investigação histórica para compreender as experiências das gerações que nos antecederam, dialogando com as metodologias próprias do ofício dos historiadores e aproximando-as dos contextos escolares (CAIMI, p. 173).

Para Lévy (1999), o conhecimento na sociedade sofreu diversas modificações ao longo da história, e o “nosso tempo” traz uma revolução sem precedentes no manejo dos saberes. Não é a tecnologia que traz o conhecimento, ela apenas proporciona uma nova forma, que aumenta as capacidades de interação e de armazenamento a partir de uma “inteligência artificial” (no caso os sistemas).

As páginas da Web exprimem idéias, desejos, saberes, ofertas de transação de pessoas e grupos humanos. Por trás do grande hipertexto fervilham a multiplicidade e suas relações. No ciberespaço, o saber não pode mais ser concebido como algo abstrato ou transcidente (LÉVY, 1999, p. 164).

Outro grande desafio pelo qual passam aqueles que escrevem a história e aqueles que ensinam a história é o de compreender o papel das historiadoras e historiadores nessa era digital. Como a proliferação das tecnologias muda as relações que temos com o passado (e com as formas tradicionais de narrar o passado), presente e futuro, o mundo digital traz mudanças ao ofício do historiador tradicional não só pela difusão de documentação digital difícil de dominar e em mídias que vão se tornando obsoletas com um piscar de olhos, mas principalmente também pelo impacto do que podemos chamar de “História Pública e Digital” (NOIRET, 2015).

Com o advento de uma nova fase na web, por volta do ano de 2004 – a sua versão comumente chamada 2.0, as formas de narração histórica tornaram-se acessíveis a qualquer pessoa capaz de entrar na rede. (...) a web, em sua versão 2.0, permitiu, tecnicamente, uma abertura à atividade participativa de todos” (NOIRET, 2015. p. 34).

Pensemos na diversidade que pode advir dessa história digital³, que permite que consigamos extrapolar a História puramente textual ou oral e construir narrativas históricas transmídia⁴ (JENKINS, 2006) “especificamente como a história digital que se propõe a visualizar a história e construir narrativas não apenas e essencialmente baseadas no texto” (NOIRET, 2015, 32).

A web deve ser compreendida como história “viva” e “pública”, praticada de forma interativa por todos, e não mais limitada à atividade dos historiadores acadêmicos, que registram digitalmente, com frequência em formato fechado, as próprias publicações tradicionais (NOIRET, 2015, 32).

Como vamos, então, no papel de professoras e professores, lidar com esses novos desafios que envolvem desde a utilização significativa das TICs nas aulas de história para alunos *nativos digitais zappiens* até a reconfiguração da História aos moldes da História Pública e Digital, superando uma visão *presentista* do mundo tão comum aos jovens do século XXI? Desafios de trabalhar com diferentes suportes, mídias e tecnologias, estudando a História para reconstruir o passado, já que esse passado não faz sentido se não olhado a partir do presente. Se apropriando do passado para reconstruir também o presente, olhando para ele com uma visão perspectiva de quem se afasta do objeto estudado.

A proposição do Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos se fundamentou sobre essa problemática, não com o objetivo de encontrar respostas e soluções a todos esses desafios que permeiam o ensino de História no século XXI, mas sim para *incomodar* cada um desses pontos ao trabalhar com produção de conteúdo audiovisual através de uma perspectiva pública e empática, uma atividade que incomode e deforme a rotina do ensino nas escolas.

2.3 Quando calçamos os sapatos dos outros: o conceito de empatia histórica

Em todas as línguas derivadas do latim, a palavra compaixão forma-se com o prefixo "com" e a raiz "passio" que, na sua origem, significa sofrimento. Noutras línguas, como, por exemplo, em checo, em polaco, em alemão, em sueco, a palavra traduz-se por um substantivo formado por um prefixo equivalente seguido da

3 História Digital é uma área de estudos que se debruça sobre as maneiras como representamos e abordamos a história nos suportes digitais.

4 Todo conhecimento humano é uma construção simbólica através de uma linguagem, para Jenkins (2009), a narrativa transmídia designa a utilização de várias plataformas midiáticas que convergem para contar uma história e assim construir conhecimento. Cada novo texto ou mídia contribui de uma forma diferente para a narrativa. Com a pluralidade de informações e conhecimento do mundo da *cibercultura* dificilmente um único suporte, mídia ou texto poderá conter todo o conteúdo da narrativa.

palavra "sentimento" (em checo: *sou-cir*; em polaco: *wspol-czucie*; em alemão: *Mitgefühl*; em sueco: *med-känsla*). Nas línguas derivadas do latim, a palavra compaixão significa que ninguém pode ficar indiferente ao sofrimento de outrem; ou, de outra maneira: sente-se sempre simpatia por quem sofre. (...) Por isso é que a palavra compaixão inspira geralmente uma certa desconfiança; designa um sentimento considerado como de segunda ordem e que não tem grande coisa a ver com o amor. Amar alguém por compaixão é de fato não amar essa pessoa. Nas línguas em que a palavra compaixão não se forma com a raiz "passio = sofrimento" mas com o substantivo "sentimento", a palavra é empregue mais ou menos no mesmo sentido, mas dificilmente se pode dizer que designa um sentimento mau ou medíocre. A força secreta da sua etimologia banha a palavra de uma outra luz e dá-lhe um sentido mais lato: ter compaixão (co-sentimento) é poder viver com o outro não só a sua infelicidade mas sentir também todos os seus outros sentimentos: alegria, angústia, felicidade, dor. Esta compaixão (no sentido de *soucitet*, *wspolrzurie*, *Mitgefühl*, *medkänsla*) designa, portanto, a mais alta capacidade de imaginação afectiva, ou seja, **a arte da telepatia das emoções. Na hierarquia dos sentimentos, é o sentimento supremo**⁵.

Milan Kundera
A Insustentável Leveza do Ser

Há uma expressão em inglês que diz “*to be in someone else's shoes*” ou “*put yourself in someone else's shoes*”, traduzida livremente significa “estar nos sapatos de outro” ou “colocar-se nos sapatos de outro”. É uma metáfora para a ação de “colocar-se no lugar de alguém” (expressão essa mais comum de ser encontrada em língua portuguesa) independente de termos simpatia ou antipatia por essa pessoa. Seria como vestir-se de outra pessoa, colocar-se em sua realidade, tentar pensar como ela e compreender os caminhos que ela escolheu. É uma expressão que, muitas vezes, é utilizada como sinônimo de *empatia*. Esse “co-sentimento” (o sentir com o outro, colocar-se no lugar do outro) é o personagem principal desse tópico.

A palavra empatia assume definições diversas na medida em que é trabalhada em diferentes esferas do conhecimento. O que nos cabe hoje é analisar a empatia dentro de uma perspectiva histórica, é a chamada *Empatia Histórica*. Ainda é pequeno o acesso de professoras e professores a uma bibliografia que lhes dê base para trabalhar Empatia Histórica em suas aulas. Muitas das atividades que visam a trabalhar a empatia durante as aulas de História são construídas de maneira intuitiva pelos educadores a partir de uma percepção de empatia como apenas o “colocar-se no lugar do outro”. No contexto do Ensino de História, o conceito de empatia é muito mais do que apenas ver uma pessoa, ideia ou situação através dos

5 Grifo nosso.

olhos de outra pessoa, mas sim uma compreensão muito mais profunda das circunstâncias e conceitos que cercam o evento.

Entender a que serve o Ensino de História passa por compreender o conceito de Empatia Histórica para que, apropriado desse conceito, os educadores possam desenvolver atividades que fomentem essa habilidade/competência em seu trabalho com os alunos. Nesse sentido, voltamos ao personagem principal desse tópico buscando responder o que é Empatia Histórica, por que esse conceito é fundamental para a compreensão histórica e como ele nos auxilia no processo de se perceber a História como uma construção de narrativas intencionais e de lugares de poder.

Isso ocorre na medida em que nos colocamos de maneira afetiva dentro do processo de construção do conhecimento histórico e refletimos sobre o momento em que esses fatos ocorreram, assim como a respeito de como e por que as narrativas sobre esse passado foram construídas. Analisaremos nesse tópico algumas obras em que os autores se propõem a conceituar Empatia Histórica.

Martyn Davison é um professor de história secundarista Inglês que defende a importância da contribuição das professoras e dos professores do campo das pesquisas sobre educação e sobre Ensino de História. Atualmente lecionando na Nova Zelândia, tem sua tese de doutorado focada em como um pequeno grupo de estudantes no subúrbio da Nova Zelândia desenvolve a Empatia Histórica. Davison estuda como o conhecimento da noção de Empatia Histórica pode auxiliar na aprendizagem de episódios significativos na história.

Em seu artigo *Teaching about the First World War today: Historical empathy and participatory citizenship*⁶ o autor define Empatia Histórica justificando sua relevância nas aulas de história e defendendo a importância de todos os professores de história de perseguir esse conceito. Para Davison (2012, p. 150):

(...) empatia histórica é descrita de várias maneiras como um elemento crucial do pensamento histórico. Ensinar empatia histórica, no entanto, é potencialmente mais do que simplesmente espelhar as práticas dos historiadores profissionais (...) a empatia histórica capacita os alunos a entender as vidas dos outros, passados e presentes, sintonizando-se afetivamente em traços humanos compartilhados e compreendendo cognitivamente por que outra pessoa possui um conjunto diferente de crenças.⁷

⁶ Tradução nossa: Ensinar sobre a Primeira Guerra Mundial hoje: empatia histórica e cidadania participativa.

⁷ Tradução nossa.

Esse processo de Empatia Histórica, segundo o autor, é tanto cognitivo quanto afetivo. É cognitivo porque requer pensar em como as evidências se encaixam e é afetivo porque tenta imaginar o que um personagem histórico poderia ter sentido, não necessariamente sentindo compaixão por ele ou concordando com suas crenças.

Rodrigues Júnior Andrade; Araújo e Pereira (2011), em artigo intitulado *Empatia Histórica em sala de aula: Relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a história*, também trataram esse tema. Os autores justificam a necessidade da compressão desse conceito pelas professoras e professores de História como um chamamento ao pensar e sentir a História de modo que as alunas e os alunos sintam-se convidados e participantes. Afinal, que sensibilidades poderão ser cultivadas se as estudantes e os estudantes puderem experienciar realidades e percepções da História (muito além de pontos de vista) que não são os seus? Nada melhor para compreender isso do que a ação, a atuação, a experiência, o fazer e o sentir através da construção de Empatia Histórica, construindo, assim, um conhecimento histórico em sala de aula em que haja participação efetiva, e não só teórica, dos estudantes.

(...) tem relação com dois movimentos: descentramento e imaginação. Quanto ao descentramento, trata-se do afastamento do sujeito dos seus próprios e particulares pontos de vista, de suas percepções sobre ser e viver no tempo presente. Ao deslocar-se para outro tempo, experienciando outra posição no mundo, o aluno poderá vivenciar e adquirir compreensão acerca da falibilidade e da redutibilidade de seus pontos de vista (...) Poderá também exercer a imaginação, pois será convocado a criar mundos históricos do qual participará como ator. (...) Ao usar a empatia, sabemos que o colocar-se no lugar do outro é, em termos historiográficos, uma mera ilusão, posto que o passado é uma eterna construção do nosso presente (ANDRADE; PEREIRA, 2011. p. 261).

A historiadora turca Kaya Yilmaz(2007) também se destaca por trabalhar a Empatia Histórica e seus usos em sala de aula. Para a autora, Empatia seria vista como uma habilidade humana que está inserida no domínio da afetividade. Não necessariamente se necessite colocar-se no lugar do outro no sentido de simpatizar, de se identificar ou de sentir como ele, mas simplesmente de se colocar em sua perspectiva, tomar para si a perspectiva do outro. *Taking perspective*. Empatia é um elemento fundamental do pensar historicamente (senão o próprio pensar historicamente) é pensar dentro de um contexto. É parte intelectual, na sua natureza, mas certamente é incluída dentro de uma dimensão emocional. Segundo Yilmaz (2007, p. 331):

Eu defino empatia ou imaginação histórica como a capacidade de ver e julgar o passado em seus próprios termos, tentando entender a mentalidade, as referências, crenças, valores, intenções e ações de agentes históricos usando uma variedade de evidências históricas. Empatia é a habilidade de reencenar o pensamento de um agente histórico na mente de um outro alguém, ou a capacidade de ver o mundo como foi visto pelas pessoas no passado sem impor os valores de hoje no passado.⁸

Yilmaz (2009) nos propõe uma lista de ações que poderiam ajudar nossas alunas e alunos a desenvolver Empatia Histórica, uma tarefa que a autora considera desafiadora para estudantes de qualquer nível de conhecimento. O primeiro passo seria aumentar cada vez mais o arcabouço de conhecimento histórico das alunas e dos alunos, conhecendo fatos, conceitos e interpretações da história. Em segundo lugar, os alunos deveriam ter acesso às fontes historiográficas em sua origem, para que um exame crítico dessas fontes fizesse com que os estudantes entendessem a natureza das conclusões históricas.

Para tal, os alunos devem ser incentivados a desenvolver tanto a imaginação especulativa quanto a investigação metódica, além de examinar, apreciar e entender a perspectiva das pessoas no passado. Evitar uma compreensão presentista do passado através de esforços e estratégias para não julgar acontecimentos do passado através da nossa crítica contemporânea. Mais uma vez, deparamo-nos com a aproximação da sala de aula da operação historiográfica daqueles historiadores que escrevem história.

Todavia o autor que mais nos valha para analisar o conceito de Empatia Histórica é o inglês Peter Lee. Com base no que nos diz Lee (2003), empatia se refere a uma combinação de capacidades intelectuais e imaginativas. O autor visualiza a Empatia Histórica como conceito de segunda ordem⁹, um conceito estrutural e meta-histórico. Em seu texto intitulado “*Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado*”, publicado na ata das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Lee (2003) defende que a palavra empatia tem sido empregada para nomear o processo de compreensão histórica. Ou seja, o conceito Empatia Histórica é usado pelo autor quase como uma essência do que pensar historicamente. Lee (2003) defende que a Empatia Histórica não é um processo mental construído, é uma realização, seria quase um dar-se conta.

⁸ Tradução nossa.

⁹ Conceitos de segunda ordem são aqueles que se referem a natureza da história, como por exemplo “explicação” ou “compreensão”.

[...] a empatia histórica pode ser melhor entendida como uma realização (mas também como disposição) - algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isso com o que aqueles agentes fizeram. (LEE in BARCA, 2003, p. 20).

Faz-se impossível a transferência de sentimentos de uma personagem histórica do século XVIII para uma aluna adolescente do século XXI, já que esta não possui os valores daquela. Não precisamos necessariamente ter a mesma sensação para compreender o que as pessoas sentiram. É possível considerar as convicções e os sentimentos das pessoas do passado sem as aceitar ou sentir o mesmo. A compreensão histórica não é simpatia (o que não exclui o fato de que esse sentimento possa ser experienciado), ela não pode depender da partilha de sentimentos. Não somente uma realização, a Empatia Histórica é uma predisposição. Aqueles que estão dispostos a ver e a tratar as pessoas do passado como pessoas.

Os alunos, tal como os historiadores, precisam de compreender por que motivo as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensaram sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores. A consequência directa de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exactamente como nós, mas absurdamente tontas (LEE in BARCA, 2003, p.19).

Essa disposição que Lee (2003) coloca passa pela perspectiva da ação. Construir Empatia Histórica não é tarefa fácil, tampouco é fácil a sua análise ou mensuração, mas podemos perceber o quanto essa construção passa pela esfera da ação e da autonomia. Não é algo recebível, é algo construído pelas experiências e práticas dos indivíduos. A Empatia Histórica passa por construir o passado se apoiando o mínimo possível em percepções e fundamentos da contemporaneidade, ela é uma forma de compreender os fenômenos sociais. Lee (2003) segue a conceituação de Empatia Histórica mostrando como ela pode ser observada através da compreensão histórica das formas como atuamos no passado, buscando a análise dos motivos que nos levaram a tomar certas atitudes e decisões sem deixar de refletir como as pessoas pensavam sobre os fatos.

O que é que está em causa na empatia histórica? Por forma a compreender acções e práticas sociais os alunos devem ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e acções. Não se trata somente dos alunos saberem que os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspectiva acerca do seu mundo; eles devem ser capazes de ver como

é que essa perspectiva terá afectado determinadas acções em circunstâncias específicas (LEE In BARCA, 2003, p. 20).

Para o historiador, a História e sua narrativa é contraintuitiva a crianças e adolescentes que cotidianamente têm que tratar o seu passado pela dicotomia de “verdade” e “mentira”. A Empatia Histórica se configura como uma rota de fuga desse *presentismo* já que leva os estudantes a compreender que não existe uma forma “normal” de pensar (assumindo que a nossa forma é a normal) ou uma inferioridade daqueles que viveram no passado frente aos que vivem no presente (que tinha capacidades intelectuais inferiores às nossas).

Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidências no seu mais profundo sentido - ou seja - como algo que deve ser tratado não como mera informação, mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar - é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes aos alunos enquanto actividade com algumas hipóteses de sucesso (LEE in BARCA, 2003, p. 20).

A ação de esclarecer a ideia de Empatia não é importante somente para que professoras e professores possam orientar seus trabalhos e atividades em sala de aula perseguindo objetivos mais claros. Delinear o conceito em Empatia História também se torna fundamental para que as alunas e os alunos possam compreender essa importante dimensão do pensar historicamente. A empatia não é um simples exercício de imaginação ou de simpatia pelo outro, o desenvolvimento dessa habilidade é uma construção histórica ativa entre as alunas e os alunos.

Empatia Histórica pode ser compreendida, então, em traços gerais, como “se colocar nos sapatos de alguém”, experimentar a arte da telepatia das emoções, mas, fundamentalmente, compreender como a imaginação pode trabalhar sobre a evidência. Tentando interpretar como aquela pessoa pensou ou se sentiu diante de determinado acontecimento, compreendendo por que determinados personagens históricos decidiram ir por esse caminho e não por outro. Em outras palavras, a Empatia Histórica não tira de nós a capacidade e a habilidade de pensar as crenças dos personagens históricos de maneira crítica nem de compreender que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir que nós, mas não viam o mundo como nós o vemos hoje.

A Empatia Histórica é um processo que leva a uma compreensão e uma explicação de por que as pessoas no passado agiram como fizeram, envolve uma apreciação do contexto histórico e da cronologia na avaliação de eventos passados. É dependente de uma análise completa e avaliação da evidência histórica e exige um sentido intuitivo de uma época

passada e um reconhecimento implícito de que o passado é diferente do presente. Requer respeito, apreciação e sensibilidade em relação a ações e conquistas humanas complexas, compreendendo que a Empatia Histórica pode ser desenvolvida através de um processo autônomo dentro da sala de aula durante as aulas de História e como a produção audiovisual se torna um caminho frutuoso para o desenvolvimento dessa sensibilidade empática.

3 DICIONÁRIO AUDIOVISUAL DE CONCEITOS HISTÓRICOS: (OU) COMO PERTURBAR O COTIDIANO ESCOLAR

3.1 Uma pequena revolução no Ensino de História: a produção audiovisual

As alunas e os alunos *Homo zappiens* estão cada vez mais donos da sua aprendizagem, as informações chegam de todos os lugares, através de várias mídias, suportes e formatos distintos, tirando dos professores de História e dos livros didáticos a primazia sobre o conhecimento. Buscamos, então, nessa corrente, um Ensino de História que valorize essa autonomia dos estudantes, mostrando, ensinando e aprendendo através de experiências. Talvez isso resuma um pouco da magia que é trabalhar com o audiovisual e o cinema dentro das escolas.

Educação e audiovisual há muito já caminham juntos pelas veredas da educação brasileira. Não é recente a utilização de filmes e produções audiovisuais nas escolas do Brasil. Experiências que buscam a união do cinema e da educação aqui em nosso país remontam à política do Estado Novo ainda na década de 1930. A popularização das fitas VHS e dos videocassetes na década de 1980 estimulou ainda mais os usos de vídeos em salas de aula. Passamos, então, a trabalhar tanto com filmes comerciais quanto com produções audiovisuais feitas intencionalmente para o ambiente escolar. Quem não se lembra do Telecurso e a sua invasão nas televisões de todo país como método inovador de ensino?

O cinema e o audiovisual sempre foram recepcionados com muita simpatia dentro das escolas, mas quase sempre foram e ainda são vistos como ferramentas explicativas, ou exemplificativas. É como uma nova maneira de dizer a mesma ideia, que, embora seja de forma inovadora com os usos da tecnologia, permanece arcaica em seu discurso. O desafio que encontramos é o de superar os usos do cinema e do audiovisual nas aulas de história como ferramentas puramente explicativas ou ilustrativas. Também é igualmente desafiador buscar trabalhar o audiovisual em sua possibilidade de pensar e repensar o mundo, em sua face criativa e inventiva, de aprender e desaprender. E ainda explorar o audiovisual em suas potencialidades de experienciar a realidade, o sujeito e a diversidade ao seu redor através da construção da imagem e da sua narrativa.

Producir imagens e não apenas consumi-las, esse é um dos objetivos do projeto de criação do Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos. Fabricar e inventar imagens torna o aprendizado necessariamente criativo e crítico para os alunos, aproxima os estudantes do

mundo através dessa produção e lhes dá a possibilidade de reinventar essa realidade, um lugar onde qualquer um possa fazer seu mundo diferente.

Nosso plano com o audiovisual e a sala de aula é simples: deslocar a ordem. Deslocar a ordem da sala de aula, deslocar a ordem da escola e da comunidade, deslocar a ordem das imagens e dos sons, do mundo e da realidade que nos foi dada, mas que sempre poderá ser reconstruída. Deslocar a ordem da linearidade tão presente nas aulas de História. Deslocar a ordem de como os estudantes veem vídeos tão regularmente, deslocar a maneira como o *YouTube* é visto, sentido e visto. Deslocar.

Vamos começar a analisar essa proposta pensando sobre a internet. Inicialmente deixaremos de lado a discussão sobre o caráter democrático ou não da rede mundial de computadores. Sabemos bem que, mesmo muitas vezes autointitulada democrática, a internet (incorporada em várias instituições como a *Google*, o *Facebook* e até mesmo o *YouTube*) é controlada por grandes empresas e corporações que, muitas vezes, filtram e privilegiam as informações que buscamos na rede. Isso não quer dizer que podemos apagar o caráter inventivo e revolucionário da produção de informações e conteúdos que são fabricados e circulam na internet em seus diversos níveis. A internet tem o poder de nos colocar em contato com mundos e realidades nunca antes vistos, a sua popularização através do uso cada vez maior de computadores e principalmente de *smartphones* nos dá a possibilidade de explorar esse caráter da rede.

Voltamos a falar sobre a sala de aula. Convivemos com alunas e alunos que convencionamos chamar de “nativos digitais”, os estudantes *hommo zappiens*, alunos que nasceram em meio ao mundo tecnológico da rede mundial de computadores e dos aparelhos eletrônicos. Diferentes dos alunos da década de 1980 que assistiam aos vídeos do Telecurso como algo inovador (mesmo que estejamos falando de inovação somente do uso de novas tecnologias), nossos alunos nasceram em um mundo de imagens e vídeos, o que, para professores do século XXI, ainda é um mundo de novidades.

A utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs) em sala de aula muitas vezes é justificada por essa aproximação com a linguagem e com o mundo dos alunos. Porém nos perguntamos mais uma vez: como fugir de uma utilização instrumentalizada dessa tecnologia para que não mais seja trabalhada para exemplificar e ilustrar as aulas de História? A utilização das TICs, assim como foi com o Telecurso, muitas vezes não deixa de manter velhas características do Ensino de História como, por exemplo, o da “passagem” de um

conteúdo, que deve ser recebido passivamente pelo aluno ou o da transmissão de uma História política e linear que ainda apresenta o passado como fato puro e acabado.

O que queremos, no entanto, é encontrar outros caminhos a essa utilização instrumentalizada da internet para não perder o caráter inventivo da produção de conteúdos nas plataformas *online* e nas redes sociais, associando isso à sala de aula. Ela, a internet, nos faz colocar à prova o nosso ser imaginativo em um lugar de produção de criatividade. Estamos repetindo a palavra produção, pois é disso que se trata nosso projeto: de unir as aulas de História com as mídias virtuais e tecnológicas tentando buscar, com a produção de vídeos para um canal no *YouTube*, uma mobilização dos alunos para a construção de um sentimento de Empatia Histórica.

Trabalhar com o audiovisual traz a riqueza de acolher os processos criativos e subjetivos mais extravagantes (MIGLIORIN, 2014), uma igualdade que impede que o mundo de um seja o paradigma para o mundo do outro, uma igualdade de competências na medida em que todos nós temos algo a oferecer na construção horizontal de um vídeo. Nesse espaço, podemos romper a ideia tecnicista da educação e da autoridade soberana do professor, entendendo a dimensão lúdica, de brincadeira e de criação de sociabilidades que, muitas vezes, esquecemos existir na educação.

Viver a produção audiovisual dá ao sujeito possibilidades de criar uma narrativa autêntica e, a partir desta narrativa, percebemos a maneira pela qual cada indivíduo representa o seu mundo e o seu papel nele. Vivemos em tempos de câmeras ao alcance da mão, devemos potencializar essas técnicas de reprodução na criação de sujeitos inventivos e construtores de imagens. A quantidade pode se tornar qualidade, o crescimento do número de participantes nesse mundo de produção audiovisual pode alterar o modo como todos nós participamos da arte, da História e da realidade.

Desde a Revolução Industrial, somos alimentados por sons e imagens reproduzidas numa velocidade cada dia mais acelerada. É hora de emancipar essa produção dentro da escola de maneira crítica, associando a produção audiovisual ao Ensino de História, buscando abrir caminhos para a construção de sentimentos fundamentais ao convívio humano: a Empatia. O audiovisual se configura como um potencializador da criação de afeto. É uma arte que, ao mesmo tempo em que distrai seu público de maneira lúdica e prazerosa, leva-o a examinar a realidade, é a arte em cuja imagem o expectador não só mergulha, mas também permite que a imagem toque e penetre a sua audiência.

Falar do audiovisual como uma revolução no Ensino de História é, na verdade, promover uma revolução conjunta no Ensino, na História e na própria utilização do audiovisual dentro das escolas. Segundo Cirello (2010) e Educação Audiovisual é um campo ainda em formação, nascido das experiências sensitivas de uma multiplicidade de agentes distintos (professores, fotógrafos, cineastas, antropólogos, pedagogos, jornalistas, comunicadores visuais). São “profissionais de um campo inexistente”, que se formam todos os dias através de diálogo e práticas, muitas vezes, inconscientes. A esfera da Educação Audiovisual se constrói como um misto de liberdade criativa e fertilidade embebida das perturbações da falta de um amadurecimento acadêmico, metodológico e bibliográfico e de bases teóricas consolidadas para sustentar e justificar as práticas (CIRELLO, 2010).

Cirello (2010), em sua tese de doutoramento, propõe-se a mapear as práticas de Educação Audiovisual distribuídas pelo país desde a década de 1990 até o ano de 2009, investigando os meios pelos quais as práticas dessa educação vêm sendo desenhada. A cineasta percebe uma utilização de semelhantes princípios filosóficos, teóricos e práticos nas oficinas de Educação Audiovisual espalhadas pelo país. Ela identifica ainda que, em geral, essas práticas têm o objetivo ou até mesmo o alcance intuitivo de superar desafios crônicos do ambiente escolar formal através de processos de criação de meios originais e experimentação de estratégias para ensinar Audiovisual.

Nesse sentido, Cirello (2010) busca sistematizar meios comuns utilizados por oficinas de formação audiovisual no Brasil nas últimas décadas (1990 a 2009) assim como analisar e apresentar meios extraordinários de trabalho na busca de uma conceituação e formatação do que é a Educação Audiovisual trabalhada de maneira tão intuitiva em diversos ambientes educacionais. Uma das características comuns entre os projetos analisados pela cineasta é a presença de uma *intuição* democrática em todos eles. Característica que renova o olhar sobre a educação formal a partir das maneiras criativas de ensinar cinema inventadas cotidianamente por essas professoras e esses professores que se atrevem a trabalhar com o audiovisual.

A Educação audiovisual pode ser também um privilegiado laboratório de pesquisa, em que a educação formal pode se inspirar para renovar as suas práticas. Participar da produção

do conhecimento é reescrever a História através da sua história. A *cibercultura*¹⁰ não nos presenteia exclusivamente com diferentes saberes e informações, mas principalmente também com formas diferentes de mediar esses saberes, modificando nossas formas de aprender e de compartilhar ideias. A experiência do audiovisual nas escolas e na sala de aula nos proporciona essa diferente forma de mediar os aprendizados a partir do momento que supera a tradicional educação “cara a cara”, que objetiva e que inaugura um componente sensível na educação. A produção audiovisual nas escolas deve ter o objetivo de remeter à dimensão da emoção e à do sensível.

A artista visual e doutora em educação Eloiza Gurgel Pires (2010) conceitua a linguagem audiovisual como um sistema híbrido que opera com diferentes códigos significantes como o cinema, o teatro, a literatura, o rádio e até mesmo a linguagem da computação gráfica. Um fenômeno de comunicação que se espalha pelo tecido social confundindo produtores e consumidores num processo de troca e diálogo não hierarquizado.

O vídeo surgiu num contexto histórico em que não se acreditava mais em uma ‘gramática específica’” para os meios audiovisuais, pois os códigos videográficos não têm a mesma consistência e estabilidade das linguagens verbais, sendo impossível reduzi-los a um conjunto de regras esquemáticas (PIRES, 2010, p. 285).

A autora destaca a importância da integração da escola no que ela chama de educar *para* as mídias (e não *com* ou *através* das mídias), nesse contexto a produção em si não é o objetivo final da alfabetização audiovisual,

Os jovens se apropriam da linguagem midiática para expressar suas ideias e sentimentos de forma criativa. (...) O aluno é contextualizado como produtor e espectador de sua própria mensagem, visto como sujeito histórico, e não apenas como interlocutor, mas como sujeito criativo, transformador (PIRES, 2010, p. 288).

Ao se falar aqui de produção audiovisual, caminha-se em uma vereda que é traçada entre a fotografia e o cinema. Uma categoria de difícil conceituação que se desenvolve a partir da popularização da televisão na década de 1960 e é comumente chamada de vídeo.

Trata-se de uma imagem tecnológica que sempre teve problemas de identidade, pois surge entre o cinema e a imagem infográfica, transitória e marginal entre universos de imagens fortes e bem

¹⁰ Conceito forjado por Pierre Lévy (1999) que pode ser entendido como o mundo criado pelo virtual e pela sociedade de informação. Um mundo conectado por vários canais e ferramentas tecnológicas que possibilitam a existência de novos espaços de comunicação que devem ser explorados em todas as suas potencialidades.

definidas. Movimenta-se entre a ficção e o real, o filme e a televisão, a arte e a comunicação. Foi mais explorado em suas formas pelos artistas (videoarte) e no espaço doméstico (vídeo familiar, vídeo privado, documentário etc.), estando entre as esferas artística e midiática (...) Os modos de criação videográfica relativizaram o modelo narrativo, desenvolvendo uma linguagem, ou estética particular (mas não exclusiva), que põe em jogo questões diferentes daquelas já expostas pelo cinema e, ao mesmo tempo, constituem uma forma que pensa, um estado da imagem. O vídeo pensa o que as imagens (todas e quaisquer) são, fazem ou criam (PIRES, 2010, p.14).

Nesse sentido, essa pesquisa tem como um dos objetivos formular as bases teóricas de um Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos e desenvolver suas potencialidades na construção do pensar historicamente na dimensão do sentimento e da subjetividade. Temos como principal base teórica para essa empreitada as experiências relatadas por dois professores/cineastas que trabalham com a produção audiovisual e com a educação. Tanto Migliorin (2015, 2014, 2010) quanto Fresquet (2014, 2009) propõem o trabalho com a construção audiovisual de maneira a vivenciar as experiências. Ambos defendem a utilização do audiovisual pelo professor de maneira livre, deixando perspectivas em aberto, sem “esperar nada”. Esse será o nosso principal norte, criar um roteiro o mais aberto possível, para que tanto os alunos como outros professores que se propuserem a colocar o projeto em prática sejam livres para trabalhá-lo criativamente.

Em um primeiro momento o trabalho com audiovisual foi escolhido pela sua presença constante na vida dos nossos estudantes. Compreender a sala de aula como um espaço de *convergência* de saberes e mídias e como isso pode fomentar o processo de aprendizagem e produção de conhecimento. Celulares nas mãos, convivemos com a utilização diária e muitas vezes excessiva das câmeras que estão a todo o momento registrando a realidade em vídeos e fotos. É uma realidade que não se pode negar ou reprimir, mas sim compreender as suas potencialidades e direcionar a um caminho em que a utilização dessas ferramentas não aconteça de forma acrítica.

Nesse sentido, compreendemos audiovisual através do conceito formulado por Barbosa (2014, p.256), que destaca essa categoria como um produto de fixação ou transmissão de imagens, com ou sem som, que tem a finalidade de criar, por meio da sua reprodução, a impressão de movimento. Produzir audiovisual independe de como se dá a captação das imagens ou os suportes utilizados para fixá-la, transmiti-la ou reproduzi-la. A autora defende ainda a necessidade de alfabetizar nossos alunos para o audiovisual com o

objetivo que eles possam se emancipar da enxurrada de imagens a que são submetidos cotidianamente. Barbosa (2014) afirma que:

Alfabetizar audiovisualmente é chamar a atenção, apontar, atentar para as imagens, para as sonoridades que nos cercam, e procurar compreendê-las, isto é, iniciar um processo de ampliação de mundos e também de estranhamento de um mundo tão naturalizado. (...) A imagem promove uma forma distinta de organização nos modos de perceber, compreender, pensar. São duas línguas. Talvez a linguagem da imagem seja mais aberta, não tão normatizada ou fixa como a escrita, mais acessível (Barbosa, 2014, p. 252 e 253).

Em um segundo momento, o que norteou a escolha pela produção de vídeos na atividade foi esse caráter sensível que o audiovisual pode nos fornecer com o objetivo de desenvolver a ideia da Empatia Histórica. Trabalhando com múltiplas linguagens, a imagem audiovisual nos toca de uma maneira que outras linguagens não conseguem. Compreender a construção da Empatia Histórica como algo intrínseco ao aprender história e associar a ferramenta da produção audiovisual à atividade que tenha como objetivo trabalhar esse conceito com nossas alunas e alunos significam, mais uma vez, transformar essa utilização instrumentalizada do audiovisual nas escolas.

A última perspectiva analisada mexe com a expansão da ideia de História Pública e Digital e da produção de conteúdo na *web 2.0*. Produzir narrativas históricas que tentem promover a construção da Empatia através do audiovisual e disponibilizar esses conteúdos em plataformas colaborativas coloca os estudantes em um local de fala privilegiado. A partir de então, eles podem se sentir como *historiadores digitais*, produtores do seu conhecimento e autônomos na construção do saber. Nesse sentido não posso esquecer a perspectiva de Cirello (2010) ao afirmar o caráter democrático da produção audiovisual nas escolas, onde professores, alunos e a tecnologia trabalham de forma dialógica para a construção de um vídeo.

3.2 O YouTube e a sala de aula como espaço de convergência: os caminhos da história pública e digital

O ambiente educacional vem se moldando às potencialidades das inovações tecnológicas desde os tempos do surgimento da imprensa de Gutenberg no século XV, que proporcionou a primeira grande revolução do compartilhamento de informações na era moderna. Com o passar dos séculos, novas tecnologias vão penetrando o ambiente escolar,

passando pelo cinematógrafo e outros aparelhos de projeção até chegarmos às salas de informática conectadas à internet.

As últimas décadas do século XX também vivenciam o surgimento de novas maneiras de produzir e divulgar informações e conteúdos atrelados ao constante desenvolvimento tecnológico do ciberespaço, e a escola, mais uma vez, caminha em seu processo de amoldamento aos novos tempos. Hoje, vivemos em um momento histórico denominado por Pierre Lévy como um período de *cibercultura*, caracterizado pela virtualização dos saberes e das informações, em que não mais o conhecimento ficará restrito à linguagem escrita ou aos leitores, mas fluirá através de diversas linguagens e canais (LÉVY, 1999).

A desterritorialização da biblioteca que assistimos hoje talvez não seja mais do que o prelúdio para a aparição de um quarto tipo de relação com o conhecimento. Por uma espécie de retorno em espiral à oralidade original, o saber poderia ser novamente transmitido pelas coletividades humanas vivas, e não mais por suportes separados fornecidos por intérpretes ou sábios. Apenas, dessa vez, contrariamente à oralidade arcaica, o portador direto do saber não seria mais a comunidade física e sua memória carnal, mas o ciberespaço e a região dos mundos virtuais, por meio do qual as comunidades descobrem e constroem seus objetos e conhecem a si mesmas como coletivos inteligentes (LÉVY, 1999, p.166).

Criado em 2005 por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, ex-funcionários do site *PayPal*¹¹, o *YouTube* é uma dessas ferramentas de produção e compartilhamento de conteúdos que vem se incorporando de maneira quase que natural ao mundo da educação. É uma plataforma de distribuição e compartilhamento de mídias cuja sede se encontra na Califórnia, Estados Unidos, mas os produtores e consumidores de conteúdos do *YouTube*¹² já se espalham por todo o mundo físico e cibernetico.

Um ano após sua criação, o *YouTube* foi comprado pela *Google* e, nesse mesmo ano, foi considerado “o melhor invento do ano” pela revista *Time*¹³. Essa plataforma se apresenta como produto de uma cultura participativa, que aglutina mídias para entretenimento e

11 *PayPal* é uma empresa de pagamentos online. Fundada em 1998, opera internacionalmente e é uma das maiores do ramo por ser capaz de realizar pagamentos rápidos e auxiliar em envios de dinheiro.

12 Com o slogan *Broadcast yourself* (tradução livre: “Transmita-se”), o *YouTube* anuncia em sua página: “Nossa missão é dar a todos uma voz e revelar o mundo. Acreditamos que todos têm o direito de expressar opiniões e que o mundo se torna melhor quando ouvimos, compartilhamos e nos unimos por meio das nossas histórias.

Nossos valores se baseiam direitos e liberdades que definem quem somos.”

13 Revista de notícias semanais publicada nos Estados Unidos. Matéria sobre o *YouTube* disponível em: <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,1570810,00.html> (Junho de 2018).

compartilhamento. Uma tradução livre do termo em inglês *YouTube* pode ser feita como “seu canal” ou “você transmite” ou até mesmo “canal feito por vocês”, uma plataforma na qual os próprios usuários criam os seus “canais” (em alusão aos canais da televisão convencional) sobre qualquer tema pessoal, profissional ou até mesmo acadêmico.

O título de melhor invento do ano veio, segundo a *Time*, por uma tripla revolução promovida pelo *site*. Primeiro, por uma revolução na produção de vídeos popularizada pelas câmeras digitais e *smartphones*. Segundo, pela centralidade na produção de conteúdo pelos usuários (uma maior participação dos internautas na produção de conteúdos disponibilizados *online*, construção coletiva da chamada *Web 2.0*). E terceiro, pela revolução cultural que permite a qualquer pessoa do mundo a possibilidade de divulgar seus vídeos *online* sem a necessidade de altos níveis de conhecimento técnico.

Em novembro de 2007, ele já era o site de entretenimento mais popular do Reino Unido, com o site da BBC ficando em segundo. No começo de 2008, de acordo com vários serviços de medição de tráfego da web, já figurava de maneira consistente entre os dez sites mais visitados do mundo. Em abril de 2008, o *YouTube* já hospedava algo em torno de 85 milhões de vídeos, um número que representa um aumento dez vezes maior em comparação ao ano anterior e que continua a crescer exponencialmente (BURGESS; GREEN, 2009, p. 18).

Treze anos após a sua criação, os usos do *YouTube* hoje são diversos. Além de ter se transformado em um banco de dados riquíssimo de filmes, documentários, clipes musicais e vídeos caseiros, são diversas as intenções daqueles que acessam a plataforma cotidianamente. Há aqueles usuários que são somente expectadores de vídeos, outros usam para postar suas próprias produções, compartilhar, criar listas de reprodução e até mesmo comentar e receber comentários em seus vídeos.

Além disso, o *site* oferece funções básicas de comunidade, como a ferramenta de se conectar com outros usuários dentro do próprio *YouTube* e a possibilidade de criar *links* para compartilhar os vídeos em outros sites e em redes sociais. São pessoas comuns, profissionais, instituições universitárias, empresas, professoras e professores, alunas e alunos, uma multiplicidade de usuárias e usuários que todos os dias criam novos canais e acessam vídeos com os mais diversos objetivos possíveis.

O *YouTube* se insere nesse mundo de transformações midiáticas que, segundo Henry Jenkins (2006) deve ser analisado a partir de três conceitos fundamentais: a convergência dos meios de comunicação, a cultura participativa e a inteligência coletiva. Para o autor, tais

conceitos, que serão desenvolvidos ao longo desse capítulo, são elementos-chave que nos possibilitam compreender e nos apropriar das dinâmicas atuais da mídia e seus diversos suportes, aproximando-se, para essa análise, da *cibercultura* ocidental bem como os processos e relações geradas num mundo cada vez mais globalizado. “Bem-vindo à cultura da convergência, onde as velhas e novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis” (JENKINS, 2006, p. 29).

A existência de uma grande rede de usuários que transforma as possibilidades da tecnologia e a existência de novos espaços de comunicação que devem ser explorados em todas as suas potencialidades, resultam no que Lévy (1999, p.17) chama de *Cibercultura*. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do *ciberespaço*.

O *ciberespaço*, também chamado de “rede”, é o novo meio de comunicação que se desenvolve com os avanços e a interconexão mundial de computadores. O termo não trata apenas da estrutura material dessas inovadoras comunicações digitais, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Segundo Lévy (1999):

Aquilo que Einstein chamou de bomba das telecomunicações foi chamado, por meu amigo Roy Ascott (um dos pioneiros e principais teóricos da arte em rede), de “segundo dilúvio”, o das informações. As telecomunicações geram esse novo dilúvio por conta da natureza exponencial, explosiva e caótica do seu crescimento. A quantidade bruta de dados disponíveis se multiplica e acelera. A densidade dos links entre as informações aumenta vertiginosamente nos bancos de dados, nos hipertextos e nas redes. Os contatos transversais entre os indivíduos proliferam de forma anárquica (p. 13).

Esse afluxo contínuo de informações e de comunicações gera o que Jenkins (2006) vai chamar de *cultura de convergência*. “A convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e a fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos” (p. 29). Assim, o autor busca analisar tais transformações atribuindo às relações de produção e consumo o conceito de “cultura participativa”, dando uma atenção especial à capacidade do consumidor de se apropriar, ressignificar e dialogar a todo o momento tanto com o objeto de consumo quanto com os produtores desse objeto. Jenkins (2006) aproxima-se do mundo da informação, pontuando as

relações entre acesso, consumo, produção e reprodução dessas informações dentro de uma lógica de convergência que agregue diferentes conhecimentos advindos de diferentes meios midiáticos e de diferentes indivíduos que, por meio de trocas, estabelecem conexões.

Apesar disso, pontua a diferença entre os sujeitos consumidores, admitindo que nem todas as pessoas têm a mesma habilidade de lidar e trabalhar certas informações. De acordo com o autor, “a convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros dos consumidores individuais e em suas relações sociais com os outros” (JENKINGS, 2006 p.30). Seria o que Lévy (1998) chama de *inteligência coletiva*, uma forma de pensamento sustentável e colaborativo através das conexões sociais tendo como base as redes abertas da internet, entendendo que as relações sociais nos ajudam, no campo do consumo de informações, por exemplo, a estabelecermos conexões entre as diferentes áreas e níveis de conhecimento adquiridos, fundando uma espécie de “consumo coletivo” e interativo. Para o autor, a *inteligência coletiva* pode ser uma fonte alternativa de poder midiático, a qual ainda estamos aprendendo a usar.

Além da relação mais direta entre produtor e consumidor, Jenkins (2006) afirma que, ao contrário do que se acreditava há uma década, a evolução tecnológica não caminha para uma simples substituição de um produto menos moderno por outro, mas que a tendência é que, cada vez, mais diferentes desenvolvedores de produtos e meios de veicular a informação desenvolverão estratégias para coexistência e manutenção. Um exemplo de produto fundamental à convergência das mídias que o autor destaca é o telefone celular que hoje nos possibilita o acesso a músicas, vídeos, fotos, acesso à internet etc. Dessa forma, afirma: “Se o paradigma da Revolução Digital presumia que as novas mídias substituiriam as antigas, o emergente paradigma da convergência presume que novas e antigas mídias irão interagir de forma cada vez mais complexa” (Jenkins, 2006, p. 33).

Ao falar da “lógica cultural da convergência dos meios de comunicação”, o autor se atém mais ao papel do consumidor e à forma como a convergência está presente não só na maneira como consumimos tecnologia e informação, mas também como nos apropriamos delas subjetivamente, numa escala de vida íntima e pessoal, modificando nossas relações e interações sociais e utilizando as ferramentas disponíveis para, além de consumir conteúdo, modificá-lo e recriá-lo. E afirma:

A convergência, como podemos ver, é tanto um processo corporativo, de cima para baixo, como um processo consumidor,

de baixo para cima. A convergência corporativa coexiste com a convergência alternativa. [...] Consumidores estão aprendendo a utilizar diferentes tecnologias para ter um controle mais completo sobre o fluxo da mídia e para interagir com outros consumidores [...] Os consumidores estão lutando pelo direito de participar mais ativamente sobre sua cultura [...] Se os antigos consumidores eram tidos como passivos, os novos consumidores são ativos (JENKINS, 2006, p. 46-47).

No contexto educacional, o *YouTube* está se enraizando como ferramenta para o ensino nas diversas disciplinas do cotidiano escolar, tentando compreender até que ponto essa plataforma pode ser utilizada enquanto recurso didático ou espaço de memória. O *site* é hoje mais do que um banco de dados ou uma plataforma de “depósito” de vídeos. Seu uso faz parte do cotidiano escolar do século XXI, faz parte das formas de se comunicar e se exprimir através de imagens e sons. Mas várias incertezas ainda envolvem os usos e o trabalho com o *YouTube* em sala de aula, evidenciando a importância de problematizar os seus usos na educação e reconfigurar sua aplicação a projetos que fomentem a democratização dos usos da internet associada ao Ensino de História.

A interatividade promovida por essa plataforma é ponto fundamental para fomentar a utilização crítica do *YouTube* dentro das escolas. Segundo Lévy (1999), o termo interatividade “ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação”. Ou seja, mesmo que o espectador esteja na frente da TV, com sua aparente passividade, ainda assim ele reflete, processa e decodifica aquelas informações de acordo com suas crenças e conhecimentos. Para o *ciberteórico*, a interatividade pode ser mensurada a partir dos diversos níveis de participação que um interlocutor tem com o receptor da mensagem. Quanto mais recursos (imagem, voz, participação de mais agentes) mais interativo é o meio de comunicação. A reciprocidade é fundamental para aumentar o grau de interatividade.

Um adolescente fazendo a lição de casa pode trabalhar ao mesmo tempo com quatro ou cinco janelas no computador: navegar na internet, ouvir e baixar arquivos mp3, bater papo com os amigos, digitar um trabalho e responder e-mails, alternando rapidamente as tarefas (JENKINS, 2006, p. 44).

Dentro desse mundo da *cibercultura* e da cultura de convergência, o telefone celular é ressignificado como objeto de interatividade, o que antes era um aparelho de comunicação se torna um espaço de convergência de mídias e informações que pode ser acessado a qualquer momento através de uma conexão de internet. Acessar um vídeo no *YouTube* e compartilhá-lo pelo *WhatsApp* ou *Facebook* se tornou prática frequente com apenas dois ou três cliques no

celular. Nesse sentido, voltamos ao conceito de *convergência* analisando como o aparelho celular e o *YouTube* podem estimular essa interação entre o Ensino de História, a sala de aula, a escola e as tecnologias da informação e comunicação, trazendo para a sala de aula as reflexões sobre produtores e consumidores de conteúdos dentro da construção coletiva do conhecimento.

Mesmo assim, observamos tentativas constantes de afastar aparelhos digitais das escolas e das salas de aula. Temos como exemplo a recente lei estadual que proíbe o uso de celulares nas escolas de Pernambuco senão para fins pedagógicos¹⁴, além da lei ainda mais radical aprovada em 2018 na França¹⁵, que proíbe a utilização dos celulares em qualquer circunstância até o equivalente ao fim do nosso ensino fundamental. O professor Luciano Meira (2015) destaca o esforço que as escolas deveriam promover para acolher as novas tecnologias da informação e da comunicação em sala de aula.

O professor da Universidade Federal de Pernambuco declara que leis que proíbem o uso dos celulares em sala de aula são normas contraproducentes na medida em que fazem com que as escolas deixem de incentivar a formação de professores para que eles construam práticas didáticas e pedagógicas que utilizem os dispositivos móveis, causando medo e obstaculizando um movimento que é inevitável. Com esse movimento, a escola perde a *janela* de oportunidade para aprender a usar o dispositivo ao seu favor, estudando formas possíveis e imagináveis de acolher as tecnologias e desenhar de forma planejada a melhor maneira de usar essas ferramentas em benefício da educação.

Buscamos um caminho que problematize essa proximidade entre nossos alunos e as tecnologias e não proíba nem afaste as ferramentas tecnológicas dos “nativos digitais”. Nesse sentido, voltamos ao conceito de *convergência* difundido por Jenkins (2006), possuímos escolas que estruturalmente pouco facilitam as práticas pedagógicas voltadas à utilização das TICs e o desenvolvimento de uma *inteligência coletiva*. Através do conceito de *convergência*, poderíamos modificar esse aspecto unindo as velhas e novas mídias e estruturas em atividades que propiciem esse diálogo. Lembrando que essa convergência não acontece só no âmbito das

14 Disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2015/05/26/interna_vidaurbana,578225/lei-estadual-proibe-uso-de-celular-na-escola.shtml (acesso em: Junho de 2018).

15 Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/07/internacional/1528393780_814287.html (acesso em: Julho de 2018).

mídias, mas também no âmbito social, construindo coletivamente conhecimento e principalmente colocando o aluno no papel ativo de produtor de conteúdo.

Não se pretende analisar soluções para construir na escola essa *convergência* delimitada por Jenkins (2006), mas sim propor uma atividade que, dentro do ambiente das aulas de História, trabalhe para que esse caminho seja delineado paulatinamente. Pequenas revoluções no ambiente da escola.

As novas tendências da *cibercultura*, da inteligência coletiva e da cultura de convergência são modificações que atingem não só o campo das pesquisas em teoria da história como o do Ensino de História. Como já abordamos, na *construção de novos desafios ao ensino de história*, merece destaque a recente construção do que chamamos de uma História Pública e Digital, cujos questionamentos e desafios de suas especificidades na cultura escolar e na cultura histórica permanecem em aberto.

Em entrevista concedida ao canal *Café História TV*, na plataforma de vídeos YouTube, a pesquisadora em História Pública e Digital Anita Lucchesi (2015) elucida algumas primeiras definições que devemos ter sobre esse campo de pesquisa e atuação da História. A História digital, segundo a pesquisadora, não é somente a divulgação ou a presença da história de maneira *online*, mas também o uso de novas tecnologias e ferramentas digitais que podem ajudar as historiadoras e os historiadores a trabalhar com a documentação e a produzir e apresentar seu trabalho de maneira digital. A História Pública, hoje em simbiose com a História digital, é pensar a História fora dos muros da academia, em ambientes públicos.

Mas não só isso, é também fazer a História *para* o público e *com* o público, é o ato de compartilhar a autoria da História. Quem pode fazer a História Pública? Somente historiadoras e historiadores ou também nossas alunas e alunos? Lucchesi afirma ser esse um dos pontos centrais no debate da definição da História Pública, o do compartilhamento de autoridade e coautoria e a participação da historiadora e do historiador nesse processo. Segundo a autora, os historiadores devem mediar e participar com a sua “caixinha de ferramentas” da construção dessa História Pública, pois, mesmo com a chegada da *web 2.0*, a História continua sendo uma ciência baseada em fontes e métodos. Mas, mesmo com essa mediação, todos podem lidar com a construção histórica e ter autoridade sobre a própria história.

Também em um vídeo gravado pelo mesmo canal do *YouTube*, o historiador Serge Noiret (2015) fornece, em poucos minutos, uma definição rápida do que, para ele, é a História. Trazendo a perspectiva da História Pública, o historiador afirma:

Minha ideia de História é tudo aquilo que é História fora da universidade. Isso significa que estou interessado em como as narrativas históricas são construídas em sociedades, com públicos diferentes e para públicos diferentes e com diferentes tipos de fontes primárias. História oral, audiovisual, filmes, etc. E como as pessoas, nem sempre treinadas por historiadores profissionais, estão lidando com essas memórias individuais e coletivas. Essa é a minha ideia de História: que ela é pública (NOIRET, 2015).

Na era do *YouTube* e dos celulares com câmeras digitais, produzir e distribuir vídeos está ao alcance de todos (ou quase todos). Dentro da perspectiva da História e da sala de aula como espaço de convergência, o *YouTube* nos fornece múltiplas possibilidades de explorar habilidades e competências que caminham em direção à construção de uma História Pública Digital. É um processo quase que intuitivo, mas que não deixa de demandar estudo, pesquisas e experimentações. Para professoras e professores de História, o momento é extremamente propício. Com a difusão tanto da História Pública quanto da História Digital, começam a aparecer caminhos importantíssimos para aproximar os estudantes do conhecimento da produção historiográfica. O *YouTube*, nesse sentido, pode oferecer muitas boas opções.

A História Pública e digital também é construída sobre o conceito *crowdsourcing*¹⁶ (NOIRET, 2015) que significa a construção coletiva de arquivos e da História. Ações que incentivam a formação daqueles que o historiador chama de “historiadores públicos digitais”. A ideia do Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos também se constrói sob esse conceito na medida em que toda a produção do canal será feita de maneira colaborativa entre professores e alunos.

3.3 Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos: imaginação para a produção audiovisual

Vivemos em tempos nos quais o Ensino de História demanda cada vez mais uma aproximação da sala de aula ao ofício do historiador. O importante não é aprender apenas o

¹⁶ Contribuição coletiva ou contribuição colaborativa. São atividades tornadas possíveis somente graças à presença ativa do público, que possui conhecimentos e documentos e, sobretudo, às tecnologias que permitem conectá-los com estes projetos digitais. (NOIRET, 2015)

conteúdo da História, mas saber como ocorre o processo de sua construção. O conhecimento do passado não pode ser mais apresentado como pronto e acabado, bastando ser explicado de maneira que o aluno tenha fácil percepção de sua existência, ele deve ser discutido e compreendido em sua formação. Nesse contexto, trabalhar com conceitos históricos em sala de aula já se consolida como parte fundamental das aulas de história.

Mas não são esses os principais pontos que se colocam em discussão quando começamos a questionar o Ensino de História em rodas públicas. O que se critica principalmente não é a que serve esse ensino, mas sim a questão dos conteúdos, o que deve ser ou não ensinado, que conteúdo é mais importante que o outro, que fato ou acontecimento é imprescindível para a formação desta ou daquele adolescente. (LAVILLE, 1999)

O que percebemos, então, é essa disputa de narrativas, na qual cada sociedade se impele a escolher qual a História “certa” e qual a História “errada” delimitando que assuntos devem ou não ser estudados dentro das aulas de História. Como se comportam as professoras e os professores frente a isso? Como se comportam as alunas e os alunos frente a isso?

Durante as três últimas décadas, a educação histórica no Reino Unido exibiu uma tensão entre duas preocupações diferentes. Entre muitos profissionais (professores, examinadores e pesquisadores) o interesse se concentrou no significado e em como desenvolver a compreensão dos alunos na disciplina de história. Entretanto, alguns professores, muitos historiadores e o público leigo estiveram mais interessados no que os alunos deveriam saber sobre o passado no final dos seus cursos escolares. Claramente não há um conflito necessário entre essas duas preocupações, mas devemos, todavia, lembrar-nos que lidar com um deles não é necessariamente fazer qualquer avanço sobre o outro (LEE, 2006, p. 2).

Não pretendemos, com isso, entrar na discussão se existem ou não conteúdos que são importantes ou desimportantes dentro do currículo de História, mas sim delimitar o foco dessa pesquisa na importância da aprendizagem dos conceitos históricos que transpassam diversos conteúdos do currículo de História. Esse rompante inicial veio para desviar o foco dessa problemática curricular ao trabalhar conceitos históricos e ao pensar uma metodologia que desse às alunas e aos alunos o protagonismo de narrar e autonomia de escrever (ou gravar) uma parte da sua história.

Encontramos, nos dicionários da Língua Portuguesa, a definição de conceito como a compreensão que alguém tem de uma palavra, uma noção, concepção, ideia, uma

representação mental de um objeto abstrato ou concreto¹⁷. Segundo Schmidt (1999), conceitos históricos são ferramentas que ajudam os alunos a fazerem uma análise mais profunda da realidade social.

Se o trabalho com a construção de conceitos históricos deve fazer parte do processo ensino-aprendizagem de História, é preciso ter cuidado para não transformar este objetivo no uso abusivo de termos técnicos ou na imposição de definições abstratas e memorizações formais de palavras e do seu significado. Aprender conceitos não significa acumular definições ou conhecimentos formais, mas construir uma grade que auxilie o aluno na sua interpretação e explicação da realidade social. No ensino de História, a elaboração de grades conceituais pelo aluno pode facilitar a leitura do mundo em que vive (...) Assim, as categorias ou conceitos possibilitam, entre outros, a identificação dos objetos e fenômenos da realidade social, bem como a capacidade de dar-lhes sentido e reconhecê-los a partir de sua confrontação com o já conhecido (SCHIMDT, 1999, p. 149-150).

Tendo em vista o quanto plural pode ser o estudo e a definição de conceitos históricos, partiremos para a construção do Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos, da perspectiva etimológica da história dos conceitos proposta por Koselleck (2009), que defende uma relação quase que intrínseca entre a História e a linguagem, reconhecendo a mutabilidade das palavras. O autor se destaca por observar a historicidade dos conceitos vinculando-os à realidade social, ação que atenta à dinâmica dos significados em épocas distintas ou até mesmo dentro de uma mesma época.

Koselleck (2009) rompe a barreira puramente linguística dos conceitos focando sempre em sua historicidade e a maneira como são usados distintamente em momentos diferentes e por diferentes personagens históricos. Assim, os conceitos, para o historiador, transcendem o seu contexto original e se lançam no tempo e no espaço de maneira mutável. Um contexto não é fixo, e sim fruto de uma temporalidade e de uma linguagem. Compreende que uma palavra carrega nela várias possibilidades de significados, mas o conceito reúne em si diferentes totalidades de sentido. Um conceito, apesar de claro, pode ser polissêmico, já que ele reúne em si e reflete a diversidade da experiência histórica no qual está inserido. É através dos conceitos que os sujeitos históricos dão sentido à própria existência.

Um trabalho sistematizado com os conceitos históricos pode contribuir para que alunos e professores realizem uma leitura mais

17 Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/> (acesso em: Junho de 2018)

reflexiva e crítica dos documentos e conteúdos históricos. Este trabalho não deve ser feito de maneira fragmentada e isolada, do tipo atividades no final de capítulos de livros ou unidades, mas de forma orgânica e sistemática no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, integrado às atividades cotidianas da sala de aula (SCHIMDT, 1999, p. 163).

A proposta do Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos não pretende resolver problemas sobre a aprendizagem de conceitos, mas principalmente oferecer possibilidades para o seu trabalho em sala de aula. Mas, acima de tudo, essa atividade pretende problematizar a importância de se delegar atenção ao campo da aprendizagem de conceitos históricos e principalmente da construção ainda que lenta e incipiente do que seria empatia histórica. Compreender e construir as ideias dos conceitos dentro de sua historicidade nos parece fundamental para traçar caminhos à construção da empatia.

Essa é uma compreensão tão complexa que dificilmente será “revelada” ou desenvolvida em um futuro próximo pelas nossas alunas e alunos, mas incentivar atividades que levem a uma progressão da construção dessas habilidades e competências é fundamental para o processo de investigação histórica durante as aulas do ensino básico. São habilidades para saber “ler” o mundo que nos rodeia e também para construir perspectivas do futuro à luz de experiências humanas no passado. Lee (2001) destaca que grande parte de nossos alunos chega às aulas de História com conceitos preestabelecidos que são, muitas vezes, contraintuitivos aos estudos históricos. Nem tanto para construir, mas principalmente para desconstruir ideias prévias que foram naturalizadas pelos alunos, já que temos a consciência que a aprendizagem histórica se constrói em outros espaços de disputas diferentes da sala de aula.

Oliveira e Schmidt (2011), baseadas nas ideias de Lee (2001), dirão que os alunos precisam compreender os motivos que levaram os indivíduos no passado a agirem como conta a História, e de que forma essa História foi contada e possivelmente o porquê. Vão dizer ainda que se torna mais interessante aos alunos, no sentido da aprendizagem em História, quando lhes é exigido que compreendam as particularidades a partir das evidências e de como elas mesmas são utilizadas para construir narrativas e interpretações do passado.

O pressuposto fundamental neste processo é a constatação de que os conceitos devem ser elaborados e sistematizados pelos alunos. Assim, para trabalhá-los, é imprescindível usar uma linguagem acessível à sua maneira de pensar, ao seu vocabulário e sistema lógico, ao seu

desenvolvimento intelectual e à sua experiência (SCHIMDT, 1999, p. 150).

A problemática da discussão de conceitos históricos em sala de aula também aparece nos livros didáticos de História, tema tratado por Freitas (2010) em seu artigo *O Que são conceitos históricos?* De acordo com o autor, “Os livros didáticos, em geral os adquiridos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), discutem conceitos históricos nos manuais do professor e nas atividades dos alunos. Esse fato decorre, em parte, de uma prescrição-chave presente nas avaliações do PNLD” (p. 24). Para Freitas (2010) esse “trabalhar conceitos” aparece como atividade, associada a textos complementares, planejada para desenvolver as capacidades de ler, identificar, comparar, estabelecer diferenças e semelhanças, relacionar, sintetizar e debater os conceitos. “Nas séries finais, as competências exigidas modificam-se. Consequentemente, modificam-se as estratégias para a construção dos conceitos por parte do aluno, convidado a definir determinado conceito partindo das suas principais características (FREITAS, 2010, p. 25).

O DACH também foi pensado para trabalhar em consonância com o livro didático respeitando as particularidades de cada ambiente escolar. Cada novo texto ou mídia contribui de uma forma diferente para a narrativa. Com a pluralidade de informações e conhecimento do mundo da *cibercultura* dificilmente um único suporte, mídia ou texto poderá conter todo o conteúdo da narrativa. Um texto central, o do livro didático, pode oferecer vários pontos de acesso ao enredo, pontos esses que são explorados em outras mídias tais como jogos digitais, histórias em quadrinhos, *sites*, vídeos *online*, *blogs*, redes sociais etc. Assim, através da narrativa transmídiática, pode-se, por exemplo, dar contornos a faces do pensamento histórico que são negligenciados em sala de aula.

Trazer a ideia do Dicionário Audiovisual de Conceitos para a sala de aula constrói possibilidades para a problematização dos conceitos através de uma leitura transmídiática do tema. Ainda segundo Freitas (2010), “Conceitos são atos de pensamento. Para serem concretizados/veiculados, na fala e na escrita, necessitam de um suporte, que é a palavra. Usualmente, a palavra – escrita e falada (suporte da ideia+ideia) – recebe também o nome de conceito.” (p. 26), aqui propomos que esse suporte vá além da palavra e alcance a imagem na construção de vídeos explorando as potencialidades da linguagem audiovisual para acessar diferentes formas de construção do conhecimento.

Os professores podem ser estimulados a planejar atividades que desenvolvam as capacidades de leitura de textos, identificação, definição, comparação, estabelecimento de diferenças e semelhanças, relacionamento, síntese, comunicação e debates sobre conceitos. Essas pesquisas e atividades, em geral, acontecem de maneira objetiva e tradicional como mostra Freitas (2010):

Entre aqueles que se dedicam à pesquisa sobre ensino de história, a discussão acerca das definições, proveniência e tipificações dos conceitos históricos é menos frequente. Sua preocupação está muito mais voltada para a necessidade de desenvolver/fazer adquirir/dominar/acerclar ‘noções’, como tempo, espaço e causa, fundamentais para o pensar historicamente entre as crianças e, no caso de adolescentes (FREITAS, 2010).

A construção do Dicionário Audiovisual de Conceitos se mostra ainda mais importante ao buscar uma maneira lúdica, criativa e protagonista por parte dos alunos para o “trabalhar conceitos”. Estimular práticas docentes que inter-relacionem produção audiovisual, História Pública e Digital e *cibercultura* buscando fugir dos anacronismos tão temidos por aqueles que trabalham conceitos históricos através da perspectiva da construção da Empatia Histórica.

4 A EXPERIÊNCIA DA PRODUÇÃO DE VÍDEOS NAS AULAS DE HISTÓRIA: A ARTE DE DESVER E REVER O PASSADO

4.1 Traçando os caminhos para o Dicionário Audiovisual de Conceitos

Os usos das tecnologias educacionais já ocupam lugar nas discussões sobre o Ensino há algum tempo, seja no campo acadêmico, nas rodas de conversa informais sobre a Educação seja até mesmo nas formulações de políticas públicas referentes ao Ensino. Na sala de aula, essa demanda se constrói de maneira empírica no cotidiano escolar, e é na busca pela desconstrução da utilização instrumentalizada das tecnologias nas escolas que nossa pesquisa propõe a elaboração do Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos. A ideia base da construção desse produto é a criação de um canal na plataforma do *YouTube* com a proposta de construir um dicionário de conceitos históricos. Mas não um dicionário escrito, um dicionário a partir de vídeos e narrativas audiovisuais produzidas pelos alunos.

O Dicionário abre espaço para a construção de discursos de maneira protagonista pelos alunos dialogando com o ambiente escolar e com os espaços públicos através da plataforma *YouTube*, tendo em vista que esse canal não seria um local no qual apenas vídeos podem ser postados e vistos como também permite a interação entre os produtores e consumidores de conteúdo por intermédio das ferramentas disponibilizadas pela plataforma. Fundamentamos a utilização da plataforma *YouTube* dentro das perspectivas de dois grupos teóricos que foram apresentados em nosso segundo capítulo, o da História Pública e Digital e o da *cibercultura* e cultura de convergência.

Inicialmente dentro das discussões sobre História Pública e Digital em tempos de *cibercultura*, demonstramos o potencial do *YouTube* enquanto ferramenta para a transformação da escola em um espaço de convergência que deve ser construído a partir da aproximação da educação com o digital, problematizando o lugar das nossas alunas e alunos na construção da História em espaços virtuais públicos. Além disso, a construção de narrativas veiculadas do *ciberespaço* constrói a possibilidade de uma narrativa transmídiática para assuntos do cotidiano escolar muitas vezes presos aos livros didáticos e às aulas expositivas. É o momento em que novas e antigas mídias e narrativas se unem no fomento da História Pública e Digital.

O *YouTube* também abre espaço para a construção de uma linguagem cada vez mais comum com a popularização das câmeras e dos *smartphones*: o vídeo. Numa sociedade

aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita apenas “uma grande narrativa” acerca do passado –, já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações (BARCA 2006). Aplicando essas noções a questões do Ensino de História, considera-se atualmente que, num mundo de informação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a selecionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado, além de construir suas próprias narrativas.

A produção audiovisual de vídeos pelas alunas e pelos alunos também aparece nesse projeto como uma tentativa de configurar a escola como local de construção de formas diversas de produção de narrativas e de conhecimento histórico. Além de se apresentar como um formato de mídia utilizado para desenvolver determinado assunto, a produção audiovisual também pode ser explorada em seu caráter mais sensível buscando uma aproximação com a construção de uma Empatia Histórica com os temas e personagens estudados. O audiovisual mexe com a Empatia e a sensibilidade histórica e cria um novo tempo fictício, trazendo para a realidade o que as alunas e os alunos constroem nos vídeos.

Outro ponto a ser analisado dentro da proposta do Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos é o da utilização da produção audiovisual e da Empatia Histórica para sensibilizar professoras, professores, alunas e alunos sobre importância de se trabalhar conceitos históricos dentro das aulas de História de maneira fundamentada e lúdica. A exposição de conceitos atravessa todo o nosso conteúdo curricular formal do Ensino de História sem que, muitas vezes, sejam problematizados ou, até mesmo, explicados. Buscamos a Empatia para perceber que esses conceitos devem ser trabalhados dentro de sua historicidade.

O Dicionário Audiovisual de Conceitos surge para incomodar uma delimitação curricular conteudista do Ensino de História (o que as alunas e os alunos deveriam saber sobre o passado), buscando focar a importância da aprendizagem da problematização dos conceitos para as aulas de História independente dos conteúdos trabalhados. O Dicionário Audiovisual de Conceitos se encaixa em qualquer dos componentes curriculares que se queira trabalhar dentro do Ensino de História – deve-se deixar bem claro que, mesmo com essa flexibilidade, é primordial que a atividade seja executada e vinculada a algum conteúdo preestabelecido –, já que a questão principal da utilização da linguagem audiovisual não está em trabalhar um conteúdo específico, mas sim de trazer uma narrativa protagonizada pelas alunas e pelos

alunos para se desenvolver qualquer conteúdo curricular, dando às estudantes e aos estudantes a possibilidade de narrar através das próprias perspectivas. Apropriar-se da narrativa é também uma tomada de poder.

A nigeriana Chimamanda Adichie (2009) nos apresenta os chamados *perigos de uma História única* ao narrar momentos da sua infância na Nigéria. A escritora fala de como viveu rodeada de livros ingleses com personagens loiras que comiam maçã e brincavam na neve e de sua juventude quando se mudou para os Estados Unidos. Nas palavras da autora, quando temos apenas uma única fonte de influência, uma única forma de se contar uma história, temos, então, uma *História única (single story)*, que tende a ver apenas uma perspectiva ou “um lado” da História, abrindo espaço para construções estereotipadas de pessoas e lugares. Foi assim quando a autora ainda era criança e tinha acesso apenas a uma única História daquelas que poderiam ser protagonistas de livros de romance; e em sua juventude, ao chegar aos Estados Unidos, sofreu com a *single story* que encontrou sobre os africanos na América.

Mas quando passamos a conhecer outras histórias, outras perspectivas, outros “pontos de vista” para a história nós nos livramos dos *perigos de uma História única* (ADICHIE, 2009). Essa libertação aconteceu para a escritora quando ela descobriu, por exemplo, que também era possível que personagens como ela, mulheres de pele negra, estivessem presentes em grandes romances da literatura. Foi assim que ela começou a trabalhar para estimular que todos tenham voz e consigam narrar a sua história através de projetos que envolvem alfabetização e leitura na Nigéria.

Construir sua própria história é o caminho que devemos trilhar para fugir de uma *História única*. Assim, temos como mais um dos objetivos da construção do Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos problematizar a aprendizagem de conceitos através da utilização da linguagem audiovisual no contexto da História Pública e Digital compreendendo a construção das narrativas pelas alunas e pelos alunos como uma atividade que convergirá na criação de novas vozes na História.

O Dicionário será abastecido, por intermédio da professora ou do professor, por vídeos que construirão conceitos trabalhados em sala através de narrativas audiovisuais. Esses vídeos estarão em uma plataforma que permite a interação não só dos produtores de conteúdo como também da comunidade escolar e, até mesmo, da família, dentro de uma plataforma pública e aberta à interação. Uma observação relevante é que o *site* permite que as professoras e os

professores façam a mediação do alcance da publicidade do canal, se ficará restrito à sala de aula, ao colégio ou ao público em geral, através da escolha da privacidade das publicações.

Apresentaremos, neste capítulo, um breve roteiro de sugestão de como promover as atividades para a construção do Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos, além de um relato de experiência analisando como se construíram os primeiros diálogos e as primeiras produções dos alunos partindo de alguns conceitos escolhidos dentro dos temas curriculares de História que eram trabalhados em sala. É importante deixar claro que o produto final da atividade, o vídeo produzido pelos alunos, não é o objetivo principal da construção do Dicionário.

O caminho da atividade se mostra muito mais frutífero destacando como objetivo a aproximação da escola com o digital, a construção de espaços de convergência, a delimitação do espaço das alunas e dos alunos enquanto produtores de narrativas históricas baseadas na sensibilidade e na Empatia. Além disso, problematizar os usos da História Pública e Digital, revisitando o ensino dos conceitos através de uma visão empática da historicidade do que estudamos nas aulas de História e ainda colocar os alunos para trabalhar de maneira autônoma e em grupo, delimitando tarefas e construindo possibilidades de diálogo com as professoras, os professores e com colegas.

Faremos aqui uma proposição que tem como objetivo servir de guia para professoras e professores que construirão com seus alunos Dicionários Audiovisuais de Conceitos Históricos. Sempre tendo em mente que a construção do Dicionário também é um plano aberto, participativo e colaborativo no qual professora, professores, alunas e alunos podem intervir para a construção de um produto de maneira pública. Gostaríamos somente de destacar alguma perspectiva importante que devem ser levadas em consideração ao propor essa atividade.

Em um primeiro momento, é importante destacar que essa experiência deve partir de um conteúdo curricular formal ou a partir de um tema transversal associado a um conteúdo do currículo de História. É sempre importante que a atividade possa partir de algum tema trabalhado em sala para que o diálogo seja feito com a disciplina escolar. O tema e os conceitos escolhidos para serem trabalhado através do Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos também podem estar em consonância com as demandas sociais dos alunos e do cotidiano da sala de aula. Além da delimitação conceitual e temática, é necessário um

enquadramento prévio de quais os objetivos de cada docente ao trabalhar aquele tema vinculado àquele conceito específico.

Esse “manual de instruções” será baseado na experiência do plano piloto de aplicação do Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos, uma atividade que se desenvolveu entre os meses de maio e junho do ano de 2018 em uma escola particular no município de Olinda, Pernambuco. O projeto contou com o protagonismo de duas turmas do segundo ano do Ensino Médio com, aproximadamente, 35 estudantes cada uma. O cronograma que descrevemos aqui é um mero guia para que professoras e professores se inspirem a aplicar esse projeto em outras realidades a partir de novos assuntos e com outros protagonistas.

Destacando nosso lugar de fala, é válido destacar aqueles que foram os verdadeiros personagens principais dessa pesquisa: as alunas e os alunos. Esse grupo de estudantes é acompanhado há alguns anos, no que se refere ao Ensino de História. Durante todo esse percurso, sempre surpreendiam com questionamentos, curiosidade e preocupação acerca da pesquisa. Essas alunas e esses alunos foram convidados a participar da pesquisa e aceitaram com bastante entusiasmo fazer parte do processo de construção do Dicionário. Para tal, um Termo de Assentimento e Consentimento Livre foi destinado aos pais para que concedessem autorização da participação dos filhos e filhas nas atividades, tendo em vista que todo o nosso público é composto por crianças e adolescentes menores de 18 anos (Anexo D).

As atividades aconteceram ao longo de sete semanas e se iniciaram com a escolha do conteúdo curricular a ser trabalhado. Ressalta-se que a proposta do Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos foi pensada para se adequar a diversos temas dos componentes curriculares de História. Iniciamos o conteúdo programático relativo ao 2º Ano do Ensino Médio com o enfoque nas Independências da América. Seguindo uma sequência do livro didático utilizado pelos alunos, o conteúdo das Independências da América é estudado após as Guerras Napoleônicas e antes da Independência do Brasil. Esse conteúdo foi escolhido para protagonizar a atividade por dois motivos: primeiro por ser um tema que, muitas vezes, é novidade para as alunas e alunos do 2º Ano, que não estudam esse processo no Ensino Fundamental; segundo, por ficar em uma espécie de limbo do currículo de História – nem pertence à História do Brasil nem à História Geral – que, por vezes, é negligenciado pelos professores e abordado de forma superficial (BITTENCOURT, 2005; FAZION, 2016).

Além disso, buscamos fomentar a importância desse conteúdo dentro de um processo de redefinição das relações identitárias entre os povos latino-americanos, incluindo os

estudantes brasileiros nesse processo. “A História da América, ao ser dada separadamente da História do Brasil, não possibilitava um estudo sincrônico e, portanto, de difícil entendimento da inserção do Brasil em uma história americana.” (BITTENCOURT, 2005, p. 13). Trabalhar História da América através de uma atividade que fuja da rotina do cotidiano escolar busca chamar atenção a esse conteúdo. As aulas foram focadas no processo de independência da América do Sul, dentro da proposta do Panamericanismo bolivariano, nas revoluções Haitiana e Mexicana e no processo de independência de Cuba.

Antes do início das aulas, quatro conceitos foram escolhidos para integrar o Dicionário, a saber: *colonização, escravidão, independência e república*. Durante as aulas, esses conceitos foram trabalhados e destacados, mas sem deixar claro para as alunas e os alunos que eles teriam que desenvolver uma atividade a partir deles. A justificativa da escolha desses temas se deu pela transversalidade histórica desses conceitos, que atravessam a análise historiográfica da passagem humana pelo planeta há pelo menos uma dezena de séculos.

Após as aulas destinadas ao tema, as alunas e os alunos foram apresentados ao projeto do Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos e convidados formalmente a participar da pesquisa. Nesse processo da segunda fase, foram abordadas as problemáticas dos conceitos históricos e da produção audiovisual.



Identidade visual do Dicionário Audiovisual de Conceitos apresentada aos alunos

Apresentamos o canal no *YouTube* que já fora criado e explicamos todo o processo do projeto pedindo sugestões e abrindo espaço para mudanças e alterações. Nesse momento, os estudantes foram apresentados a uma série de informações sobre o gênero Dicionário, sobre a

problemática dos conceitos históricos e sobre a produção audiovisual. Todo o material utilizado nessas aulas está disponível na plataforma Prezi¹⁸ e as imagens estão disponíveis no anexo A.



Canal criado no YouTube ainda sem vídeos postados

Ingressando na terceira semana de atividades, aconteceram as oficinas intituladas “Despertar o olhar para o audiovisual”. Essas oficinas tiveram como objetivo aquecer os olhares dos alunos para a produção de vídeo dentro da perspectiva da alfabetização audiovisual (BARBOSA, 2014). Alfabetizar para o audiovisual significa formar jovens capazes de ler e compreender mensagens audiovisuais não somente em seu sentido instrumentalizado, mas também avaliá-las, desenvolvendo seu juízo estético e político, além de se tornarem capazes de intervir nos espaços públicos com mensagens audiovisuais de produção autônoma (BARBOSA, 2014). O termo Alfabetização Audiovisual, segundo

18 Disponível em:
http://prezi.com/0g2b46fndkcb/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

Barbosa (2014), é um conceito em processo de formação que preza por permanecer nessa indeterminação frutífera no sentido de se manter sempre em questionamento e reformulação.

O audiovisual permite um tipo de aprendizagem que exige um corpo, o qual sente, percebe, emociona-se, interage e pensa. Um produto audiovisual apresenta conceitos, relaciona informações, trama conhecimentos e narrativas – lineares ou não-lineares – configuradas por imagens, sonoridades, montagem e outros elementos. É uma ferramenta de expansão e construção de história e de memória. Uma linguagem que surpreende, que cria enigmas e que convida a sair do lugar de expectador para que este se torne um investigador dessa linguagem. Ela desafia por sua capacidade de ser uma linguagem de maravilhamento. (Barbosa, 2014, p. 255)

A oficina “Despertar o olhar para o Audiovisual” se fundamenta no pressuposto que o processo de Alfabetização Audiovisual possui três passos essenciais, o *acesso* a produções de vídeos, a *reflexão* sobre o material e a posterior *realização* das produções audiovisuais (SANTOS, 2014). Compreendendo a Alfabetização Audiovisual como um processo contínuo, é importante destacar que nossa oficina, aliada à posterior elaboração dos vídeos para o Dicionário, apesar de se fundamentar nesse caminho proposto por Santos (2014), não se propõe a alfabetizar os alunos dentro das linguagens audiovisuais. Essa atividade busca uma problematização inicial sobre o audiovisual, com a finalidade de ampliar as referências das nossas alunas e alunos e problematizar o tema da produção em sala de aula, construindo uma reflexão sobre as narrativas audiovisuais consumidas pelos estudantes cotidianamente.

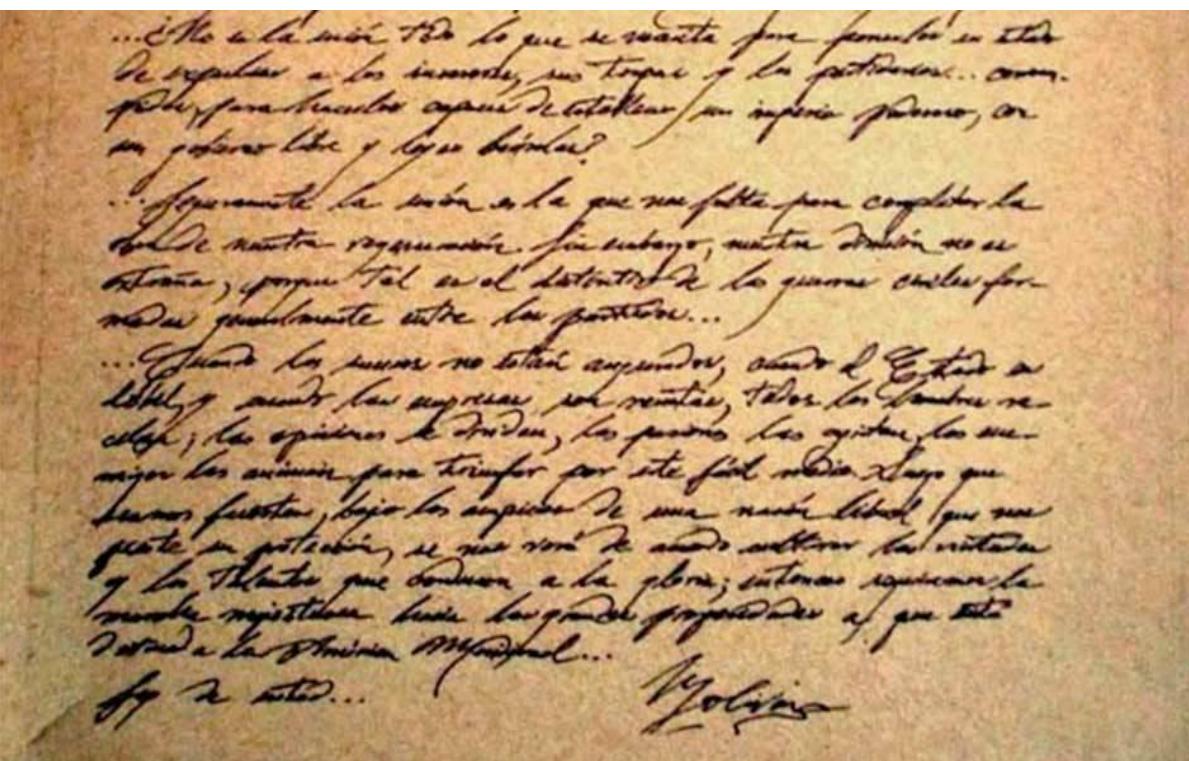
O Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos é colocado nesse momento como um projeto de formação humana assentado numa linguagem de crescente difusão: a linguagem audiovisual. Associar o audiovisual ao ambiente escolar visa a promover um projeto pedagógico democratizante levando em consideração o próprio projeto horizontal de elaboração de um vídeo. As potencialidades do audiovisual devem ser apresentadas e destacadas às professoras e professores de história buscando refletir o significado dessa linguagem na escola. “A percepção da transcendência que a linguagem audiovisual pode oferecer ao ultrapassar a fronteira da mera contemplação pelos alunos” (SANTOS, 2014, p. 240) e atingir a autonomia inventiva da produção.

A oportunidade de se colocar como produtor, de se posicionar do outro lado da câmera – ação essa tão comum no mundo dos *smartphones*, *Snapchat*, *Instagram* e *YouTube*, mas, na maioria das vezes, exercida de maneira automatizada e não problematizada – terá efeito na relação que esses jovens têm com a inundação de produções audiovisuais constantes no seu

dia a dia dentro e fora da escola. Essa oficina também está disponível *online* na plataforma Prezi¹⁹ para o acesso e a contribuição coletiva e as imagens dispostas no anexo B.

Na semana seguinte, a problemática dos conceitos aliada à produção audiovisual foi o tema das aulas. Retomamos os conceitos que foram previamente escolhidos para serem trabalhados na temática das Independências das Américas. Dividimos a sala em grupos e permitimos que cada um escolhesse os conceitos com os quais desejavam trabalhar, as estudantes e os estudantes foram, então, convidados a esboçar um roteiro de como eles abordariam esse conceito através de uma produção audiovisual. Nesse momento, é sugerido que a professora ou o professor trabalhe com documentos que possam trazer à tona discussões sobre os conceitos trabalhados. Documentos que integrem a dinâmica do tema escolhido, no nosso caso as Independências da América, que mobilizem nos grupos a construção desse conceito dentro de uma perspectiva empática e historicizada.

Disponível em: <https://www.radiomacondo.fm/columna/carta-de-jamaica-unidade-e-independencia/>



Organizados os grupos,¹⁹ entregamos documentos referentes aos conceitos já distribuídos. Um exemplo documental foi a Carta da Jamaica, assinada por Simón Bolívar em

19 Disponível em:

http://prezi.com/rzakbdsxciwn/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

6 de setembro de 1815. Tanto uma representação do documento original – distribuído com objetivo lúdico para enriquecer a experiência com a atividade –, como um trecho traduzido e adaptado. Seguindo na utilização desse exemplo, o grupo que ficou com esse trecho da Carta da Jamaica foi, necessariamente, aquele que escolheu o tema *independência*, já que Bolívar trata da união de povos latino-americanos em detrimento do domínio espanhol. Como dito anteriormente, os conceitos trabalhados devem estar ligados ao conteúdo estudado naquele momento.

É uma ideia grandiosa pretender formar de todo o Novo Mundo uma única nação com um único vínculo que ligue as partes entre si e com o todo. Já que tem uma só origem, uma só língua, mesmos costumes e uma só religião, deveria, por conseguinte, ter um só governo que confederasse os diferentes Estados que haverão de se formar; mas tal não é possível, porque climas remotos, situações diversas, interesses opostos e caracteres dessemelhantes dividem a América.

*(Simón Bolívar. Carta da Jamaica [06.09.1815].
in: Simón Bolívar: política, 1983.)*

Documento utilizado em sala para análise

Trabalhamos também com a definição dos conceitos *colonização* e *escravidão* pelos autores Silva e Silva (2006) ligados ao Departamento de História da Universidade Federal de Pernambuco, no livro *Dicionário de Conceitos Históricos*. O desafio nesse momento foi o de estimular nos alunos a interação entre o documento e a definição para a elaboração do roteiro de seus respectivos vídeos. Posteriormente foram estabelecidos prazos para a elaboração dos vídeos. Os estudantes dispuseram de total liberdade para escolher que gênero de vídeo produziriam, com os únicos imperativos de não exceder cinco minutos de produção e estar ligado ao conceito escolhido. A conclusão dessa etapa se deu com a própria produção dos vídeos pelos estudantes, que tiveram quinze dias para entregar o material requisitado.

Uma semana depois, acompanhamos a produção dos vídeos e organizamos as entregas e a futura exibição das produções. A sugestão aqui é que a professora ou o professor separem um tempo específico para a grande apresentação do canal. Já postadas no *YouTube*, mas ainda não divulgadas, o professor pode apresentar toda as produções em conjunto com todas as salas envolvidas, promovendo um momento de interação e confraternização ao final dos trabalhos além da exaltação e valorização das produções exibidas.

4.2 Experiências das primeiras aplicações

Barbosa (2014) cria uma lista exemplificativa de alguns tipos de obras que pertencem a esse grande conjunto denominado audiovisual. A autora cita *filmes*, *séries*, *novelas*, *documentários*, *reportagens*, *comerciais*, *videogames*, *trailers*, *multimídias*, *videoclipes* dentre outros. Podemos perceber que dentro da plataforma *YouTube* todos esses tipos citados pela autora podem ser encontrados com facilidade, mostrando a pluralidade das produções veiculadas no *website*. Todas essas obras audiovisuais também fazem parte da cultura midiática do cotidiano dos jovens com os quais vamos trabalhar dentro das salas de aula.

Em quinze dias, as alunas e os alunos entregaram seus vídeos, que foram posteriormente publicados no canal e exibidos em sala de aula. Os resultados se apresentaram os mais variados possíveis. Dentre os tipos de produções audiovisuais listados por Barbosa (2014), encontramos entre os vídeos produzidos *reportagens*, *videoclipes* com paródias, apresentações *multimídias* (uma espécie de explicação associada a uma passagem sequencial de imagens relativas ao processo de independência do Haiti) e, até mesmo, pequenas encenações teatrais. Um dos destaques entre os vídeos foi a presença do gênero '*draw my life*', um tipo de vídeo popular na internet em que narrativas são construídas a partir da elaboração de desenhos acompanhados de uma narração.

Vale ressaltar que um dos grupos – o que tratou da emancipação política mexicana – começou a atividade trazendo o conceito de república de Platão. A proatividade da equipe mostrou criatividade, pesquisa e liberdade de ação dentro da atividade que foi proposta para ter esse nível de flexibilização, o que a torna passível de adaptações e modulações.

No momento da exibição dos vídeos e do debate em sala, porém, a atividade não atingiu os objetivos traçados. Imaginávamos nesse momento colocar todos os vídeos em análise e compreender como foram construídas as narrativas sobre esses conceitos através de um olhar empático e historicizado, buscando refletir sobre a complexidade do quadro conceitual das alunas e dos alunos. A escolha de quatro conceitos para essa atividade, porém, não permitiu que o diálogo sobre eles pudesse ser traçado e as dificuldades com o horário e com a continuidade do conteúdo nos fizeram encerrar a atividade neste momento.

Posteriormente repetimos a mesma atividade no 9º Ano. Dessa vez, com um pouco menos de tempo, mas já compreendendo melhor os meandros do processo, promovemos a atividade utilizando apenas um verbete, o da *tecnologia*, dentro das aulas do conteúdo da Guerra Fria. Nesta etapa, novos documentos foram selecionados para a atividade e a produção

dos vídeos foi requisitada aos alunos. É importante lembrar que, nesse momento, os alunos já tiveram acesso ao canal do Dicionário abastecido por vídeos produzidos pelos seus colegas do segundo ano, o que pode ter influenciado na dedicação com a qual eles produziram seus vídeos.

Ao delimitar um único verbete a ser trabalhado, pudemos avaliar melhor as discussões promovidas em sala a partir da exibição dos vídeos, problematizando a historicidade do conceito através das produções. Três turmas do 9º Ano foram convocadas à atividade, mas por problemas do cotidiano escolar que envolveram jogos da copa do mundo em junho de 2018, feriados e “dias perdidos” com a “greve dos caminhoneiros” e a paralização de alguns serviços, também no mês de junho, a atividade só foi concluída de maneira satisfatória com apenas uma das três turmas do 9º Ano, a Turma C. Nas outras duas turmas, os vídeos foram produzidos, mas não conseguimos exibir ou problematizar as narrativas construídas pelos alunos.

Os vídeos do 9º Ano foram produzidos a partir do questionamento “o que é tecnologia?” e, acompanhando a tendência dos vídeos produzidos anteriormente, também foram bastante plurais quanto ao formato (produções multimídia, dublagens, encenações, reportagens, *draw my file* entre outras modalidades de vídeos). Para esse processo de elaboração dos roteiros e posterior produção dos vídeos, trouxemos documentos que abordavam o tema da tecnologia dentro do contexto da Guerra Fria além da cópia da explicação desse conceito encontrada no Dicionário de Conceitos Históricos (Silva, 2006) (Anexo E).

Após a produção e a publicação dos vídeos, passamos a exibição e a problematização das produções. Nesse momento, guiamos-nos pela compreensão de Peter Lee (2003) sobre a progressão das ideias em História. O autor defende que, quando as crianças entendem os vestígios do passado como evidências, ou seja, algo de onde se possam retirar respostas a questões propostas, podemos dizer que há uma progressão das ideias em História. Mas essa progressão pode vir também da compreensão das pessoas do passado, “um modelo de progressão em empatia histórica”. O autor então produziu um modelo de progressão das ideias dos alunos sobre a compreensão das pessoas no passado e sobre o desenvolvimento do seu conceito em Empatia.

Um Modelo de Progressão em Empatia Histórica	
Nível 1 - Tarefa explicativa não alcançada	Explicações tautológicas: as pessoas fizeram o que fizeram e pensaram o que pensaram.
Nível 2 - Confusão	Há o reconhecimento de que as questões necessitam de uma explicação, mas não há formas de as ações do passado fazerem sentido.
Nível 3 - Explicação através da assimilação e défice	Explicações deficitárias. As pessoas do passado não podiam fazer o que podemos hoje em dia.
Nível 4 - Explicação através de papéis e/ou estereótipos	Os alunos que pensam desta forma assimilam as ações através de papéis estereotipados. As ações de Napoleão são explicadas por ele ser um general, “e generais sempre buscam a glória”.
Nível 5 - Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do quotidiano/presente	Continuam a não reconhecer que as pessoas no passado podem ter tido diferentes formas de pensar, assumem que uma explicação do que fizeram pode encontrar-se em circunstâncias particulares da situação em que tiveram que intervir.
Nível 6 - Explicação em termo do que as pessoas naquele tempo pensavam: Empatia Histórica	Os alunos compreendem que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir que nós, mas não viam o mundo como nós o vemos hoje.
Nível 7 - Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo.	As ideias e valores das pessoas estão relacionadas com o tipo de vida que têm e não são apenas opções individuais. Compreender isso envolve pensar sobre as condições materiais nas quais viviam, considerando o impacto que esse fato tinha nos padrões de comportamento diários na sua forma de pensar e de sentir.

Um Modelo de Progressão em Empatia Histórica

Adaptado de LEE, Peter "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. in BARCA, I. (Org.). Educação histórica e museus. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, Portugal, 2003.

Através de modelo de progressão, Lee (2003) estabelece algumas etapas pelas quais as crianças vão construindo seu pensamento histórico, alertando para aqueles que desejam trabalhar com essas categorias que elas são construídas sobre evidências e que nunca serão absolutas. Essas categorias são meramente uma forma de guiar estudos e atividades dentro da compreensão da cognição histórica. Dentro dessas fases, está delimitada a importância da realização da Empatia Histórica como primordial para a compreensão histórica das alunas e dos alunos.

Foi a partir desse modelo que conduzimos a aula da exibição e problematização dos vídeos. A narrativa dos vídeos produzidos pelas alunas e alunos do 9º Ano C girou em torno das inovações tecnológicas da Guerra Fria ligadas à corrida espacial ou à corrida armamentista. Ao analisar os vídeos previamente, foram destacadas quatro falas dos alunos para levá-las à discussão após a exibição dos vídeos, foram elas:

- a. “Tecnologia pode ser conceituada como um conjunto de conhecimentos práticos ou técnicos que dão ao ser humano a possibilidade de fazer mudanças no meio natural”;
- b. “O conceito de tecnologia vem mudando ao longo dos anos”;
- c. “Naquela época, as pessoas imaginavam muito como seria a alta tecnologia no futuro, inclusive várias séries de TV na época abordavam esse assunto, como o *Star Trek*, por exemplo, além de vários quadrinhos e filmes”;
- d. “talvez o homem nunca tenha chegado à lua, eles (os americanos) eram mais espertos e podem ter gravado tudo para mostrar que eram melhores que os russos”.

A escolha dessa fala se deu pela análise destas dentro da progressão proposta por Lee (2003). Compreendendo a frase 1 como uma resposta Nível 1, a definição da tecnologia sem uma conceituação ou preocupação em historicizar o verbete, entrando em contraste com a frase dois que fala das mudanças da *tecnologia* ao longo dos anos. A frase quatro já mostra uma preocupação maior em contextualizar o ambiente trabalhado, trazendo produções,

materiais da época, mostrando um discurso mais próximo ao nível 6 proposto por Lee (2003). A frase quatro foi escolhida pela proximidade com o Nível 3, construindo a ideia da “farsa” de o homem haver chegado à Lua em 1969, dentro de uma visão do que era o ‘americano capitalista’.

Tentamos conduzir esse momento da maneira mais natural possível em forma de comentários sobre as produções e não em forma de debate, para que o momento não perdesse seu caráter lúdico. A frase quatro foi a primeira a ser desatacada, falando como os americanos eram “espertos” e poderiam ter filmado tudo. Foi interessante perceber como essa frase gerou um debate de reconstrução da ideia de tecnologia, mas principalmente de construção do que era o cenário histórico na época, com uma aluna defendendo veementemente que nós estávamos subestimando a tecnologia daquela época ao achar que foi tudo encenação, o que já mostra uma preocupação maior da aluna de perceber as pessoas do passado dentro de valores e comportamentos da época. Ao final da aula as outras frases escolhidas não tiveram chance de ser problematizadas mais uma vez por problemas com a condução do horário das aulas.

Houve um temor que esse momento de análise das produções pudesse desconstruir o momento lúdico da grande exibição dos vídeos, algo que não aconteceu. As alunas e alunos não encararam essa problematização como uma forma de hierarquizar vídeos bons e vídeos ruins; ao final da aula, a empolgação dos estudantes e os comentários sobre as produções não envolviam quem estava “certo” ou “errado”.

Pudemos perceber, dentro dessa análise, que alguns discursos dos vídeos ainda mantinham uma progressão na Empatia em níveis muito baixos, mas a problematização da criação dos roteiros através de documentos inseridos dentro do conteúdo curricular e a posterior produção audiovisual fez com que várias narrativas se construíssem através de um grau elevado de historicização do conceito trabalhado. A discussão ao final da aula, também foi um movimento importante na problematização dos quadros conceituais dos alunos na medida em que permitem que as produções sejam problematizadas e guiadas pela professora ou pelo professor para um caminho de progressão das ideias em História.

É importante destacar pontos que foram observados durante a execução da atividade. O primeiro é de que nem todos os alunos possuem as mesmas habilidades e os mesmos desejos na construção do vídeo, além de compreender que nem todo aluno deseja participar de atividades propostas em sala, mesmo com o convite feito à participação na pesquisa. Nesse sentido, prezou-se pela liberdade de iniciativa que permitia que o próprio grupo lidasse com

essas problemáticas. Deixamos os alunos livres para escolher suas funções e, até mesmo, os modelos nos quais queriam produzir o vídeo. Uma série de sugestões e ideias foi apresentada para um momento inicial, levando em consideração que a professora ou o professor enquanto mediadora ou mediador deve ter um roteiro, mas dentro de si deixar os alunos “soltos” para dar sugestões e promover construções distintas do planejado.

Sempre tendo em mente os objetivos de fazer com que as estudantes e os estudantes se percebam como participantes da História, reconstruindo suas realidades através da produção audiovisual. Incentivamos o processo de produção dos vídeos, que desperta, por si só, uma forma de desenvolver habilidades além daquelas trabalhadas comumente em sala de aula sob uma perspectiva tradicional, mas sim trabalhar em grupo, oportunizar a criatividade, a pesquisa e a execução de projetos que envolvem sensibilidade e recursos digitais. Problematizamos a ideia de que esses conceitos, amplamente utilizados nos livros didáticos e durante as aulas de história são historicizados e sofrem com mudanças e reordenações graças ao andar do ponteiro do relógio e as ressignificações de diferentes lugares.

O Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos é uma ferramenta que está aberta a um constante abastecimento com novas produções. O projeto pressupõe que as atividades com vídeos continuarão na escola com outras séries, outras turmas e novos verbetes. Um dicionário coletivo que contará com a contribuição colaborativa de todos aqueles que se deixarem mobilizar pela linguagem de *maravilhamento* do audiovisual.

Ao final desse processo de aplicação e já conseguindo analisar pontos falhos e momentos de sucesso do projeto, iniciamos a elaboração do material didático destinado aos docentes que desejam desenvolver o projeto do Dicionário Audiovisual de Conceitos em suas aulas. O material que segue está abastecido por sugestões e referências disponíveis online, além do link do acesso ao banco de dados que permite o download das oficinas elaboradas, vídeos exibidos e imagens utilizadas. A publicidade de todo o material utilizado é fundamental para a construção de um projeto aberto à utilização e modificação de qualquer docente que deseje dele fazer uso (Apêndice A).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, buscamos desenvolver as bases teóricas para a construção do que chamamos de Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos, problematizando o diálogo entre as TICs e o Ensino de História através da produção audiovisual. Assim, como o mundo da *cibercultura* e da *web 2.0*, o Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos é uma ferramenta aberta à interação, à modificação, a ajustes de coparticipação, ou seja, é uma construção coletiva (Anexo C) que tem como principal objetivo mobilizar novos caminhos ao Ensino de História dentro de uma perspectiva pública e digital, procurando, assim, atingir o objetivo de problematizar questões valiosas ao Ensino de História através da proposição de uma atividade que possa se adequar às demandas de docentes, alunas e alunos criando espaços para o diálogo horizontal dentro do contexto da *cibercultura*.

É interessante observar que, ao longo dessa pesquisa e no desenrolar das atividades em sala de aula, ficou cada vez mais clara a necessidade latente que temos, como professoras, professores e historiadores de buscarmos uma aproximação urgente entre a História, o Ensino de História, as tecnologias digitais, a internet e a ciência da informação. Percebemos os desafios de caminhar por uma área ainda um tanto instável para professoras, professores e historiadores, apesar de já haver uma pessoal intimidade com o *ciberespaço* e com as ferramentas digitais. Não é à toa que Ginzburg (2011) utiliza a expressão “correr riscos” quando se atreve a falar de História aliada ao mundo *Google* e que Darton (2010) usa a expressão “sinto medo” ao narrar sua tentativa de mergulhar no *ciberespaço* e escrever um *e-book*.

Uma aproximação por vezes amedrontadora, mas necessária primordialmente em um ambiente escolar que passa por um momento delicado de amoldamento a uma *cibercultura*. Devemos buscar transformar esse “medo” e esse “risco” em possibilidades e desafios, em diálogo e colaboração. Produzir interlocuções não só entre o campo da Teoria da História e do Ensino, mas também com o campo da tecnologia, buscando superar a utilização pura e simples das tecnologias e levando professoras e professores a compreenderem seus usos pedagógicos para o Ensino de História de maneira crítica e fundamentada.

É importante que professoras e professores de História sejam envolvidos e tenham oportunidade de realizar atividades que trabalhem a problemática de práticas culturais emergentes como o audiovisual e a História Pública e Digital e não as recebam e as utilizem

sem reflexão. Tornamo-nos, assim, mediadores e instituímos um espaço de interlocução com os alunos, olhando, analisando, confrontando, trabalhando de maneira horizontal e dialógica na sala de aula.

Essa pesquisa, que girou em torno do tema do Ensino de História, das Narrativas Históricas, das TICs, da Empatia Histórica e da aprendizagem de conceitos históricos, passa longe de esgotar as discussões sobre esse espaço metamórfico que é o da tecnologia da informação associada ao ensino. Tencionamos, porém, levantar discussões relevantes para a relação entre o Ensino de História, as TICs, a produção audiovisual e a História Pública, buscando promover uma narrativa autêntica e autônoma das alunas e dos alunos, colocando-os em um local de fala de produtor da História e construtor de narrativas, problematizar a construção de uma História Pública e Digital vinculada à ideia de *web 2.0* e da inteligência coletiva e compreender a sala de aula como um espaço de convergência entre as TICs e as aulas tradicionais, entre os *smartphones* e os livros, entre as aulas expositivas e as atividades, utilizando a produção de vídeos.

A preocupação sempre presente de como a escola deve ser não pode nunca eclipsar o como ela pode ser, indo além do que ela é nesse momento. Pequenas atividades que perturbem o cotidiano escolar já se tornam uma construção do que a escola pode ser. Ela pode ser conectada, ela pode ser sensível, ela pode ser empática, ela pode ser um local de convergência e de atividades democráticas e horizontais. Ela pode ser lugar de produção, de autonomia e de intervenção. Ela pode ser local de História Pública e Digital. Ela pode, inclusive, ganhar o seu lugar virtual no *ciberespaço*, uma área de cooperação e construção coletiva, ressignificando a intervenção dos seus estudantes sobre suas Histórias e suas realidades.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **The danger of a single story**. Miniconferência promovida pelo Technology, Entertainment, Design (TED), jul. 2009. vídeo (19 min.).
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade**. Teresina, 2010.
- _____. **Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história**. in GONÇALVES, Marcia de A.; ROCHA, Helenice Ap. de B.; RESNIK, Luís; MONTEIRO, Ana M. F. da C. (Org.) *Qual o valor da história hoje?*, Rio de Janeiro, FGV, 2012.
- _____. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da História, Bauru, Edusc, 2007.
- ANDRADE, Breno Gontijo. RODRIGUES JÚNIOR, Gilmar. ARAÚJO ,Alexis Nascimento. PEREIRA, Júnia Sales. **Empatia Histórica em sala de aula: Relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a história**. História & Ensino, Londrina, v. 2, n. 17, jul.-dez. 2011.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Alfabetização Audiovisual: um conceito em processo**. in BARBOSA & SANTOS (Orgs.). *Escritos da Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre, Libretos, 2014.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História da América: reflexões sobre problemas de identidades**. Revista Eletrônica da Anphlac, n. 4, p. 15, 2005.
- BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. **YouTube e a Revolução Digital**: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. São Paulo: Aleph, 2009
- CAIMI, F. E. **Geração homo zappiens na escola**: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica in MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra (Org). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. 1ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2014.
- CARDOSO, Oldimar. **Para uma Definição de Didática da História**. in Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008
- CERCADILHO, L. Prefácio. in SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Org(s)). **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí - RS, Ed. Unijuí, 2009, p.7-9.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e a Consciência Histórica**. FGV: Rio de Janeiro – RJ, 2011.
- CHERVEL, André; COMPERE, Marie-Madeleine. **As humanidades no ensino**. Educ. Pesqui., São Paulo - SP, v. 25, n. 2, p. 149-170, 1999.
- CIRELLO, Moira Toledo Dias Guerra. **Educação audiovisual popular no Brasil - panorama, 1990-2009**. 2010. Tese (Doutorado em Estudo dos Meios e da Produção Mediática) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo - SP, 2010

- _____. **Audiovisual: uma revolução em potencial para sua sala de aula.** in Maria Carmen Silveira Barbosa, Maria Angélica dos Santos. (Org.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. 2014.
- COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. **O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil:** no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculom – Revista de História*, João Pessoa PB, n. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007
- CUNHA, André Victos C. Seal. **Diálogos com o cavaleiro inexistente: o ensino de história enquanto campo de pesquisa.** in *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 2, n. 17, p. 219-234, jul./dez. 2011
- DARNTON, Robert. *A questão dos livros: presente, passado e futuro.* Tradução: Daniel. Pellizari. São Paulo – SP, Companhia das Letras, 2010
- DAVISON, Martym. **Teaching about the First World War today: Historical empathy and participatory citizenship. Citizenship, Social and Economics Education.** Vol 16, Issue 3, p. 148 – 156 (in *History matters: teaching and learning history in New Zealand secondary schools in the 21st century*. Wellington, New Zealand, NZCER Press, 2012.
- FAZION, Heloisa Pires. **Abordagens sobre o Ensino de História da América no Brasil e análise do livro paradidático "A Descoberta da América" de Carlos Guilherme Mota.** Encontro Estadual de História - História: por quê e para quem? UNESP/Assis, São Paulo SP, 2016.
- FREITAS, Itamar. **Que são conceitos históricos?** Aracaju SE, dez. 2010.
- FRESQUET, Adriana. **Aprender com as experiências do cinema.** Rio de Janeiro – RJ, Booklink, 2009.
- _____. **Princípios e propostas para uma introdução ao cinema com professores e estudantes: a experiência do CINEAD/UFRJ.** in BARBOSA & SANTOS (Orgs.). *Escritos da Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre – RS, Libretos, 2014.
- GINZBURG, Carlo. **História na era Google.** in *Fronteiras do Pensamento* 2010. Porto Alegre RS, nov. 2010.
- HOBSBAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX.** 1941-1991. São Paulo – SP, Companhia das Letras, 1995.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** 2. ed. São Paulo – SP, Aleph, 2009
- KOSELLECK, Reinhart. **Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos.** *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro - RJ, 1992.
- LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História.** Rev. bras. Hist., São Paulo - SP, v. 19,n. 38,p. 125-138, 1999.
- LEE, Peter. **Por que aprender História?** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.42, p. 19-42, out/dez. 2011.

_____. **Em direção a um conceito de literacia histórica.** Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

_____. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. in BARCA, I. (Org.). Educação histórica e museus. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, Portugal, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo – SP, Editora, 1999.

LUCCHESI, Anita. **Por um debate sobre História e Historiografia Digital.** Boletim Historiar, v. 1, p. 45-57, 2014.

_____. **Entrevista concedida ao Café História TV na plataforma de vídeos YouTube.** Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=nUFSKQy4NSo&t=898s> (acessado em: junho de 2018)

MEIRA, Luciano. **Entrevista concedida ao G1 - portal de notícias. Recife - PE.** 2015. Disponível em <http://g1.globo.com/pernambuco/videos/v/bloco-3-proibicao-do-uso-de-cellular-em-sala-de-aula-pode-ser-contraproducente/4414358/> (acessado em: Julho de 2018)

MIGLIORIN, Cezar. **Cinema e escola, sob o risco da democracia.** Revista contemporânea de Educação, v.5, 2010.

_____. **O Cinema, a escola, o estudante e a invenção dos mundos.** IN BARBOSA & SANTOS (Orgs.). Escritos da Alfabetização Audiovisual. Porto Alegre – RS, Libretos, 2014.

_____. Entrevista realizada por Carol Cianiato e Eduardo Malvacini durante o IV Fórum da Rede Kino, que aconteceu durante a 7ª Mostra de Cinema de Ouro Preto, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Escritos de Alfabetização Audiovisual: dos desafios de reinventar e reencantar a educação escolar.** in BARBOSA & SANTOS (Orgs.). Escritos da Alfabetização Audiovisual. Porto Alegre – RS, Libretos, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Aulas de História: questões do/no tempo presente.** Educ. rev., Curitiba, 2015 .

_____. **Ensino de história e História da educação: um diálogo necessário e profícuo.** in MIGUEL, M.E.B. e CORRÊA, R.L.T.(orgs.) A educação escolar em perspectiva histórica. Campinas – SP, Autores Associados, 2005.

_____. **Ensino de História: saberes em lugar de fronteira.** Revista Educação&Realidade. Vol 36. n.1. Porto Alegre – RS, UFRGS,2011

NERI DE SOUZA; BEZERRA. **De la enseñanza activa al aprendizaje activo: el sol de la investigación en la formación del profesor del futuro.** Revista de Investigación Universitaria, vol.2, 2013.

NOIRET, Serge. **História Pública digital.** Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 28-51, maio 2015.

_____. **Entrevista concedida ao Café História TV na plataforma de vídeos Youtube.** Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=exbcqRbtnJQ&t=1s> (acessado em: junho de 2018)

OLIVEIRA, Margarida Dias & FREITAS, Itamar. **Ensino de História e formação da consciência crítica.** in MOLINA, Ana & FERREIRA, Carlos. Entre textos e contextos: caminhos do Ensino de História. Curitiba – PR, CVR, 2016.

PIRES, Eloiza Gurgel. **A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação.** São Paulo – SP, Educ. Pesqui. 2010.

PUHL, PAULA REGINA, FERNANDES ARAÚJO, WILLIAN. **YouTube como espaço de construção da memória em rede: possibilidades e desafios.** Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia, 2012.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na internet.** Porto Alegre – RS, Sulina, 2009

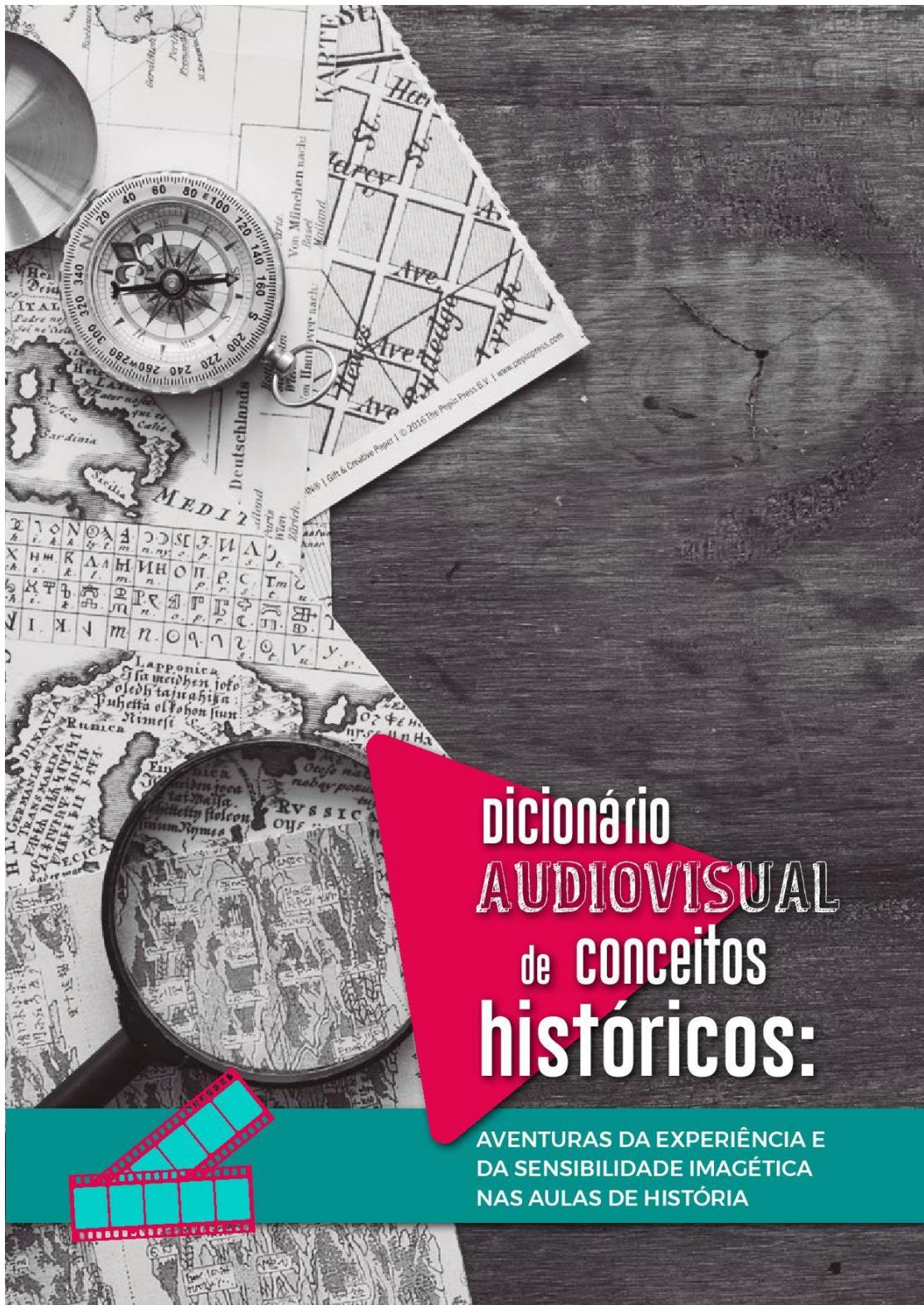
SANTOS, Maria Angélica dos. **Do eventual ao permanente.** in BARBOSA & SANTOS (Orgs.). Escritos da Alfabetização Audiovisual. Porto Alegre – RS, Libretos, 2014.

SILVA, K. V. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender História: Perspectivas da educação Histórica.** Ijuí - RS, Ed. Unijuí, 2009.

YILMAZ, Kaya. **Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in The History Teacher**, Society for History Education Vol. 40, No. 3, Maio 2007, p. 331-333

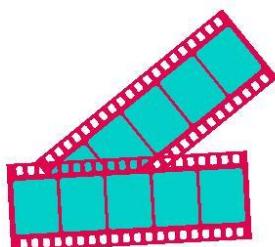
APÊNDICE A - GUIA PARA DICIONÁRIO AUDIOVISUAL DE CONCEITOS HISTÓRICOS





UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Mestrado Profissional em Ensino de História
PROFHISTÓRIA

DICIONÁRIO AUDIOVISUAL DE CONCEITOS HISTÓRICOS: AVENTURAS DA EXPERIÊNCIA E DA SENSIBILIDADE IMAGÉTICA NAS AULAS DE HISTÓRIA



**Natália Lima de Mendonça
Recife - 2018**



Apresentação



O Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos é uma proposta pedagógica que se construiu a partir do objetivo de sensibilizar uma compreensão histórica mais sofisticada. A intenção é problematizar as relações entre o conceito de Empatia Histórica e o uso da Linguagem Audiovisual, em uma contribuição para o processo de aprendizagem de Conceitos Históricos durante as aulas de História.

Através das produções audiovisuais, os próprios estudantes produzem material de áudio e vídeo para a construção de um Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos. A partir daí, uma plataforma no YouTube servirá como ferramenta para o acesso aos verbetes e posteriores postagens.

Sob os mais diversos aspectos, a linguagem audiovisual é facilmente lembrada pela sua dimensão inventiva e sensível, abrindo espaço para a elaboração de discursos de maneira protagonista pelas alunas e alunos. Assim eles se põem em locais de fala, produtores da História e sujeitos que narram e dialogam com o ambiente escolar, conectando espaços públicos através do ciberespaço do YouTube.

Mas o que é exatamente o Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos?

É um canal do YouTube criado e gerido por uma professora ou professor de História que visa reunir e publicar produções audiovisuais de suas turmas. Essas produções serão guiadas pela professora ou professor para que, através dessa linguagem, os jovens possam contribuir com narrativas a problematização de conceitos históricos.

Esses vídeos serão construídos tendo como ponto de partida um verbo-conceito, que deverá ser problematizado atrelado a um conteúdo curricular de história. Os vídeos dos verbetes, depois de postados no canal do YouTube, criarião um *dicionário de conceitos históricos*, mas não escrito, um dicionário a partir de vídeos e narrativas audiovisuais produzidas pelos alunos.

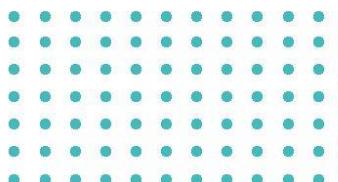
Cinco categorias teóricas foram utilizadas como base para a idealização do DACH

1. Mobilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação durante as aulas de História
2. O conceito de Empatia Histórica
3. A linguagem audiovisual e o Ensino de História
4. A ideia de uma História Pública e Digital
5. Os conceitos de Cibercultura e Cultura de Convergência



Mobilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação durante as aulas de História

A difusão das TICs em um contexto de informações globalizadas atinge as salas de aula promovendo mudanças na realidade escolar, o que nos move a repensar a prática docente aliada a essas tecnologias. Torna-se difícil ignorar as repercussões dessas ferramentas no Ensino de História, que podem se construir como dispositivos promissores na trilha de novos caminhos para o pensar e o sentir História.



TICS

Tecnologias de Informação e Comunicação: Conjunto de recursos tecnológicos e computacionais utilizados para a criação e divulgação de informações. Internet, computadores e smartphones são exemplos desses recursos, que possibilitam o acesso instantâneo a uma enorme quantidade e variedade de informação diariamente.



O conceito de Empatia Histórica

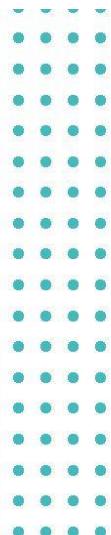
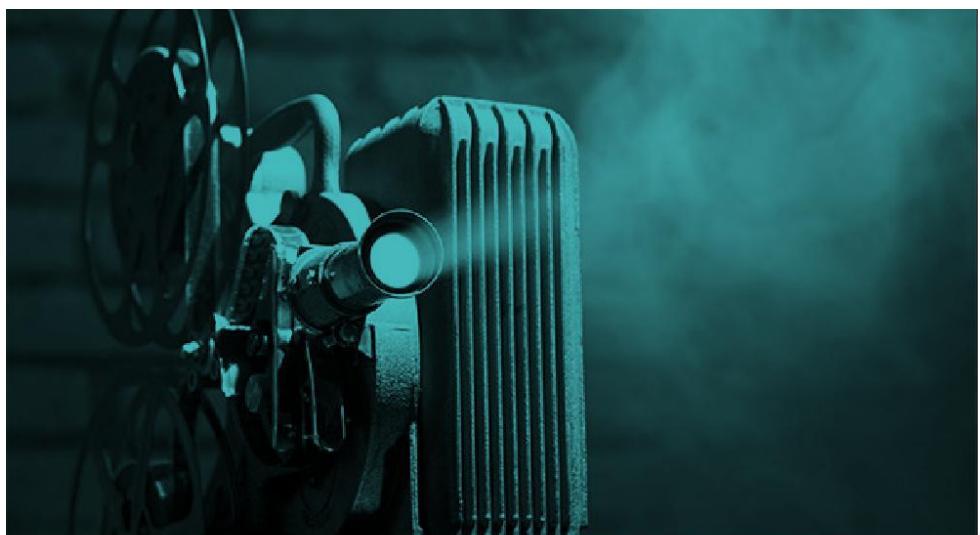
Sensibilizar uma compreensão histórica mais sofisticada passa por compreender o conceito de Empatia Histórica. Empatia se refere a uma combinação de capacidades intelectuais e imaginativas. É uma palavra empregada para nomear o processo de compreensão histórica: a Empatia Histórica.

A empatia histórica pode ser melhor entendida como uma realização (mas também como disposição) - algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isso com o que aqueles agentes fizeram (LEE, 2003).

Essa disposição defendida por Lee passa pela perspectiva da ação. A Empatia Histórica é um processo que leva a uma compreensão e uma explicação de porque as pessoas no passado agiram como fizeram, envolve uma apreciação do contexto histórico e da cronologia na avaliação de eventos passados. É dependente de uma análise completa e avaliação da evidência histórica e exige um sentido intuitivo de uma época passada e um reconhecimento implícito de que o passado é diferente do presente e só pode ser apreciado a partir dele.

Referências:

LEE, Peter. *Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado.* in BARCA, I. (Org.). *Educação histórica e museus.* Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, Portugal, 2003.



A linguagem audiovisual e o Ensino de História

Em um primeiro momento o trabalho com audiovisual foi escolhido pela sua presença constante na vida dos nossos estudantes. Celulares nas mãos, convivemos com a utilização diária e muitas vezes excessiva das câmeras que estão a todo o momento registrando perspectivas da vida pessoal em vídeos e fotos. É uma realidade que não se pode negar ou reprimir, mas sim compreender as suas potencialidades e direcionar a um caminho em que a utilização dessas ferramentas não aconteça de forma acrítica.

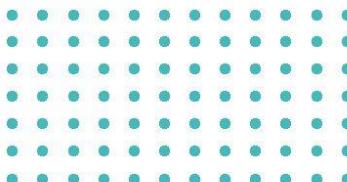
Producir imagens e não apenas consumi-las, esse é um dos objetivos do Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos. Fabricar e inventar documentos para tornar o aprendizado criativo e crítico para os alunos, aproximando os estudantes do mundo através dessa produção e lhes dando a possibilidade de reinventar a realidade, um lugar onde qualquer um possa fazer seu mundo diferente.

Trabalhar com o audiovisual traz a riqueza de acolher os processos criativos e subjetivos mais extravagantes, uma igualdade que impede que o mundo de um seja o paradigma para o mundo do outro, uma igualdade de competências na medida em que todos nós temos algo a oferecer na construção horizontal de um vídeo. Nesse espaço podemos romper a ideia tecnicista da educação e da autoridade soberana do professor, entendendo a dimensão lúdica, de brincadeira e de criação de sociabilidades que muitas vezes esquecemos existir na educação. (MIGLIORIN, 2014)

Em um segundo momento o que norteou a escolha pela produção de vídeos na atividade foi esse caráter sensível que o audiovisual

pode nos fornecer com o objetivo de desenvolver a ideia da Empatia Histórica. Trabalhando com múltiplas linguagens, a imagem audiovisual nos toca de uma maneira que outras linguagens não conseguem. Compreendendo a construção da Empatia Histórica como algo intrínseco ao aprender História, associar a produção audiovisual à atividade e trabalhá-la com alunas e alunos é mais uma vez transformar a utilização (instrumentalizada) desse material nas escolas.

Alfabetizar audiovisualmente é chamar a atenção, apontar, atentar para as imagens, para as sonoridades que nos cercam, e procurar compreendê-las, isto é, iniciar um processo de ampliação de mundos e também de estranhamento de um mundo tão naturalizado. (...) A imagem promove uma forma distinta de organização nos modos de perceber, compreender, pensar. São duas línguas. Talvez a linguagem da imagem seja mais aberta, não tão normatizada ou fixa como a escrita, mais acessível (Barbosa, 2014).



VÍDEO

Produto de fixação ou transmissão de imagens, com ou sem som, que tem a finalidade de criar, por meio da sua reprodução, a impressão de movimento. Sistema híbrido que opera com diferentes códigos significantes como o cinema, o teatro, a literatura, o rádio e até mesmo a linguagem da computação gráfica.

SUGESTÕES DE PROJETOS QUE TRABALHAM O AUDIOVISUAL VINCULADO A EDUCAÇÃO



Projeto CINEAD

O projeto tem por objetivo pesquisar experiências de introdução ao cinema com professores e estudantes de Educação Básica, dentro e fora da escola.
<https://goo.gl/4KJ6px>



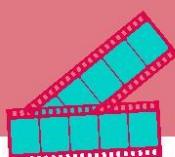
Abecedários CINEAD

<https://goo.gl/PPPS07>



Programa de Alfabetização Audiovisual

Porto Alegre, RS, Brazil
<https://goo.gl/qmLpc9>



Referências:

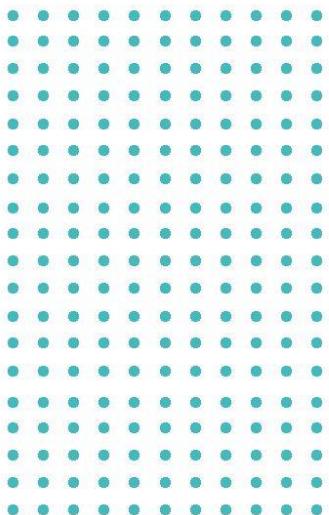
- FRESQUET, Adriana. *Aprender com as experiências do cinema*. Rio de Janeiro - RJ, Booklink, 2009.
 MIGLIORIN, Cezar. *Cinema e escola, sob o risco da democracia*. Revista contemporânea de Educação, v.5, 2010.
 BARBOSA & SANTOS (Orgs.). *Escritos da Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre, Libretos, 2014.



YouTube: Cibercultura e Cultura de Convergência por uma História Pública e Digital

Vivemos em um momento histórico denominado por Pierre Lévy como um período de cibercultura, caracterizado pela virtualização e dos saberes e das informações, onde o conhecimento flui através de diversas linguagens e canais (LÉVY, 1999). Esse afluxo contínuo de informações e de comunicações gera o que vai chamar de cultura de convergência (JENKINS, 2006).

O YouTube se insere nesse mundo de transformações midiáticas e de cibercultura a partir de três conceitos fundamentais: a convergência dos meios de comunicação, a cultura participativa e a inteligência coletiva. Na era do YouTube e dos celulares com câmeras digitais, produzir e distribuir vídeos está ao alcance de todos (ou quase todos). Dentro da perspectiva da História e da sala de aula enquanto espaço de convergência, o YouTube nos fornece múltiplas possibilidades de explorar habilidades e competências que caminham em direção ao enriquecimento de uma História Pública Digital.



CIBERCULTURA

Os tempos de cibercultura são caracterizados pela virtualização dos saberes e das informações, onde não mais o conhecimento ficará restrito a linguagem escrita ou aos leitores, mas fluirá através de diversas linguagens e canais. (LÉVY, 1999)

CULTURA DA CONVERGÊNCIA

termo desenvolvido por Henry Jenkins, trata da convergência de diferentes conhecimentos advindos de diferentes meios midiáticos e de diferentes indivíduos que, por meio de trocas, estabelecem conexões. (JENKINS, 2006)

CULTURA PARTICIPATIVA

Cultura participativa é uma expressão também desenvolvida por Henry Jenkins designada para representar a forma como a sociedade contemporânea desde o surgimento e adesão popular da Internet tem se distanciado cada vez mais da condição de receptora passiva. A cultura participativa propiciada pelo caráter interativo da Internet é uma mudança no modo como as pessoas se relacionam com os meios de comunicação, o que faz com que

• • • • • • • • • • • • • os papéis de produtores e consumidores de informação se alterem. Serge Noiret vai utilizar a expressão crowdsourcing, que significa contribuição coletiva ou contribuição colaborativa. São atividades tornadas possíveis somente graças à presença ativa do público, que possui conhecimentos e documentos e, sobretudo, às tecnologias que permitem conectá-los com estes projetos digitais. (NOIRET, 2015)

INTELIGÊNCIA COLETIVA

Desenvolvido por Pierre Lévy, o conceito de inteligência coletiva possibilita o partilhamento da memória, da percepção e da imaginação, resultando na aprendizagem coletiva e na troca de conhecimentos.

SUGESTÕES DE VÍDEOS	INDICAÇÃO DE CANAIS:
<p>História Digital Anita Lucchesi Universidade de Luxemburgo https://goo.gl/ZVbaLw</p> 	<p>Café História TV https://goo.gl/hQ5adN</p> 
<p>O que é História? Serge Noiret (IUE) https://goo.gl/jfGdDK</p> 	

A História digital não é somente a divulgação ou a presença da História de maneira online, mas também o uso de novas tecnologias e ferramentas digitais que podem ajudar as historiadoras e os historiadores a trabalhar com a documentação e a produzir e apresentar seu trabalho de maneira digital. A História Pública, hoje em simbiose com a História digital, é pensar a História fora dos muros da academia, em ambientes públicos. Mas não só isso, é também fazer a História para o público e com o público. É o ato de compartilhar a autoria da História.

Fazer a História para o público e com o público:

Minha ideia de História é tudo aquilo que é História fora da universidade. Isso significa que estou interessado em como as narrativas históricas são construídas em sociedades, com públicos diferentes e para públicos diferentes e com diferentes tipos de fontes primárias. História oral, audiovisual, filmes, etc. E como as pessoas, nem sempre treinadas por historiadores profissionais, estão lidando com essas memórias individuais e coletivas. Essa é a minha ideia de História: que ela é pública (NOIRET, 2015).

O DACH abre espaço para o protagonismo das nossas alunas e alunos, dialogando com o ambiente escolar e com os espaços públicos através da plataforma YouTube, tendo em vista que esse canal não seria um local onde apenas vídeos podem ser postados e assistidos como também permite a interação entre os produtores e consumidores de conteúdo por intermédio das ferramentas disponibilizadas pela plataforma. Devemos destacar também o potencial do YouTube enquanto ferramenta para a transformação da escola em um espaço de convergência que deve ser construído a partir da aproximação da educação com o digital, problematizando o

lugar das nossas alunas e alunos na construção da História em espaços virtuais públicos. Além disso, a construção de narrativas veiculadas do ciberespaço desenvolve a possibilidade de uma narrativa transmídia para assuntos do cotidiano escolar muitas vezes presos aos livros didáticos e às aulas expositivas.

É o momento em que novas e antigas mídias e narrativas se unem no fomento da História Pública e Digital. O YouTube também abre espaço para a construção de uma linguagem cada vez mais comum com a popularização das câmeras e dos smartphones: o vídeo. A produção audiovisual de vídeos pelas alunas e pelos alunos também aparece nesse projeto como uma tentativa de configurar a escola como local de construção de formas diversas de produção de narrativas e de conhecimento histórico. Além de se apresentar como um formato de mídia utilizado para desenvolver determinado assunto, a produção audiovisual também pode ser explorada em seu caráter mais sensível buscando uma aproximação com a construção de uma Empatia Histórica com os temas e personagens estudados. O audiovisual mexe com a Empatia e a sensibilidade histórica e cria um novo tempo fictício, trazendo para a realidade o que as alunas e os alunos constroem nos vídeos.

A proposta do Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos não pretende resolver problemas sobre a aprendizagem de conceitos, mas principalmente oferecer possibilidades para o seu trabalho em sala de aula. Mas, acima de tudo, essa atividade pretende problematizar a importância de se delegar atenção ao campo da aprendizagem de conceitos históricos e principalmente da construção ainda que lenta e incipiente do que seria Empatia Histórica. Compreender e construir as ideias dos conceitos dentro de sua historicidade nos parece fundamental para traçar caminhos à construção da empatia.

• • • • • • • CONCEITOS HISTÓRICOS

Na perspectiva etimológica da história dos conceitos proposta por Koselleck, que defende uma relação quase que intrínseca entre a História e a linguagem reconhecendo a mutabilidade das palavras. Devemos destacar a historicidade dos conceitos vinculando-os à realidade social, ação que atenta à dinâmica dos significados em épocas distintas ou até mesmo dentro de uma mesma época. Sendo assim, os conceitos, para o historiador, transcendem o seu contexto original e se lançam no tempo e no espaço de maneira mutável. Um contexto não é fixo, e sim fruto de uma temporalidade e de uma linguagem. Compreende que uma palavra carrega nela várias possibilidades de significados, mas o conceito reúne em si diferentes totalidades de sentido. Um conceito apesar de claro pode ser polissêmico, já que ele reúne em si e reflete a diversidade da experiência histórica no qual está inserido. É através dos conceitos que os sujeitos históricos dão sentido a sua própria existência.

• • • • • • • NARRATIVA TRANSMÍDIA

Narrativa transmídia ou narrativa transmídia se desenvolve por meio de múltiplos canais de mídia, cada um deles contribuindo de forma diferente para a compreensão do Universo narrativo.

O DACH se encaixa em qualquer dos componentes curriculares que se queira trabalhar dentro do Ensino de História mas, devemos deixar bem claro que mesmo com essa flexibilidade é primordial que a atividade seja executada vinculada a algum conteúdo preestabelecido, já que a questão principal da utilização da linguagem audiovisual não está em trabalhar um conteúdo específico, mas sim de trazer uma narrativa protagonizada pelas alunas e pelos alunos para se desenvolver qualquer conteúdo curricular, dando às estudantes e aos estudantes a possibilidade de narrar através de suas perspectivas.



Cronograma das atividades

O cronograma de atividades apresentado aqui é uma sugestão, um guia aberto e interativo para professoras e professores que desejem adequá-lo a qualquer conteúdo curricular dentro das aulas de História buscando atender às especificidades de cada grupo com o qual trabalham.

Fase 1: A escolha do conteúdo curricular e do conceito trabalhado.

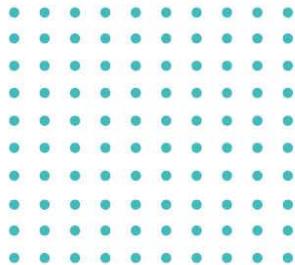
Duração: Aproximadamente duas a três semanas.

Objetivo: Iniciar o conteúdo programático escolhido com enfoque no conceito que se deseja trabalhar.

Observações:

Em um primeiro momento é importante destacar que essa experiência deve partir de um conteúdo curricular formal ou a partir de um tema transversal associado a um conteúdo do currículo de História. É sempre importante que a atividade possa partir de algum tema trabalhado em sala para que o diálogo seja feito com a disciplina escolar. O tema e os conceitos escolhidos para serem trabalhado através do Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos também podem estar em consonância com as demandas sociais dos alunos e do cotidiano da sala de aula. Além da delimitação conceitual e temática, é necessário um enquadramento prévio de quais os objetivos de cada docente ao trabalhar aquele tema vinculado àquele conceito específico.

Sobre a escolha dos conceitos devemos destacar que a partir da perspectiva de Peter Lee a construção do conhecimento histórico se constrói a partir de duas ordens conceituais, os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem. Essa articulação conceitual também deve ser levada em consideração na escolha do conceito que será trabalhado.



CONCEITOS SUBSTANTIVOS

Referem-se a noções ligadas aos conteúdos históricos. Nomeiam e atribuem sentido aos acontecimentos (exemplo: trabalho, classe, ditadura, revolução, democracia).

CONCEITOS DE SEGUNDA ORDEM

Ou metahistóricos, são aqueles que se referem a natureza da história, como por exemplo explicação, compreensão, evidência, narrativa ou empatia. São elementos estruturais da operação historiográfica.

Fase 2: Montando nosso Dicionário Audiovisual de Conceitos

Duração: Aproximadamente duas semanas (dias aulas de 45min).

Objetivo: Apresentar o DACH às alunas e aos alunos assim como introduzi-los ao projeto e à produção audiovisual.

Essa fase é composta por duas etapas

Fase 2 – Etapa 1: O que é um Dicionário Audiovisual?

Duração: 1 semana (2 aulas de 45min)

Objetivo: Apresentar o Dicionário Audiovisual aos alunos com exemplos de vídeos que já foram produzidos anteriormente. Apresentar o canal do YouTube que já deverá ter sido criado e explicar todo o processo do projeto pedindo sugestões e abrindo espaço para mudanças e alterações.



O material usado para essa etapa do projeto está disponível para visualização e modificações através da plataforma Prezi
<https://goo.gl/LpKkbe>



Fase 2 – Etapa 2: Pequena Oficina de Alfabetização Audiovisual

Duração: duas semanas (duas aulas de 45min)

Objetivo: Despertar o olhar para o Audiovisual: aquecendo olhares para a produção de vídeos. Pequena oficina de Alfabetização Audiovisual.

Alfabetizar para o audiovisual significa formar jovens capazes de ler e

compreender mensagens audiovisuais não somente em seu sentido instrumentalizado, mas também avaliá-las desenvolvendo seu juízo estético e político, além de se tornarem capazes de intervir nos espaços públicos com mensagens audiovisuais de produção autônoma (BARBOSA, 2014).

O Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos é colocado nesse momento como um projeto de formação humana assentado numa linguagem de crescente difusão: a linguagem audiovisual. Associar o audiovisual ao ambiente escolar visa promover um projeto pedagógico democratizante levando em consideração o próprio projeto horizontal de elaboração de um vídeo.



O material usado para essa fase do projeto está disponível para visualização e modificações através da plataforma Prezi no link <https://goo.gl/FYtnCM>

Esse material foi elaborado inspirado em exercícios sugeridos por Adriana Fresquet (FRESQUET, 2014) em seu projeto **Cinema para Aprender e Desaprender** da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CINEAD/UFRJ).

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS PARA OFICINAS DE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL:



FRESQUET, Adriana (org.). Currículo de Cinema para Escolas de Educação Básica. UFRJ <https://goo.gl/fVgyLS>



FRESQUET, Adriana (org.). As Origens do cinema: Jogos ópticos. UFRJ <https://goo.gl/QZK6L2>

MIGLIORIN, Cezar. O Cinema, a escola, o estudante e a invenção dos mundos. IN BARBOSA & SANTOS (Orgs.). Escritos da Alfabetização Audiovisual. Porto Alegre - RS, Libretos, 2014.

SUGESTÕES DE VÍDEOS:



Vídeos realizados pelo programa CINEAD-LECAV /UFRJ <http://cinead.org/videos>



Entrevista de Cezar Migliorin durante o IV Fórum da Rede Kino, que aconteceu durante a 7ª Mostra de Cinema de Ouro Preto, em junho de 2012. <https://goo.gl/9EbntM>



Fase 3: A produção

Duração: Aproximadamente 2 semanas.

A fase da produção audiovisual também poderá ser dividida em duas etapas: a elaboração dos roteiros e a produção dos vídeos. Durante a elaboração dos roteiros as escolhas da professora e do professor serão fundamentais para guiar os alunos de na construção de uma compreensão histórica mais sofisticada relacionada a ampliação do quadro conceitual.

Embassados em uma escolha preestabelecida (a escolha do conceito a ser trabalhado dentro de um conteúdo curricular das aulas de História) a professora ou o professor deverá buscar documentos/ evidencias que auxiliem seus alunos na elaboração dos roteiros dos vídeos que serão produzidos. O objetivo principal é que os alunos possam ser guiados para um discurso sobre o conceito escolhido para que a partir daí eles possam elaborar os roteiros e partir para a produção de um vídeo no qual eles possam assumir o protagonismo e narrar através do audiovisual suas leituras sobre o conceito trabalhado. Após a elaboração dos roteiros as alunas e alunos terão um tempo para a produção dos vídeos. A professora ou professor poderá decidir se delimitará o gênero de vídeo a ser produzido ou o tempo de cada uma das produções.

No momento da elaboração dos roteiros e da elaboração dos vídeos é fundamental a presença do professor como um orientador, promovendo discussões, trazendo documentos evidências e incentivando a participação das alunas em também buscar e trazer evidência e documentos que possam ser agregados a esse momento.

SUGESTÕES DE APLICATIVOS QUE PODEM SER USADOS PARA A EDIÇÃO DOS VÍDEOS:

WeVideo – Editor de Vídeo
<https://goo.gl/V4qmHi>

Magisto Video Editor & Maker
<https://goo.gl/2scwJ5>

VideoShow - editor de vídeo.app para editar videos
<https://goo.gl/wCiQb2>

ALGUNS TIPOS DE VÍDEOS QUE PODERÃO SER PRODUZIDOS:

Filmes (curtas), documentários, reportagens, comerciais, videogames, trailers, multimídias, videoclipes...

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA:

SILVA, K. V. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo: Contexto, 2006.



Fase 4: Postagem e exibição dos vídeos

O momento final dessa atividade proposta é a hora da postagem e exibição dos vídeos. A sugestão aqui é que a professora ou o professor separe um tempo específico para a grande apresentação do canal. Já postadas no YouTube, mas ainda não divulgadas, o professor pode apresentar toda as produções em conjunto com todas as salas envolvidas, promovendo um momento de interação e confraternização ao final dos trabalhos, além da exaltação e valorização das produções exibidas, e problematizando a historicidade do conceito através das produções.



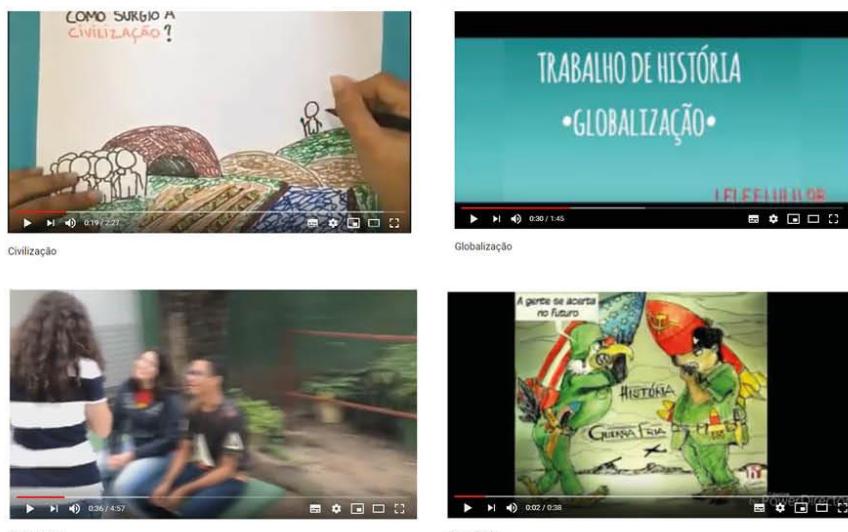
Ao postar os vídeos o professor ou a professora pode ainda fazer sugestões sobre canais que ache interessante para seus alunos e alunas, promovendo uma interação com outros conteúdos produzidos.



Considerações finais

O Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos é uma ferramenta que está aberta a um constante abastecimento com novas produções. O projeto pressupõe que as atividades com vídeos continuem na escola com outras séries, outras turmas e novos verbetes. Um dicionário coletivo que contará com a contribuição colaborativa de todos aqueles que se deixarem mobilizar pela linguagem de maravilhamento do audiovisual.

Assim como o mundo da cibercultura, o Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos é uma ferramenta aberta à interação, à modificação, a ajustes de coparticipação. É uma construção coletiva que tem como principal objetivo mobilizar novos caminhos ao Ensino de História dentro de uma perspectiva pública e digital, procurando assim problematizar questões valiosas ao Ensino de História através da proposição de uma atividade que possa se adequar às demandas de docentes, alunas e alunos criando espaços para o diálogo horizontal dentro do contexto da cibercultura.



Exemplos de vídeos produzidos



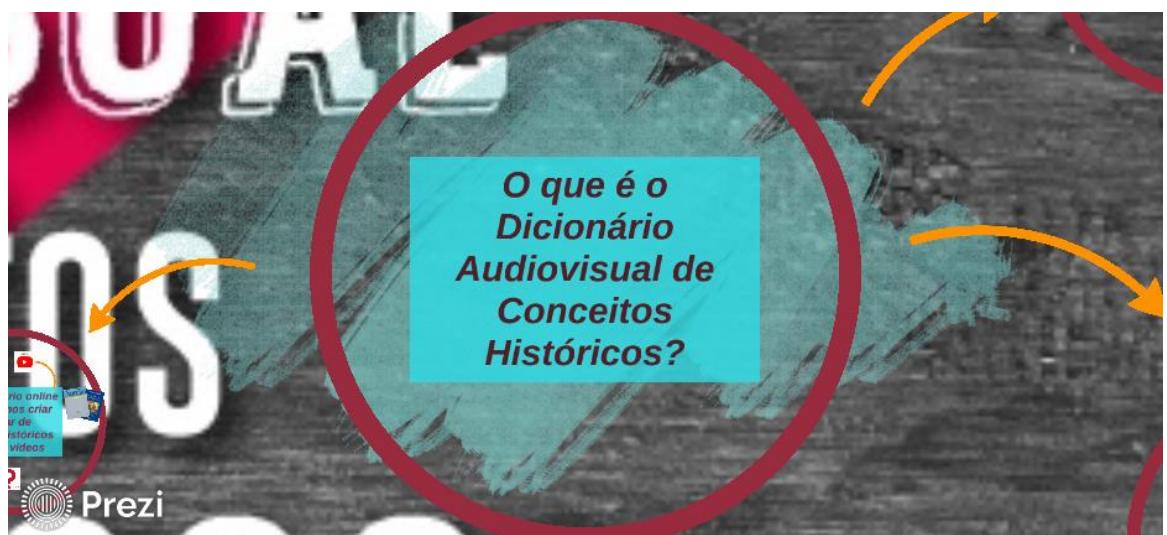
Referências bibliográficas

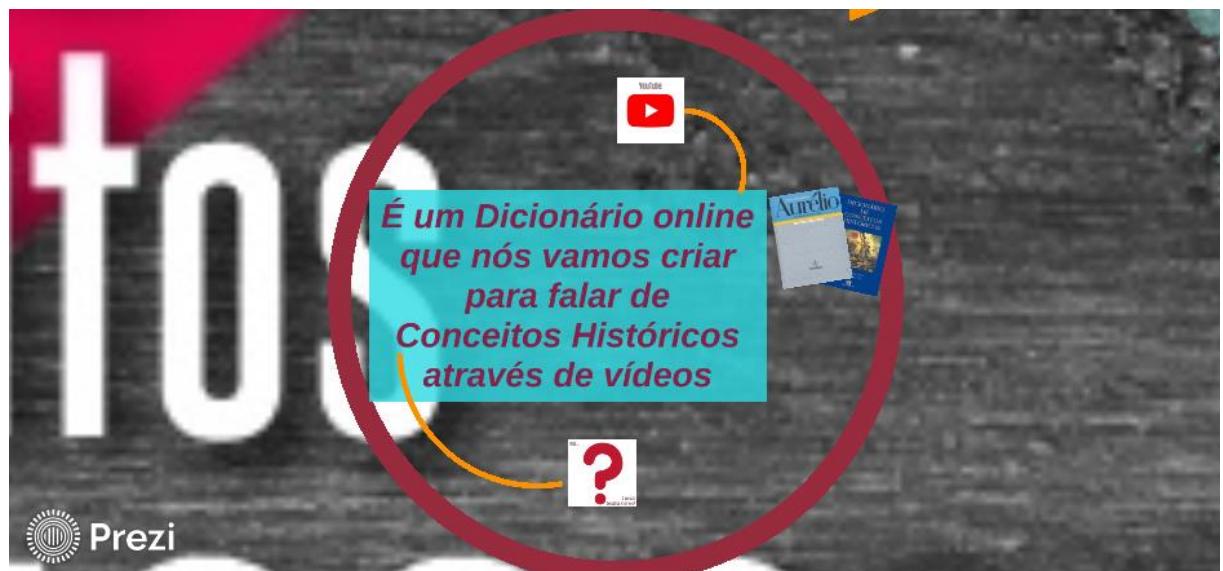
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Alfabetização Audiovisual: um conceito em processo.** in BARBOSA & SANTOS (Orgs.). Escritos da Alfabetização Audiovisual. Porto Alegre, Libretos, 2014.
- CERCADILHO, L. Prefácio. in SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Org(s)). **Aprender História: perspectivas da educação histórica.** Ijuí - RS, Ed. Unijuí, 2009, p.7-9.
- CIRELLO, Moira Toledo Dias Guerra. **Audiovisual: uma revolução em potencial para sua sala de aula.** in Maria Carmen Silveira Barbosa, Maria Angélica dos Santos. (Org.). Escritos de Alfabetização Audiovisual. 2014.
- FREITAS, Itamar. **Que são conceitos históricos?** Aracaju SE, dez. 2010.
- FRESQUET, Adriana. **Aprender com as experiências do cinema.** Rio de Janeiro - RJ, Booklink, 2009.
- _____. **Princípios e propostas para uma introdução ao cinema com professores e estudantes: a experiência do CINEAD/UFRJ.** in BARBOSA & SANTOS (Orgs.). Escritos da Alfabetização Audiovisual. Porto Alegre - RS, Libretos, 2014.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** 2. ed. São Paulo - SP, Aleph, 2009
- KOSELLECK, Reinhart. **Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos.** Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro - RJ, 1992.
- LEE, Peter. **Por que aprender História?** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.42, p. 19-42, out/dez. 2011.
- _____. **“Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado.** in BARCA, I. (Org.). Educação histórica e museus. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, Portugal, 2003.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo - SP, Editora, 1999.
- LUCCHESI, Anita. **Por um debate sobre História e Historiografia Digital.** Boletim Historiar, v. 1, p. 45-57, 2014.
- MIGLIORIN, Cezar. **Cinema e escola, sob o risco da democracia.** Revista contemporânea de Educação, v.5, 2010.
- _____. **O Cinema, a escola, o estudante e a invenção dos mundos.** IN BARBOSA & SANTOS (Orgs.). Escritos da Alfabetização Audiovisual. Porto Alegre - RS, Libretos, 2014.
- NOIRET, Serge. **História Pública digital.** Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 28-51, maio 2015.
- PIRES, Eloiza Gurgel. **A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação.** São Paulo - SP, Educ. Pesqui. 2010.
- SILVA, K. V. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2006.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender História: Perspectivas da educação Histórica.** Ijuí - RS, Ed. Unijuí, 2009.

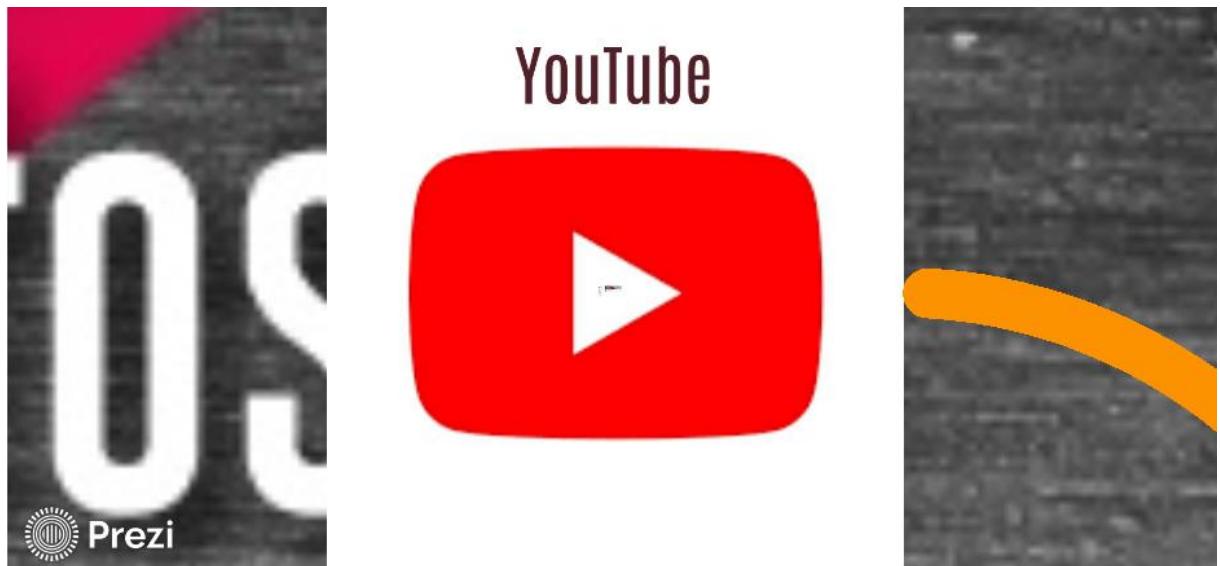
ANEXO A - GUIA DE INTRODUÇÃO AO DICIONÁRIO AUDIOVISUAL

Imagens do material utilizado durante a apresentação do projeto aos alunos. Material disponível em:

http://prezi.com/0g2b46fndkcb/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share







YouTube

Pesquisar

INSCRIÇÕES

- Café História TV
- TED** 7
- Nexo Jornal 2
- VideoAulasdeJap...
- BuzzFeedVideo 5
- pethistoria 1
- VICE 6
- Roda Viva 4
- Nerdologia 2
- Se Liga Nessa H... 2
- Procurar canais

Mostrar menos

Prezi

**Dicionário
AUDIOVISUAL
de CONCEITOS
HISTÓRICOS**

Dicionário Audiovisual de
Conceitos Históricos

5 inscritos

INÍCIO VÍDEOS PLAYLISTS CANAIS DISCUSSÃO SOBRE

Este canal não tem nenhum conteúdo.

PERSONALIZAR O CANAL ESTÚDIO DE CRIAÇÃO





Vídeos exibidos durante a apresentação de exemplos para o Dicioário:

- 1- <https://www.youtube.com/watch?v=exbcqRbtnJQ> (O que é História? | Serge Noiret)
- 2- <https://vimeo.com/184409064> (Samba de Coco Trupé)
- 3- <https://vimeo.com/169093256> (onde passa um boi, passa uma boiada!)
- 4- <https://vimeo.com/135680674> (Sobre a vaquejada, um esporte sertanejo)
- 5- <https://vimeo.com/112321059> (Abecedário de Cinema com Hernani Heffner – História)
- 6- <https://www.youtube.com/watch?v=ZcMW73Imlh4> (Gilles Deleuze fala sobre o charme da loucura)
- 7- <https://vimeo.com/167668320> (ABECEDÁRIO OCUPA CAP UERJ)
- 8- <https://vimeo.com/158814920> (Janela_de Ana)

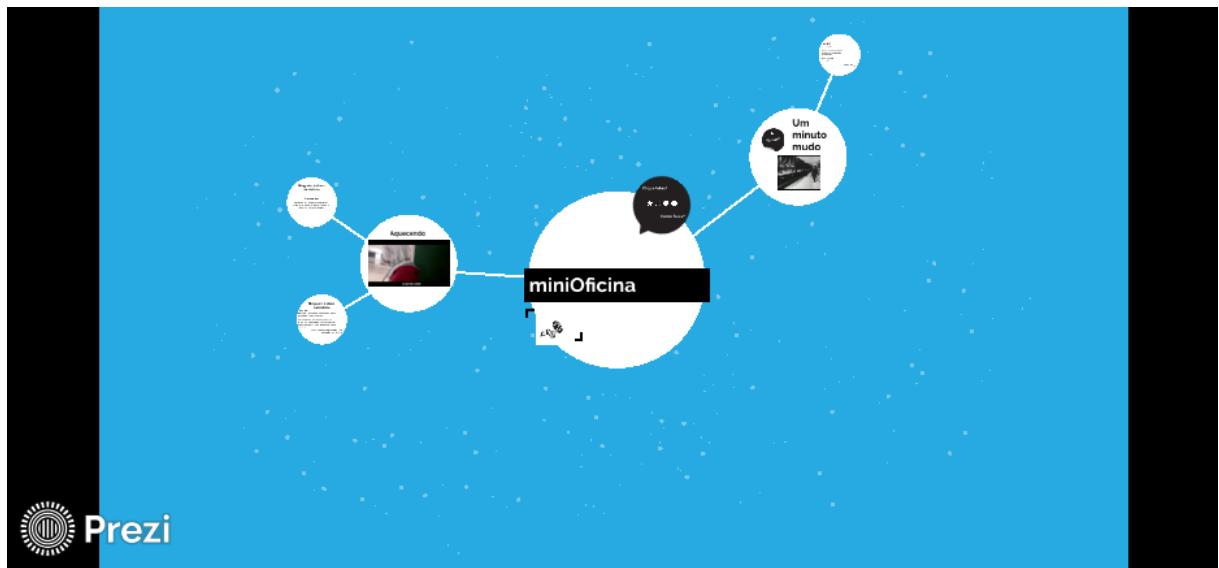
ANEXO B - GUIA PARA MINIOFICINA DE ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL

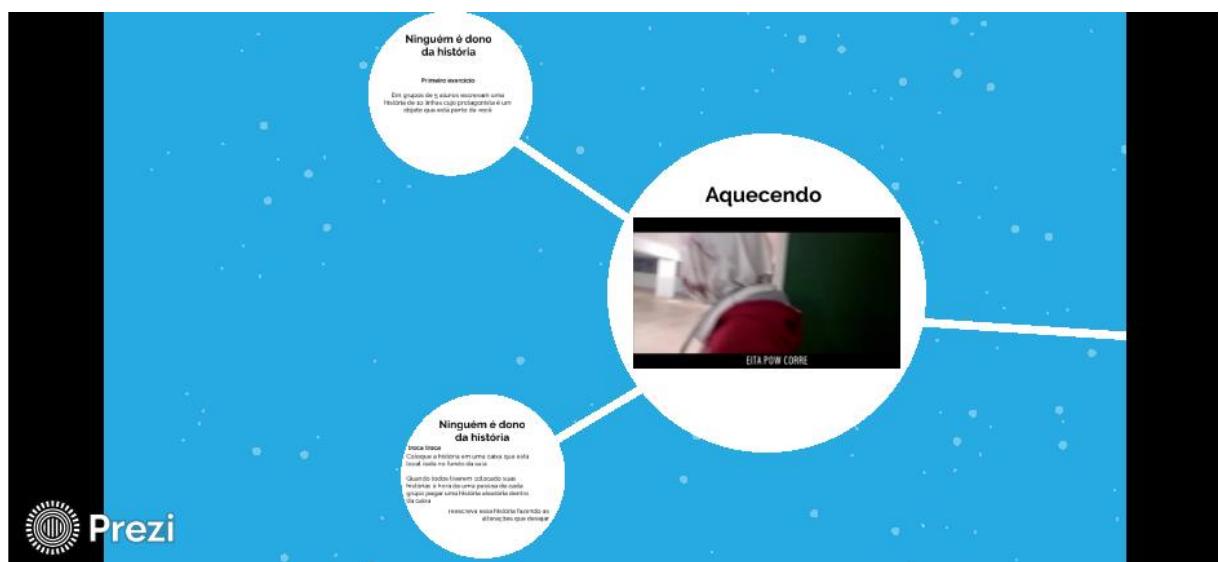
Disponível em:

http://prezi.com/rzakbdsxciwn/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

Os momentos dessa oficina foram inspirados em exercícios sugeridos por Adriana Fresquet (FRESQUET, 2014) em seu projeto “Cinema para Aprender e Desaprender” da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CINEAD FE/UFRJ).

Na lista de filmes usados para “aquecer” estão presentes algumas produções de alunos do colégio elaboradas em anos anteriores para o projeto do Cineclube da Feira de Artes e Ciências que acontece todos os anos no referido colégio. A utilização de vídeos produzidos pelos alunos junto às produções cinematográficas profissionais tem a principal intenção de quebrar uma suposta hierarquia nas produções audiovisuais e valorizar a produção dos alunos.





Ninguém é dono da história

Primeiro exercício

Em grupos de 5 alunos escrevam uma história de 10 linhas cujo protagonista é um objeto que está perto de você

 Prezi

Ninguém é dono da história

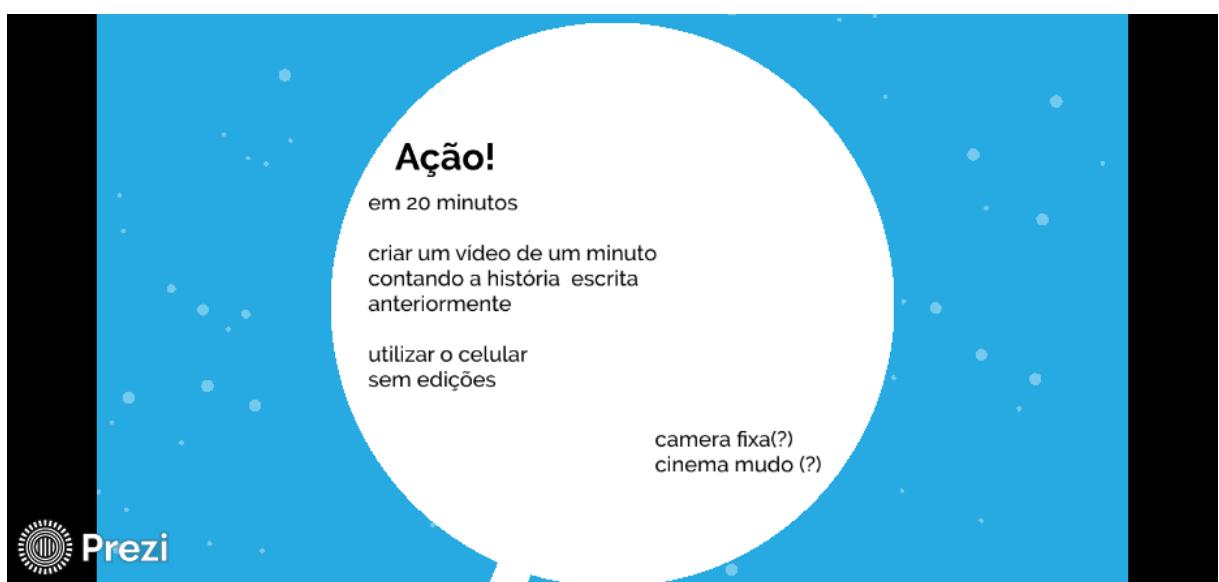
troca troca

Coloque a história em uma caixa que está localizada no fundo da sala

Quando todos tiverem colocado suas histórias é hora de uma pessoa de cada grupo pegar uma história aleatória dentro da caixa

reescreva essa história fazendo as alterações que desejar

 Prezi



Trechos de filmes exibidos para aquecer o olhar:

- 1- Kill Bill
- 2- Grande Hotel Budapeste
- 3- Batman: O Cavaleiro das Trevas
- 4- Tempos modernos
- 5- 1817 - A Revolução (produção dos estudantes)**
- 6- Matrix
- 7- Apocalypse Now
- 8- A Origem
- 9- Defensores do meio ambiente (produção dos estudantes)**
- 10- Os caçadores da Arca Perdida
- 11- O Iluminado
- 12- Crônicas de um recife assombrado (produção dos estudantes)**
- 13- Forrest Gump
- 14- Caipora, a vingança (produção dos estudantes)**
- 15- De volta para o futuro
- 16- Star Wars O Império Contra Ataca
- 17- Um sonho de liberdade
- 18- Clube dos Cinco
- 19- Frevo, um patrimônio pernambucano (produção dos estudantes)**
- 20- Noviça Rebelde
- 21- ET o Extraterrestre
- 22- A História da Eternidade
- 23- O Shopping e a Floresta (produção dos estudantes)**

ANEXO C - IDENTIDADE VISUAL

Todo o material produzido e utilizado na pesquisa está disponível online e pode ser reutilizado e adaptado às necessidades daqueles que forem utilizá-lo. Dentro da plataforma Prezi, esse é o símbolo indicativo para que os usuários possam reutilizar e modificar o material.



**ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO E CONSENTIMENTO LIVRE
ESCLARECIDO**



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

TERMO DE ASSENTIMENTO E CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Aos pais ou responsáveis,

Este é um convite para que sua filha/seu filho participar da pesquisa de mestrado intitulada Dicionário Audiovisual de Conceitos: aventuras da experiência e da sensibilidade imagética nas aulas de História da professora Natália Lima de Mendonça, sob a orientação da professora Dra. Maria Thereza Didier de Moraes, em desenvolvimento no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Destacamos que essa pesquisa e seus resultados são para fins exclusivamente acadêmicos, sem risco para outros tipos de divulgação, além da garantia do anonimato. Essa ação faz parte da conduta ética de realização de pesquisa com adolescentes que envolve a segurança dos participantes, o respeito a sua menor idade, bem como resguarda o pesquisador no desenvolvimento do seu trabalho. Salientamos ainda os benefícios desta pesquisa, em virtude das possibilidades de refletirmos coletivamente, a partir das nossas experiências escolares sobre os caminhos possíveis que melhorem o trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina de História.

Lembrando que a participação na pesquisa é voluntária, sendo possível a posterior retirada do consentimento sem que isso traga ao adolescente algum prejuízo ou penalidade.

Na aceitação do convite, o estudante participará de um projeto para a elaboração de vídeos que trabalharão Conceitos Históricos através da produção audiovisual com a intenção de produzirmos um Dicionário Audiovisual desses conceitos. Qualquer dúvida poderá ser esclarecida com a professora Natália através do e-mail natalialm@gmail.com.

TERMO DE ASSENTIMENTO E CONSENTIMENTO LIVRE ESCARECIDO

Eu, _____, declaro que li as informações contidas neste documento e fui devidamente informado pela professora Natália Lima de Mendonça dos procedimentos que serão utilizados e a confidencialidade da pesquisa, autorizo a participação de _____, estando ciente que os usos dos dados são para trabalhos exclusivamente de natureza acadêmica. Foi-me garantido que posso desautorizar a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Olinda, _____ de _____ de 2018.

Assinatura

ANEXO E - EXEMPLO DE DOCUMENTOS UTILIZADOS PARA A ELABORAÇÃO DOS ROTEIROS NA TEMÁTICA TECNOLOGIA

1)



Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/do-universo-dos-quadrinhos-a-sala-de-aula-mafalda-a-aula-de-historia>>. Acesso em: 09 out. 2017.

Tirinha escrita e desenhada pelo cartunista argentino Quino, que teve o ápice de suas produções entre 1964 e 1973, nos apresenta Mafalda, uma menina defensora da humanidade e da paz mundial, famosa por seu inconformismo em relação aos valores do tempo presente.

2)

“Queridos amigos, conhecidos e estranhos, meus conterrâneos queridos e toda a humanidade: em poucos minutos possivelmente uma nave espacial irá me levar para o espaço sideral. O que posso dizer-lhes sobre estes últimos minutos? Toda a minha vida parece se condensar neste momento único e belo. Tudo que eu fiz e vivi foi para isso!”

Yuri Gagarin. Cosmonauta russo da primeira missão tripulada da História, a bordo da Vostok 1, lançada no dia 12 de abril de 1961.

3)



Star Trek ou “Jornada nas Estrelas”, um clássico da ficção científica, completou 50 anos de existência em 2016. A série mostrava as aventuras da tripulação da nave USS

Enterprise no século XXIII, com mundos e raças alienígenas convivendo. Ao fazer analogias com situações da época, abordava questões sociais contemporâneas em um contexto futurista. O elenco era bem diferenciado, apresentando uma mulher negra, um asiático e um russo, que trabalhavam juntos e com papéis de destaque. O monólogo de introdução em cada episódio afirmava: “Estas são as viagens da nave estelar Enterprise. Em sua missão de cinco anos, para explorar novos mundos, para pesquisar novas vidas, novas civilizações, audaciosamente indo aonde nenhum homem jamais esteve”.

Adaptado de
gamehall.uol.com.br

4)



(LEE, Stan; Kirby, Jack; DITKO, Steve; LIEBER, Larry. *O Quarteto Fantástico n. 1* In: *Marvel Origens: a década de 1960*. São Paulo: Salvat, 2015, p. 21.)

5)

