



PROFHISTÓRIA

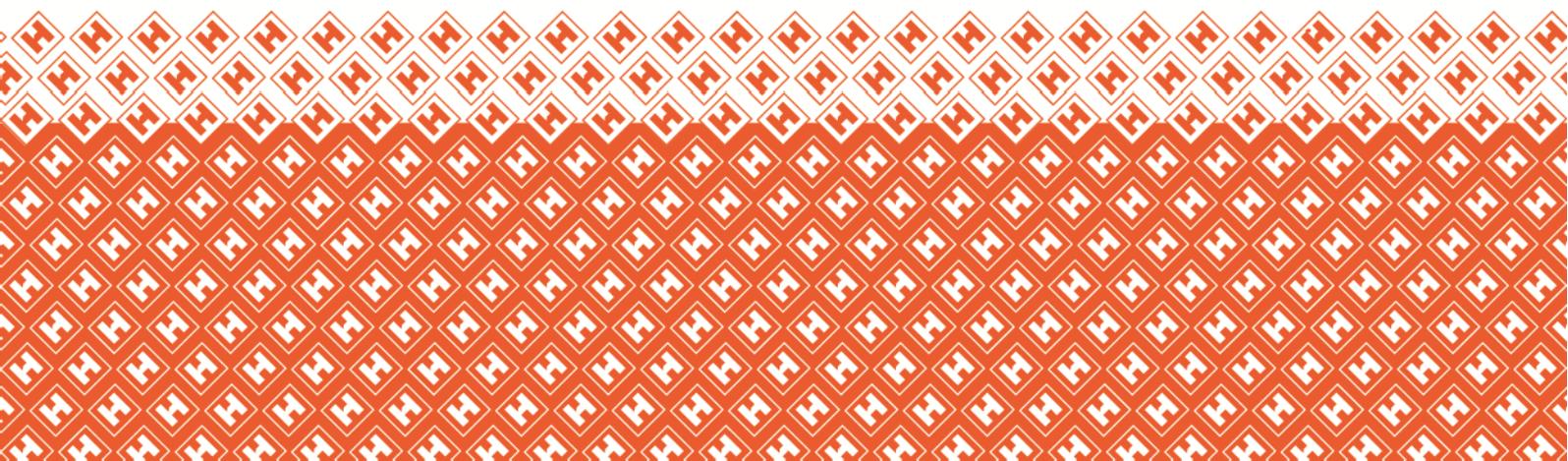
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MARITSA GONÇALVES RIETH

***Historiopédia: Ensino de História e
pesquisa na internet***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

janeiro / 2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Maritsa Gonçalves Rieth

Historiopédia: Ensino de História e pesquisa na internet

Porto Alegre

2022

Maritsa Gonçalves Rieth

Historiopédia: Ensino de História e pesquisa na internet

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Carmem Zeli de Vargas Gil

Porto Alegre

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Gonçalves Rieth, Maritsa
Historiopédia: Ensino de História e pesquisa na internet /
Maritsa Gonçalves Rieth. -- 2022.

138 f.
Orientadora: Carmem Zeli de Vargas Gil.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade Federal
do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas,
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto
Alegre, BR-RS, 2022.

1. Aula de História. 2. Pesquisa na internet. 3. Wikipédia. 4.
Tecnologias Digitais da Informação. 5. Ensino de História. I. Zeli
de Vargas Gil, Carmem, orient. II. Título.

Maritsa Gonçalves Rieth

Historiopédia: Ensino de História e pesquisa na internet

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Porto Alegre, 4 de fevereiro de 2022.

Resultado: Aprovada.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Carmem Zeli de Vargas Gil

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação (Orientadora).

Prof.^a Dr.^a Marcella Albaine da Costa

Universidade Federal de Roraima, Centro de Ciências Humanas.

Prof. Dr. Christiano Britto Monteiro dos Santos

Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional.

Prof. Dr. Fernando Nicolazzi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

Dedicatória e Agradecimentos

As nossas trajetórias são sempre permeadas por pessoas que marcam os momentos que vivemos. Nesse caminho em busca de novos conhecimentos e de reflexão sobre a minha prática como professora não foi diferente, e reconhecer a dedicação de cada um daqueles que estiveram comigo também fala muito sobre o que eu sou e acredito. Agradeço a todas e todos que estiveram comigo ao longo dessa jornada que não foi fácil, e só teve sucesso graças ao apoio constante que recebi.

Algumas pessoas em específico marcaram esse meu momento e estiveram sempre ao meu lado e a elas dedico não só este trabalho, mas todo o meu carinho, todo esforço, toda lágrima, todo sorriso, todo abraço (físico ou virtual), toda a minha luta, pois sem elas isso tudo não seria possível...

À minha orientadora e grande mentora, professora **Carmem Gil**. Obrigada por abrir meus horizontes para o mundo da pesquisa e me ajudar a compreender minhas conexões com o digital. Mas, ainda mais importante, obrigada por estar sempre ao meu lado me transmitindo tranquilidade e confiança.

Às minhas grandes amigas, **Fernanda e Gabriela**. Essas duas mulheres incríveis, minhas fontes de inspiração em tantos sentidos, abraçaram não só a mim, mas toda essa pesquisa, e me ajudaram a acreditar no meu potencial quando eu mais precisei. Obrigada por compartilhar um pouquinho da genialidade de vocês comigo! Obrigada por abrir as portas dos corações de vocês para mim! Obrigada pelo privilégio dessa amizade linda! Amo vocês!

Ao meu companheiro, **Luis Henrique**, por estar ao meu lado ao longo de toda essa caminhada. Obrigada por acreditar em mim e seguir construindo sonhos comigo! Obrigada pela paciência! Obrigada por se dedicar tanto a me alegrar. Obrigada por me lembrar que sempre precisamos buscar equilíbrio, e que descansar também faz parte da jornada. Te amo!

Deixo também um agradecimento especial a todos os meus **familiares** e meus **grandes amigos e amigas** que, para além de tudo que a pandemia nos privou, compreenderam o meu afastamento e ausência em muitos de nossos momentos. **Mãe, pai e mano**, obrigada pela admiração e motivação. **Raquel, Marlon, Fernando e Rogério**, obrigada pelo acolhimento e pelos momentos de reenergização tão necessários nessa jornada. **Camila M.**, obrigada pela parceria de sempre e por aguentar tamanha saudade. **Gabriela V.**, obrigada por estimular minha busca por autoconhecimento e me auxiliar a compreender os meus próprios processos cognitivos.

RESUMO

Este estudo buscou compreender como estudantes utilizam a internet para consultar informações sobre história. A pesquisa foi realizada com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, visando identificar os critérios utilizados e os caminhos por eles percorridos na internet em busca de informações confiáveis nas aulas de história. Para tal, como dimensão propositiva deste estudo, em uma tentativa de reproduzir a lógica de funcionamento da Wikipédia foi criado um *website*, intitulado de *Historiopédia*, tendo como temática central a *Década de 20: o Brasil dos “anos loucos”*. A construção desse percurso de estudo foi realizada em diálogo com as análises das produções dos estudantes, que foram baseadas em autores que pensam a Educação Midiática como uma potente aliada do Ensino de História. Um dos objetivos centrais do estudo foi pensar a prática docente de forma reflexiva, sendo a *investigación práctica de la práctica* a principal inspiração metodológica que orienta essa pesquisa, suas análises e considerações. Portanto, o foco da reflexão recai na minha prática docente, pensada e (re)pensada quando mediada pelas tecnologias digitais. A pesquisa revelou que, ao realizar buscas na internet nas aulas de História, os estudantes preocupam-se mais com critérios de confiabilidade da informação que dizem respeito ao próprio portal consultado, não havendo um cuidado maior em compreender a autoria e o propósito do material em si. Nesse processo, o ato de refletir sobre a própria prática provocou-me a revisitar minhas escolhas como professora e a repensar como realizava minhas próprias trajetórias de investigação na internet.

Palavras-chave: Aula de História. Internet. Wikipédia. Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC).

ABSTRACT

This study aimed to understand how students use the internet to search for information on History. The research was made with students of the 9th grade of Middle School and it intended to identify the criteria used and the paths followed by them on the internet to find reliable information during History class. To that end, a website called 'Historypedia' was created as the output of this research. It was centered around the theme "The 1920s: Brazil in the Roaring Twenties" and it attempted to reproduce the logic behind the 'Wikipedia' website. The construction of this project was intertwined with the analysis of the students' productions which were based on concepts of authors who regard Media Education as a powerful ally to History Teaching. One of the main goals of this study was to reflect on the teaching practice, using *investigación práctica de la práctica* as the primary methodological inspiration to guide my analysis and considerations. Therefore, the focus of this reflection falls on my teaching practice which has been thought and (re)thought when mediated by digital technology. The study shows that by searching the internet during History class, the students are more concerned with the credibility criteria of the website used while not demonstrating the same care with the author and the purpose of the material itself. During this process, the act of reflecting on my own practice led me to revisit my own choices as a teacher and to rethink my own research trajectories on the internet.

Keywords: History class. Internet. Wikipedia. Digital Information and Communication Technologies (DICTs).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Instrumento Atividade 1	75
Figura 2 - Questões utilizadas na Atividade 3	89
Figura 3 - Página inicial da enciclopédia virtual	96
Figura 4 – Exemplo da organização dos verbetes em um dos Eixos Temáticos e seus verbetes	97
Figura 5 - Exemplo de índice construído com base em perguntas de pesquisa geradas pelo próprio estudante	101
Figura 6 - Exemplo de verbete desenvolvido para a Historiopédia	104
Figura 7 - Página da Historiopédia destinada a contribuição na edição de verbetes	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competência específica 7 de História EF7 da BNCC Ensino Fundamental	36
Quadro 2 - Roteiro criado por mim com base no método SIFT	67
Quadro 3 - Atividade 1	74
Quadro 4 - Atividade 2	80
Quadro 5 - Categorias de análise geradas a partir das similaridades entre as ideias dos autores, meu roteiro e as justificativas dos estudantes	82
Quadro 6 - Comentários sobre os elementos utilizados para categorização por Aproximação	83
Quadro 7 - Comentários sobre os elementos utilizados para categorização por Confirmação	84
Quadro 8 - Comentários sobre os elementos utilizados para categorização por Distanciamento	85
Quadro 9 - Atividade 3	88

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COR	Civic Online Reasoning
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
ENPEH	Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
OMS	Organização Mundial da Saúde
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
ProfHistória	Mestrado Profissional em Ensino de História
SHEG	Stanford History Education Group
TDICs	Tecnologias digitais de informação e comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1.1: Inspirações para a prática de Ensino de História	13
1.2: A sala de aula e a minha pesquisa	17
CAPÍTULO 2: O campo do Ensino de História e o digital	21
2.1: Constituição do campo a partir de um olhar para as tecnologias	22
2.2: Pensando os conceitos de Historiografia Escolar Digital e Letramento Digital	27
2.3: Pensando a Educação Midiática nas aulas de História	32
CAPÍTULO 3: A internet, a informação e a Wikipédia na aula de história	40
3.1: História da internet e História Digital	41
3.2: Informação - pós-verdade, <i>fake news</i> e algoritmos	45
3.3: Wikipédia: uma possibilidade nas aulas de História	52
3.3.1: Mas como funciona de fato a Wikipédia?	52
3.3.2: A Wikipédia e conhecimento histórico	55
3.3.3: A Wikipédia e as possibilidades de conectar Ensino de História e Educação Midiática	58
CAPÍTULO 4: A professora, a sala de aula e o digital	60
4.1: Estudo Exploratório	64
4.2: Reflexões com base no Processo Formativo	70
4.2.1: Descrevendo caminhos de pesquisa	74
4.2.2: Justificando a escolha de websites para pesquisa em história	79
4.2.3: Como nos informamos a respeito do COVID-19 / Coronavírus?	87
CAPÍTULO 5: <i>Historiopédia</i>: práticas de pesquisa e reflexão docente	92
5.1: Pensando o digital para todos e todas	93
5.2: Construindo a <i>Historiopédia</i> : prática e reflexão docente	95

CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE	125
Apêndice A – Planejamento dos encontros para realização do projeto <i>Historiopédia</i>	125
Apêndice B – Atividade 1	132
Apêndice C – Atividade 3	133
Apêndice D – Formulário – Sugestões de Alterações para a <i>Historiopédia</i>	134
Apêndice E – Carta resumo Projeto de Mestrado Maritsa	135
Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	137

1. Introdução

“Professora, esse site é bom?”

Já faz um certo tempo que escuto essa mesma pergunta em sala de aula. Inicialmente, me parecia fácil respondê-la com um simples “sim” ou “não”. Mas com o passar do tempo, com as trocas de turmas, com as idas e vindas dos estudantes, percebi que ela se repetia, e se repetia, e repetia... E, a cada dia, a cada atividade que demandava o uso da internet para pesquisas, lá estava ela novamente. Foi justamente a partir desta pergunta em específico que percebi que algo não estava bem em minhas aulas, que precisava rever escolhas, que era necessário repensar minha própria prática.

Há mais de cinco anos, dou aulas de História para estudantes de turmas de Ensino Fundamental - Anos Finais, os quais fazem uso constante de computadores durante as aulas de todas as disciplinas do currículo escolar e, além disso, possuem acesso à internet em todos os ambientes da escola. Nesse período, durante nossos encontros, pude perceber que, o fato de estarem com a tecnologia ao seu dispor, não pressupunha que fizessem o melhor uso dela nas diferentes propostas de nossas aulas, principalmente àquelas que diziam respeito à pesquisa em história. Essa constatação em particular vai ao encontro da crítica feita a um termo comumente utilizado para caracterizar as juventudes do século XXI, os chamados *nativos digitais*¹, ou seja, somente ter acesso à internet não garante que esses jovens saibam pesquisar na *web*. Nesse sentido, o historiador italiano Carlo Ginzburg argumenta que

Para fazer uma pesquisa na internet precisamos saber como usar os instrumentos de conhecimento. Em outras palavras, precisamos dispor de privilégio cultural que, como posso afirmar baseado em minha própria experiência, é, via de regra, associado a privilégios sociais. Escolas precisam da internet, mas a internet precisa das escolas onde o verdadeiro ensino acontece. (GINZBURG, 2010)²

A internet, nome pelo qual é mais conhecida, é, a grosso modo, a conexão entre diferentes redes que nos permite ter acesso instantâneo à informação. Nos últimos trinta anos, ela passou a assumir um papel central no dia a dia dos brasileiros e brasileiras, e na maior parte

¹ Termo pensado pelo autor [Marc Prensky \(2001\)](#) para caracterizar a geração de jovens que nasceu já inserida no mundo digital, com acesso à disponibilidade de informações rápidas e acessíveis a partir da *web*.

² GINZBURG, Carlo. História na Era Google. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3z2F8yn>. Acesso em: 27/12/2021.

do planeta Terra. Esse mundo virtual, tornou-se em um espaço não só de acesso à informação, mas também concentrando diversas formas de comunicação e relacionamentos. Contudo, para legitimamente se ter acesso ao que esse mundo contempla, se faz necessário o desenvolvimento de habilidades específicas para o uso consciente desse espaço. Neste cenário, o papel de professores e professoras também é tocado, pois é demandado — seja por determinações oficiais ou por uma necessidade imposta pelo convívio com essas juventudes — que nossas práticas deem conta desse cenário. Ao planejar as aulas, fui percebendo a importância de evidenciar para os estudantes qual era a intencionalidade pedagógica quando eu optava por determinado recurso didático, e com o uso da internet não poderia ser diferente. Ao realizar atividades de pesquisa nas aulas de história, como docente, não é possível partir do pressuposto de que esses jovens sabem **como** e **onde** buscar por informações de acordo com o propósito em questão. O que nos leva a refletir sobre o nosso papel nesse caminho, para que só assim possamos oferecer oportunidades para que os estudantes naveguem na *web* tendo maior consciência e senso crítico em relação ao que consomem e a sua participação ativa nesse espaço.

Nesse sentido, a ideia de refletir sobre a minha própria prática diz respeito a uma inquietação evidenciada quando, por diversas vezes, durante a realização de atividades que demandavam o uso da internet para pesquisa, fui interpelada pelos seguintes questionamentos: “pode usar ‘suapesquisa.com’?” ou, “o que é ‘UOL’ pode, né?!” ou, ainda, “Como eu acho a resposta para essa pergunta? Quem vai responder assim na internet?”³. Dada a recorrência desses questionamentos em diferentes grupos estudantis, entendi que meu possível problema de pesquisa estava diante de mim diariamente e que seria preciso trabalhar esse aspecto de modo a dar maior autonomia e despertar a consciência dos estudantes no decurso de suas investigações na internet. Entretanto, nesse processo, demorei a compreender que, talvez, essas perguntas continuavam a se repetir não porque os estudantes não estavam aprendendo comigo, mas porque eu não havia considerado que algo poderia ser repensado em minha prática docente. Não foi fácil perceber que essas questões estavam me deixando bastante desconfortável. Levei alguns anos até compreender que, por mais que eu pensasse, planejasse e tentasse agir de diferentes formas ao propor situações de pesquisa na internet para os estudantes, não necessariamente as colocava em prática.

Seguindo essa perspectiva, o principal propósito do meu processo investigativo é me colocar na posição de uma professora de História que pesquisa sua própria prática. Isso implica dizer que me propus a repensar os princípios de uma ação de ensino que já aconteceu, a qual

³ Falas registradas aleatoriamente em meu caderno de anotações. Sem registro de datação e autoria.

foi significativa para mim e para a qual eu dei maior importância, ou seja, sentido. Sentido esse, que, segundo Ana Zavala, principal inspiração metodológica do presente trabalho,

[...] es siempre una construcción personal (Barbier, 2000) que articula necesariamente un tiempo pasado, su propio presente y diversas dimensiones de futuro (lo que haré en la próxima clase, qué propondré a los estudiantes el día de las pruebas, lo que imagino que comprenderán/aprenderán/valorarán los estudiantes, lo que ya mismo me estoy dando cuenta de que tengo que cambiar o que por el contrario, me encanta). (ZAVALA, 2015, p.186)

Dessa forma, para que eu pudesse pensar em como modificar e construir outras formas de abordagens e processos de ensino e aprendizagem baseados no uso das tecnologias digitais, foi necessário que eu buscasse compreender os movimentos feitos pelos estudantes em nossos momentos de pesquisa na internet. Já com este propósito em mente, consegui elaborar uma pergunta de pesquisa: como os estudantes utilizam a internet para pesquisar sobre história?

Assim, este estudo oportunizou aos estudantes espaços para o desenvolvimento de uma compreensão das etapas e critérios que devem ser considerados ao realizar pesquisas na internet, ou seja, intencionando provocá-los a novas formas de leitura das informações disponíveis na *web*. Nesse sentido, ao apresentá-los a essas possibilidades o fiz após períodos de estudos e reflexão, que tiveram impacto direto em minha prática docente, permitindo novos olhares para a sala de aula de História, os quais também despertaram em mim muitos questionamentos. O que, em concordância com a professora Marcella Albaine da Costa, só ocorreu porque ao levantar esses questionamentos sobre as novas possibilidades a partir do digital, os docentes de História também estariam pensando sobre “novas maneiras de representar o passado que essas tecnologias podem tornar possíveis” (COSTA, 2015, p.157), ou seja, pensando sobre a sua própria prática, conforme proposto por Zavala.

1.1. Inspirações para a prática de Ensino de História

Diante das indagações apontadas e da necessidade, de acordo com o Regimento Geral do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), de se pensar uma intervenção ou artefato didático com um enfoque propositivo, defini que meu estudo a respeito da relação do Ensino de História com o Digital resultaria também em um projeto de intervenção em escola, uma vez que este foi adotado como uma prática docente com estudantes da Educação Básica. Assim, desenvolvi com os estudantes uma enciclopédia virtual pensada a partir da lógica de funcionamento da Wikipédia, nomeada de *Historiopédia*, após deliberação com os envolvidos.

Para tal, foram pensados instrumentos didáticos que possibilitaram aos estudantes visualizar, refletir e questionar suas práticas de pesquisa na internet nas aulas de História com o propósito de instigá-los ao uso crítico das fontes de informação oferecidas pelo mundo virtual.

A ideia de trabalhar com enciclopédias virtuais, mais especificamente com a Wikipédia, manifestou-se quando a dupla de professores, Flávia Varella e Rodrigo Bonaldo, foi convidada a apresentar um dos trabalhos que desenvolvem no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Varella e Bonaldo iniciaram um projeto de extensão cujo propósito era reformular e construir verbetes da Wikipédia na área de Teoria da História⁴. Dado que, dentre os principais objetivos dos professores com o projeto estão a) a promoção de uma maior difusão de pesquisas acadêmicas em um contexto não universitário e b) a produção de conteúdos paradidáticos no intuito de estimular a inclusão digital⁵, percebi a união de dois aspectos que abriram possibilidades para a elaboração de uma investigação em Ensino de História: a abordagem do digital em sintonia com um plano de democratizar o acesso ao conhecimento histórico através de uma linguagem que esteja mais acessível ao público da internet, mais especificamente os jovens, sem perda de rigor e qualidade.

Ao término deste encontro com os professores, a ideia para a organização de uma dimensão propositiva parecia estar concretizada em meus pensamentos. Através da metodologia de projetos, com a qual já estava familiarizada e vinha trabalhando nos últimos anos, foi possível construir com os estudantes uma enciclopédia que, ao mesmo tempo em que pesquisavam na internet para elaborar verbetes, também precisaram fazê-la movimentar-se de acordo com o funcionamento e hierarquia da Wikipédia. A partir desse princípio, após cerca de cinco meses trabalhando aspectos relacionados a como eram as práticas de pesquisa na internet mais comuns entre os estudantes, explorando a história e o funcionamento de plataformas de construção de conhecimento coletivo com maior foco na Wikipédia e praticando a pesquisa para, só então, construir verbetes com temáticas históricas, criamos nossa própria enciclopédia virtual, a *Historiopédia*.

De modo a tornar essa ideia possível, para desenvolver uma enciclopédia virtual em conjunto com os estudantes, propus a organização de um percurso formativo baseado em atividades de caráter investigativo que os levaram a produzir uma série de materiais/fontes utilizando ambientes virtuais para pesquisa e registro. Nesse sentido, conforme anteriormente

⁴ Projeto Teoria da História na Wikipédia. Disponível em: <https://bit.ly/3wjceqK> - acesso em 09/12/2021. Segundo Varella, em contato realizado via e-mail, este projeto em específico não está mais ativo. Entretanto, o núcleo segue desenvolvendo outras propostas relacionadas a Wikipédia na UFSC, o que poderá ser melhor compreendido no capítulo 3.

⁵ Informação retirada da página do NEPEMI – UFSC: <https://bit.ly/3xkwOrR> - acesso em 09/12/2021.

mencionado, o principal objetivo deste trabalho investigativo é refletir sobre minha prática docente a partir do uso de tecnologias pedagogicamente pensadas segundo a lógica do digital, tendo por base a análise dos percursos de pesquisa na internet traçados por estudantes de 9º ano nas aulas de História. Os materiais produzidos foram foco das reflexões aqui apresentadas ao prover dados que foram pensados e analisados a partir de uma metodologia que desenvolvi correlacionando um roteiro de perguntas elaborado com base nos questionamentos de outros autores referência no campo como Sam Wineburg e Michael Caulfield. As reflexões resultantes dessas análises, me permitiram compreender e discutir com os estudantes estratégias para melhor desenvolverem suas práticas de pesquisa na internet. Além disso, de modo a pensar e repensar minhas próprias práticas, estas análises também estão permeadas de reflexões pessoais em diálogo com professores e professoras do campo do Ensino de História, da História e da Educação.

Assim, estipulei alguns objetivos específicos com o propósito de articular propostas que ao serem exploradas, viabilizaram a concretização do projeto da *Historiopédia*, acima explicitado:

- Ampliar a articulação entre o ensinar história e o digital, por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) com base na metodologia de projetos.

- Refletir sobre o que os estudantes compreendem a respeito da confiabilidade das informações que acessam na internet e como selecionam suas fontes de informação, a partir das orientações que por mim eram dadas ao longo de nossos encontros.

- Pensar pedagogicamente estratégias que provoquem os estudantes a: questionar suas escolhas e caminhos de pesquisa; utilizar diferentes formas de leitura de fontes de informação digitais; exercitar a linguagem escrita através da elaboração de verbetes; incentivar a colaboração através de contribuições em grupo e de *feedbacks*.

- Explorar as possibilidades de aprendizado e criticidade de fontes de informação através da compreensão e experimentação da lógica de funcionamento da Wikipédia por meio da construção de um *website* colaborativo.

O presente trabalho está revestido de significativa importância, primeiramente porque representa uma possibilidade de, como docente da disciplina de História, pensar e teorizar escolhas didáticas e, conseqüentemente, práticas em sala de aula a partir da perspectiva do digital no Ensino de História. De acordo com Ana Zavala (2015), nós, professores, devemos nos enxergar e assumir a responsabilidade de teóricos de nossas próprias práticas, ou seja, precisamos pensar, criar e executar planos de aula, mas não só. É necessário também construir um olhar reflexivo para essas escolhas que são próprias de cada um de nós docentes e que

necessitam de uma teorização que seja de autoria própria, de quem pensou determinada aula, ou seja, a professora. A partir dessa perspectiva, esse estudo contribuiu para a minha formação crítica como professora, provocando-me a refletir e a defender a valorização do saber produzido pelos docentes de História da Educação Básica em sintonia com o enriquecimento das produções acadêmicas desenvolvidas no campo do Ensino de História. Nesse sentido, esse estudo também é uma oportunidade de diálogo entre as áreas da Educação, da História e, principalmente, do Ensino de História, o que também representa uma linha de comunicação e de trocas de saberes entre as escolas e as universidades.

Em segundo lugar, esse trabalho representa uma oportunidade para pensar formas de inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas aulas de História. Contudo, sabemos da difícil realidade da maioria das escolas brasileiras, principalmente as da rede pública de educação, onde os recursos são escassos e o investimento em tecnologias acaba não sendo visto como prioridade. Assim, em concordância com Costa⁶, acredito no pensar a lógica do digital, não necessariamente apenas a partir do uso direto do digital. Uma vez que, como docentes, também estamos imersos em um mundo digital, devemos buscar oportunidades que abordem a lógica das tecnologias, fazendo-nos valer de seus fundamentos, aplicando-os na construção de nossas práticas pedagógicas. E, muitas vezes, esses caminhos nos são apresentados pelos próprios estudantes que estão cada vez mais conectados à internet⁷ tendo acesso a jogos, vídeos, serviços de *streaming*, comércio *online*, notícias, mas sobretudo, às redes sociais.

Contudo, não podemos deixar de evidenciar a luta pela democratização das condições de acesso ao digital na educação, temática que estará presente em diversos momentos ao longo deste trabalho. Esse é um movimento que deve ser defendido não apenas por docentes, colaboradores ou instituições de educação, uma vez que toda a população brasileira deve ser alcançada. Nesse sentido, é necessário que se reivindique a construção de medidas e políticas institucionais que democratizem a presença das tecnologias nos diferentes espaços educacionais, e também que isso “[...] se faça paralelamente a uma consciência crítica no uso do grande universo de informações que encontramos disponível na Internet.” (FONSECA; ALVES, 2012, p.2).

Sobre essa infinidade de informações que estão ao alcance dos estudantes na *web*, mais

⁶ BATE-PAPO com Marcella Albaine - Tecnologias e Ensino de História, (2020). Disponível em: <https://bit.ly/3ADHdKI>. Acesso em 07/07/2021.

⁷ Segundo dados apresentados pela pesquisa TIC KIDS Online Brasil (2018), desenvolvida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 86% das crianças e jovens na faixa etária dos 9 aos 17 anos utilizam a internet no Brasil.

especificamente no que diz respeito ao Ensino de História, esta investigação também representa uma oportunidade para que professores e professoras repensem a forma como a internet é abordada e utilizada pelos estudantes em suas aulas de História. Um estudo liderado pela professora Janete Flor de Maio Fonseca constatou que os principais portais com conteúdos sobre história consultados pelos estudantes são aqueles que trazem noções de uma História absoluta, “em sua maioria remetem a uma História desprovida de cotidiano, mentalidades, cultura material, gênero, raça, diversidade cultural, etc. E o pior, a nosso ver, não problematiza, questiona, induz a dúvida ou incentiva a uma nova investigação.” (FONSECA; ALVES, 2012, p.11-12). Isso me leva a compreender que existe uma necessidade, eu diria que urgente, de se problematizar o uso desses e outros portais com os estudantes nas aulas de História. Assim, repensar práticas relacionadas a como os estudantes estão realizando pesquisas na internet, concerne a uma reflexão sobre como o conhecimento histórico é percebido e consumido por esses jovens através do digital.

1.2. A sala de aula e a minha pesquisa

Em relação ao contexto desta investigação, acredito ser importante destacar características específicas do local onde realizei a pesquisa, salientando alguns aspectos de modo a apresentar a realidade na qual estava inserida. A escola onde a pesquisa foi realizada é particular e atende estudantes da Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio) de classe média alta e alta. Está localizada em um bairro nobre da cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. Em sua grande maioria, o público atendido mora em bairros próximos à escola, os quais são considerados de maior prestígio e onde habita boa parte da elite porto-alegrense. Na época da realização da pesquisa, a escola possuía 150 estudantes do 6º ano ao último ano do Ensino Médio, tendo aumentado esse número em algumas dezenas no último ano, distribuídos em turmas com uma média de vinte estudantes cada⁸. Neste mesmo momento, eu era responsável pelas aulas das disciplinas de História e Geografia das turmas de 6º, 8º e 9º do Ensino Fundamental - Anos Finais. A instituição é defensora do construtivismo, sendo que nos Ensinos Fundamental e Médio é priorizada a aprendizagem com base em projetos. A partir do 6º ano todos os estudantes possuem computador do tipo *notebook*, que é requerido (mas não fornecido) pela escola, a qual oferece suporte de profissionais da área de Tecnologia da

⁸ Quando do retorno ao atendimento presencial em formato híbrido no último quartel de 2020, as turmas passaram a ser mais reduzidas. Em sua maioria, somando cerca de quinze estudantes, de modo a seguir os protocolos sanitários em vigor.

Informação, além de sinal de internet sem fio por todo o ambiente escolar. Os docentes da escola são encorajados a explorar pedagogicamente diferentes tecnologias digitais, além de receberem oportunidades de formação e trocas com colegas. Há alguns anos a escola adotou o serviço *GSuit* oferecido pela empresa Google, e temos como base para a organização das aulas a plataforma Google Sala de Aula, a qual também foi utilizada como facilitadora da comunicação com estudantes, bem como, espaço de trocas e registro das atividades propostas neste projeto. O 9º ano foi a turma escolhida para realização do projeto e, no capítulo 4, onde apresento o planejamento e execução do mesmo, apontarei maiores detalhes e as características do grupo de estudantes que participaram deste processo investigativo.

Ao longo da realização do estudo, estive em um ambiente favorável à realização desta investigação, trabalhando diariamente com os estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais. Isso, somado ao fato destes jovens possuírem acesso à internet e a equipamentos tecnológicos durante as aulas, permitiu o acompanhamento de uma turma específica, bem como, a realização de práticas didáticas que buscassem dar conta dos meus objetivos. Mesmo com a chegada da pandemia do Coronavírus ao Brasil no início de 2020, diferentemente da realidade enfrentada por muitos professores e colegas do ProfHistória, tive a possibilidade de prosseguir com o andamento da pesquisa ajustando o meu planejamento para o formato remoto. Isto foi possível justamente devido ao contexto socioeconômico em que me encontrava, tanto no que diz respeito à estrutura oferecida pela escola, quanto às condições de segurança sanitária, mental e social do momento. Ainda assim, este não foi um momento fácil, pois precisei lidar com as expectativas em relação ao que havia proposto realizar e ao que realmente seria viável neste contexto. Isto, somado aos medos trazidos por uma situação de pandemia que seguiu se agravando até a ampliação da vacinação em meados de 2021 no Brasil⁹, implicou em períodos onde acabei me distanciando da investigação, e precisei buscar forças e muita orientação para seguir em frente e não desistir.

Contudo, mesmo em meio às adversidades impostas pela pandemia, graças a uma sólida rede de apoio e com a saúde em dia, pude dar continuidade a pesquisa. Essa por dizer respeito à prática docente, traz reflexões sobre os caminhos que percorri estudando, observando, planejando, executando, analisando e refletindo, mas também fala sobre os percalços enfrentados neste caminho não somente devido à pandemia. Tais obstáculos são inerentes à prática docente e, segundo Zavala (2019), é justamente quando nos damos conta de que algo

⁹ Média móvel de óbitos por Covid-19 tem queda de quase 90% desde o pico da pandemia. Disponível em: <https://bit.ly/3zm2IWR> Acesso em 03/01/2022.

não vai bem em nossa sala de aula — um obstáculo — que nos propomos a pensar nossa prática, teorizá-la e, quem sabe assim, modificá-la.

Nesse sentido, essa dissertação reúne a problematização dos conhecimentos explorados ao longo da pesquisa em meio às reflexões que aqui foram propostas: pensar a minha prática como professora de História inserida em um universo permeado pelo digital. Assim, apresento a seguir a organização deste texto dissertativo.

No capítulo 2, “O campo do ensino de história e o digital”, trago um apanhado do que foi possível localizar a respeito dos estudos sobre as tecnologias digitais de informação e de comunicação no campo do Ensino de História. Também contextualizo a importância que os principais conceitos que sustentam este trabalho tiveram ao longo do meu processo de investigação como pesquisadora da disciplina escolar de História. Para tal, dialogo com autores que apresentam suas reflexões a partir da defesa e/ou uso de conceitos como: tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), historiografia escolar digital (COSTA; LUCCHESI, 2016; COSTA, 2019; 2021), *civic online reasoning* (McGREW *et al.*, 2018) e letramento digital (SOARES, M., 2002; BRAGA, 2007; ARRUDA, 2021). Esses entendimentos iniciais serão fundamentais para uma compreensão das discussões e análises presentes na sequência deste trabalho.

Na sequência, no capítulo 3, “A internet, a informação e a Wikipédia na aula de história”, direciono o foco para as discussões em torno da onipresença que a internet conquistou em nossas vidas e suas implicações. Assim, discuto o papel que a educação tem de preparar docentes e estudantes para que sejam capazes problematizar a informação que chega até nós através da internet. Para tal, apresento como o funcionamento de mecanismos como os algoritmos e a disseminação de desinformações e *fake news* podem afetar as práticas de pesquisa na internet. Finalizo esse momento apresentando a Wikipédia como um potencial artifício para abordar questões relacionadas a como pesquisar na internet nas aulas de História.

Já no capítulo 4, “A professora, a sala de aula e o digital”, trago as noções da autora Ana Zavala (2008; 2015; 2019) sobre *investigación práctica de la práctica* que inspiraram as reflexões a respeito das práticas nas aulas de História, sempre em diálogo com autores que me permitiram refletir a respeito do digital e da pesquisa sobre história em ambientes virtuais (McGREW *et al.*, 2018; WINEBURG; MCGREW, 2018; CAULFIELD, 2017). Além disso, apresento e discuto a elaboração do caminho que percorri com os estudantes desde a definição da pergunta de pesquisa durante o Estudo Exploratório, passando pelas análises e reflexões das atividades que realizamos durante a etapa do Processo Formativo.

Ainda que eu pontue e discuta diversos aspectos relacionados *Historiopédia* ao longo

de todo o meu processo investigativo, é no capítulo 5, “*Historiopédia: práticas de pesquisa e reflexão docente*”, que explico como se deu a organização e concretização da Dimensão Propositiva deste trabalho. Em meio ao detalhamento das etapas percorridas para a elaboração de nossa enciclopédia virtual, trago reflexões sobre a prática docente em conversas com Zavala e com os outros autores e autoras que me acompanharam nessa trajetória de pesquisa.

Por fim, nas “Considerações Finais” realizo um balanço das principais conclusões a que cheguei até então para a pergunta de pesquisa: como os estudantes utilizam a internet para pesquisar sobre história? Neste momento, procurei retomar os aspectos centrais desta pesquisa evidenciando reflexões sobre o que percebi quando observei os estudantes em situação de pesquisa, sobre o que realizamos em conjunto no processo de construção da *Historiopédia* e, ainda, sobre o que pude perceber a respeito da minha própria prática. Dessa forma, intenciono contribuir para as discussões em relação a presença do digital no Ensino de História, bem como provocar mais docentes a enxergarem-se pesquisadores de suas próprias práticas.

2. O campo do ensino de história e o digital

O contexto da década de 1980 é um dos marcos para pensar o Ensino de História como um campo de pesquisa. Entre as lutas, as disputas, as revisões historiográficas, as revisões curriculares e a afirmação política dos professores e das professoras, ampliaram-se tanto a produção quanto os fóruns de discussão sobre o ensinar História. Em um cenário de transição política, onde discutiam-se as condições do processo de redemocratização no país, os docentes em geral batalhavam não apenas pela valorização de suas carreiras, mas também por mais visibilidade e espaço para discussões sobre sua formação, suas práticas e suas produções no meio acadêmico (CERRI, 2018). O período também trouxe mudanças na estruturação dos currículos escolares e na própria organização de seus componentes, tendo as disciplinas de História e Geografia retomado seus espaços após a eliminação dos chamados Estudos Sociais. Esse foi um fator determinante na consolidação do campo do Ensino de História, pois a necessidade de formação de professores e de professoras, somada à busca por qualificação, levaram muitos deles para as universidades da área de Educação, na qual o ensino de História passou a assentar suas bases (MONTEIRO, 2019).

Em fins dos anos 80 e início dos 90, os programas de pós-graduação tornaram-se um local de oportunidades para aqueles docentes que desejavam desenvolver suas pesquisas tendo o ensinar história como principal objetivo de estudo (ZAMBONI; LUCINI; MIRANDA, 2013). Assim, professores e professoras de História

[...] desenvolveram linhas de ação ao mesmo tempo no sentido de desenvolver e aprofundar o campo de investigação acadêmica referente ao ensino de História quanto de intervir na prática escolar do ensino de História, seja **através da formação de professores, de projetos junto às escolas, ou ainda de interlocução e intervenção nas políticas públicas educacionais, como as curriculares e de avaliação, compra e distribuição de livros didáticos por parte do governo federal.** (CERRI, 2018, n.p., grifo meu para enfatizar as áreas de atuação inicialmente abordadas)

Conforme Cerri, nesse contexto, professores e professoras uniram a expertise tanto teórica quanto prática sobre o seu campo de atuação e isso culminou na realização de congressos e grupos específicos da área, como o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, na criação do Grupo de Trabalho em Ensino de História, dentro da Associação Nacional de História (ANPUH), e na fundação da Associação Brasileira de Ensino de História.

Contudo, o Ensino de História ainda era visto e compreendido como um local para o exercício de atividades apenas de transmissão de conhecimentos (MONTEIRO, 2019), ou seja,

o conhecimento histórico era discutido e construído pelos historiadores no âmbito da universidade, mas, no contexto escolar, seria repassado através das aulas da disciplina de História. Foi somente em meados da década de 1990, a partir dos espaços oportunizados pelos diferentes eventos nacionais, que intensificou-se o debate epistemológico em torno do que seria o campo do Ensino de História e qual(is) seria(m) o(s) seu(s) objeto(s) de estudo(s). Segundo Zamboni, esse período também ficou marcado “pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores” (2001, p.106), ainda que essas questões tivessem sido formalmente pouco exploradas. Nesse sentido, Aryana Costa e Margarida Oliveira (2007), argumentam que, na virada para os anos 2000, os eventos e seminários do campo seguiram reunindo os profissionais de áreas específicas e de áreas pedagógicas, e que, mesmo lentamente, o sucesso dessas relações passou a oportunizar espaços institucionais dialogando com as universidades.

Na última década, as discussões em torno do Ensino de História, seus profissionais, objetivos e lutas seguiu em cena e, de acordo com mapeamento realizado por Sonia Miranda (2019), houve um crescimento considerável no número de pesquisadores do campo. Embora deva-se atentar para a possível relativização desses dados no momento em que a autora verifica se o objeto direto de investigação e orientação dos pesquisadores diz respeito ao Ensino de História. Este é um cenário que aos poucos vem se modificando, sendo a organização, em rede nacional, de um Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) como mais uma das conquistas do campo. Desde 2014 (primeira turma), este novo espaço para a produção e disseminação de conhecimento por parte de professores e professoras da Educação Básica passou a “reconhecer e valorizar a complexidade da dimensão do ensino, compreendendo este como um campo legítimo de estudo” (COSTA, 2021, p.69). Neste contexto, o presente trabalho é mais uma forma de afirmar a importância e o crescimento do campo do Ensino de História a partir de uma perspectiva de sua relação com as tecnologias digitais.

2.1. Constituição do campo a partir de um olhar para as tecnologias

Desde o seu advento, a internet foi caracterizada como uma possibilidade de renovação dos métodos de ensino nas escolas e universidades (GRINBERG, 2011). Inclusive acreditava-se que ela seria um espaço amplamente democrático e, hoje, o poder das empresas privadas de tecnologia mostram que o sonho do acesso igualitário à informação tomou outro rumo. Por isso, é fundamental refletir sobre dois questionamentos: um de Manoel Salgado Guimarães, que perguntava “Como pensar em nossa atualidade o ensino de história desconsiderando o arsenal

de inovações tecnológicas disponíveis que exercem forte atrativo sobre o público escolar?”. Outro é de Elias Thomé Saliba, que indaga “Como ensinar história num mundo marcado pela internet e pela ‘googleficação’ geral”?

Essas questões ainda precisam ser amplamente debatidas no campo do ensino, pois a relação entre os historiadores e a internet se deu de forma tardia em relação a outras disciplinas, uma vez que era utilizada apenas como repositório de dados estatísticos e de alguns documentos, não sendo ainda considerada como um espaço possível para a divulgação de produções científicas, que dirá para a realização de pesquisa histórica. Nesse sentido, essa postura pode ter afetado a introdução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) nas salas de aulas de História, uma vez que seus primeiros estudos no Brasil iniciaram apenas em meados da década de 1990, por exemplo, através da organização de algumas linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação nos cursos de História.

Inicialmente, nas discussões entre pesquisadores do campo do Ensino de História, as tecnologias eram discutidas ou como ferramentas para o ensino ou como organizadoras de um espaço de aprendizado à comunidade escolar. A partir de então, abriu-se espaço para uma linha de pesquisa chamada de Linguagens Alternativas do Ensino de História (ZAMBONI, 2000), onde passou a discutir-se a introdução das tecnologias nas aulas de história. Entretanto, na maioria dos casos, não houve nem reorganização do espaço escolar nem formação de professores que acompanhassem a rápida e constante evolução dessas tecnologias.

Assim, de modo a destacar os esforços empreendidos por professores e professoras de história, proponho a seguir uma contextualização dos estudos do campo colocando em evidência principalmente aqueles que tem como tema o digital, selecionando ideias, conceitos, práticas e discussões que se aproximam do propósito do presente trabalho. Para tal, trago como referência três produções que fazem uma síntese acurada, as quais considero essenciais para uma melhor compreensão dos caminhos percorridos pelo digital no Ensino de História: i) a apresentação de Ernesta Zamboni (2000) no V Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH)¹⁰, que oferece um apanhado das tendências temáticas abordadas pelo campo até fins da década de 90, a partir de uma análise dos resultados encontrados nos arquivos da CAPES¹¹; ii) a dissertação de Cláudio Guimarães (2020), mestre pelo ProfHistória, que historiciza a presença das tecnologias nas aulas de história desde a década de 1990, por meio

¹⁰ O encontro não produziu Anais, mas alguns artigos relacionados podem ser encontrados na revista de história produzida pela UNB, Saeculum, edição Jan./Dez./2000/2001.

¹¹ O filtro utilizado por Zamboni (2000) inclui a análise de produções de mestrado e doutorado, Trabalhos de Conclusão de Curso, pesquisas de Iniciação Científica e artigos de revistas, Anais de Congressos e Seminários Perspectivas sobre o Ensino de História.

de uma análise da robusta bibliografia existente no campo do Ensino de História; e iii) o livro “Ensino de História & historiografia escolar digital” (2021), de Marcella Albaine da Costa, que traz um levantamento detalhado dos eventos do campo e das produções acadêmicas que tiveram como principal temática o digital entre os anos de 2011 e 2018.

Nos anos 80, ainda em meio a abertura política pós-ditadura, o campo do Ensino de História se anunciava como possibilidade de pesquisa, mas a internet ainda não era uma realidade, não havia chegado às escolas no Brasil. Pouquíssimos eram os que tinham acesso a essa tecnologia, ainda por meio de empresas e faculdades específicas, ou por uma vontade/interesse próprios, mas a um elevado custo. Entretanto, Zamboni (2000) destaca que, mesmo nesse período, tiveram início as discussões a respeito das diferentes linguagens que poderiam ser pensadas pedagogicamente e introduzidas nos planos das aulas de história. Nesse mesmo contexto, no cenário internacional, tanto este quanto outros tópicos de pesquisa apontados pela autora, já estavam sendo abordados e discutidos no campo em maior ou menor expressão.

Já nos anos 90, no Brasil, a ênfase dada ficou mais evidente a partir da definição de uma linha de pesquisa específica que buscou explorar não somente as linguagens, mas incluir o que foi chamado de “novas tecnologias”, dando origem aos estudos das Linguagens Alternativas do Ensino de História, a saber que

[...] esse tema apresenta um grande número de trabalhos e de natureza diversificada, graças a multiplicidade de linguagens que são usadas no ensino de História, como: cinematográfica, documental, jornais, quadrinhos, pintura, música, computador, literatura e jogos, dentre outras. (ZAMBONI, 2000, p.111).

Contudo, segundo a autora, esses trabalhos são relatos de experiência os quais não apresentam uma reflexão teórica, nem mesmo problematizando a própria classificação da linha de pesquisa enquanto “linguagem alternativa”. Aqui cabe dizer que, hoje em dia, o principal propósito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) é oferecer espaços para pesquisa, reflexão e discussão entorno da prática do docente de história, ou seja, para teorizar a respeito dessa práxis, conseqüentemente trazendo maior robustez e potência ao campo. No presente trabalho, centro a reflexão especificamente no que diz respeito à presença do digital nas aulas de história.

E se fossemos pensar essa miscelânea de linguagens apontadas por Zamboni a partir do digital? Não seriam todas elas possíveis de serem exploradas a partir da lógica do digital? Entendo que essas chamadas “linguagens alternativas” citadas pela autora podem, de uma

forma ou outra, ser abordadas através do digital e ainda assim fazer sentido para a aula de história. Por exemplo, ao abordar a temática do patrimônio histórico de uma cidade, o docente pode elaborar um roteiro em mapa digital, usando aplicativos como o próprio *Google Maps*, ou ainda o *Open Street Maps*¹² (recurso aberto), onde os principais pontos são marcos da história local que podem ser visualizados e explorados a partir de alguns cliques. Ou ainda, inspirados no roteiro do docente, os estudantes podem criar os seus próprios, com os marcos que, no seu entendimento, contam a história da cidade.

Mas e se o digital não estiver ao alcance? Ainda assim é possível pensar o digital: o docente pode sugerir a construção dos marcos históricos (através de pôsteres, esculturas com materiais recicláveis, caracterizações dos próprios estudantes como personagens, etc.) e a localização dos mesmos em um mapa tendo o chão da sala de aula como base e os móveis como referenciais de localização. Neste capítulo, onde o foco é historicizar a presença das tecnologias no Ensino de História, faz muito sentido já apresentar possíveis usos do digital, pois, como apontado no princípio, o digital já está presente em nossas salas de aula. Penso também que é sempre oportuno discutir possibilidades de projetos para os docentes de história. Mais ainda, penso que, no atual cenário, diferente do que defende Zamboni (2000, p.112), o docente não necessariamente precisa ser um consumidor dessas linguagens, uma vez que isso faz parte da realidade de sua comunidade de aprendizagem, da qual estudantes e docentes fazem parte. Os professores e professoras, ao assumir essa postura, aprendem com os estudantes e, neste aprendizado, se transformam em “professores digitais”, e isso também pode ser compreendido como um momento de formação docente.

Para seguir com o detalhamento do caminho percorrido pelo digital e para entender como esse movimento foi percebido pelos professores do campo do Ensino de História, é necessário situar como a presença das tecnologias em sala de aula foi compreendida e nomeada até o presente momento. Para tal, destaco o levantamento feito por Cláudio Guimarães sobre os principais estudos que abordaram a temática das tecnologias:

Ao longo desses anos, a inserção de materiais nas aulas foram sendo legitimadas e recebendo nomenclaturas diferentes. Nos anos 80, eram chamados de **Recursos Didáticos**, nos anos 90 de **Linguagens ou Novas Linguagens**. A partir dos anos 2000, a palavra Tecnologia começou a ser empregada. A entrada do computador e de softwares específicos (ainda sem a conexão com a internet) permitiu a identificação de **Tecnologias da Informação e Comunicação, as TICs**. A utilização do termo **Novas Tecnologias** envolvia programas que já estabeleciam conexões com a

¹² “O *OpenStreetMap* é um mapa do mundo, criado por pessoas como você e de uso livre sob uma licença aberta.” Explicação oferecida na página principal do site: <https://www.openstreetmap.org/>. Acesso em 31/08/2021.

internet. Esse termo foi sendo substituído por **Tecnologias Digitais**, ampliando para toda a gama de vínculos que envolve a cultura digital e o ciberespaço (GUIMARÃES, 2020, p.43, grifos meus¹³).

Neste estudo acurado, Guimarães revisou as bibliografias mais consolidadas do campo, livros considerados referência para o registro da história do Ensino de História, artigos de dossiês, dissertações e teses que combinaram em suas pesquisas as tecnologias digitais e a disciplina de História. Para que possamos refletir sobre o digital nas aulas de história é importante compreender o seu percurso dos estudos no campo, conhecimento consolidado no trabalho de Guimarães¹⁴. No entanto, ao refletir sobre práticas docentes, se faz necessário focalizar como os professores fazem uso de aspectos do digital.

Outro estudo¹⁵ interessante a ser destacado aqui é o de Marcella Albaine da Costa, que apresenta as produções desenvolvidas no âmbito do próprio Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), programa do qual faço parte e cujas pesquisas me inspiraram e me deram suporte. Neste trabalho, a autora, que teve sua formação como professora sempre alinhada à temática do digital, desde a graduação, realizou um levantamento acurado das produções acadêmicas no campo de Ensino de História entre os anos de 2011 e 2018. Além disso, a autora também destaca como os principais documentos nacionais oficiais trataram a presença do digital no âmbito da educação¹⁶.

Especificamente falando sobre o campo do Ensino de História, as análises realizadas por Costa foram fundamentadas em três eixos de análise, os quais ela nomeou como alicerces: i) os eventos acadêmicos de maior alcance no campo (Simpósio Nacional de História, Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História); ii) as dissertações do ProfHistória; e iii) a identificação de grupos/linhas de pesquisa registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa (Lattes/CNPq).

O segundo alicerce de Costa foi essencial para o desenvolvimento deste estudo, ao passo que a autora analisou os resumos de dissertações produzidas pelos professores do ProfHistória com o objetivo de “analisar como o digital foi incorporado no âmbito das pesquisas dos

¹³ Destaque das diferentes nomenclaturas recebidas pelo digital no campo do Ensino de História.

¹⁴ Destaco que não somente as dissertações relacionadas à temática do digital tiveram importância no desenvolvimento desta pesquisa, mas também aquelas que trouxeram aspectos metodológicos semelhantes, bem como as que me possibilitaram melhor compreender o próprio campo do Ensino de História, sua trajetória histórica e as expectativas em torno da sua dimensão propositiva, componente fundamental do programa ProfHistória.

¹⁵ A tese de doutorado de Costa foi publicada em formato de livro em 2021, material do qual saíram todas as citações e referências destacadas no presente trabalho.

¹⁶ Costa utiliza como recorte os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997/98, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2013 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017/18.

professores-mestrandos” (COSTA, 2021, p. 46). A partir de sua revisão sistemática, foi possível selecionar de maneira embasada os estudos relevantes adotados aqui como referência bibliográfica. Além disso, a autora colabora para o presente estudo ao desenvolver o tema e cunhar o termo “historiografia escolar digital”, conceito explorado a seguir.

2.2. Pensando os conceitos de Historiografia Escolar Digital e Letramento Digital

No decorrer do meu processo investigativo entrei em contato com uma infinidade de conceitos que, até então, não faziam parte da minha formação teórica e que me abriram caminhos para reflexões não somente no que diz respeito ao campo do Ensino de História, mas também que me possibilitaram explorar o digital neste contexto. Muito embora minha formação acadêmica anterior à experiência do Mestrado Profissional não tenha explorado a referida temática, foi através das possibilidades oferecidas pelo programa que percebi o quanto se fazia necessária uma reflexão a respeito do digital em minhas práticas e sua presença em sala de aula. Pois, conforme expressado no capítulo introdutório e em concordância com a proposta do ProfHistória, a pergunta de pesquisa é fruto das minhas inquietações como docente de História em exercício.

Sendo assim, uma vez identificada a urgência de pensar o modo como eu orientava os estudantes em suas pesquisas na internet, precisei me inteirar das produções de teóricos, principalmente professores e professoras, que discutiam sobre o digital no Ensino de História. Nesse percurso, que não foi linear e, sim, repleto de idas e vindas, leituras e releituras, discussões comigo mesma, com a orientadora e com alguns colegas, constatei que carecia de um suporte teórico maior quando feita a análise das produções dos estudantes (as quais serão detalhadas no capítulo 4). Foi então que resolvi retornar às discussões teóricas do campo e compreendi que não seria possível discutir o que propunha sem o suporte de dois conceitos que considerei fundamentais, o de *historiografia escolar digital* (COSTA; LUCCHESI, 2016; COSTA, 2019; 2021) e o de *letramento digital* (SOARES, M., 2002; BRAGA, 2007; ARRUDA, 2021).

Em diálogo com esses conceitos, esta pesquisa situa-se no campo do Ensino de História a partir de uma relação direta com as tecnologias e o digital. Entendendo as tecnologias digitais assim, não apenas como um meio ou ferramenta, e, sim, como uma possibilidade para pensar a aula de história e suas necessidades em sintonia com as lógicas pelas quais o digital pode ser inserido ao ser pedagogicamente intencional, superando a ideia de mero suporte instrumental. Nesse sentido, pensando minhas práticas docentes e reflexões posteriores, inspirada pelos

estudos de Marcella Albaine da Costa, fiz-me valer da *lógica do digital*, tomando o cuidado de identificar nas oportunidades oferecidas pelo universo tecnológico características que potencializassem o aprendizado dos estudantes a partir da sua relação com as tecnologias e vice-versa (COSTA, 2021). Isso quer dizer que, ao optar por determinada alternativa tecnológica, é preciso também criar situações que oportunizem aos estudantes perceber sentidos nessa relação com o digital.

Desta forma, ao propor aos estudantes contato com as tecnologias em atividades de consulta e pesquisa à internet, momentos de escrita individual e coletiva em editores de texto virtual, experimentações de aplicativos de gravações de vídeos curtos e criação de mídias escritas como pôsteres, panfletos, etc., este estudo problematiza o conceito de *historiografia escolar digital*. Defendido por Costa e pensado em conjunto com Anita Lucchesi, essa expressão diz respeito à

[...] escrita da história feita na escola por meio da ação do professor que use de forma crítica do potencial das tecnologias de informação e comunicação na narrativa de sua aula e à construção de materiais didáticos digitais que explorem e extrapolem a especificidade deste meio, levando-se em consideração, inclusive, a participação, a criatividade e a autoria dos sujeitos posicionados como alunos (COSTA; LUCCHESI, 2016, p.197).

Nesse sentido, ao longo do planejamento das etapas práticas desta pesquisa (estudo exploratório, processo formativo e dimensão propositiva) e das análises realizadas, procurei utilizar distintos formatos de materiais didáticos e diferentes formas de experienciá-los. Ao direcionar um olhar mais criterioso para as minhas próprias escolhas em relação ao digital, pude perceber que, nesse processo, meus objetivos estiveram muitas vezes alinhados ao que é proposto pelo conceito de *historiografia escolar digital* – provocar os estudantes a questionar suas escolhas na seleção de informações advindas da internet para, posteriormente, compartilhá-las através de escritas autorais e pensar estratégias que lhes permitam explorar diferentes formas de aprendizado. Além disso, as atividades desenvolvidas no projeto *Historiopédia*, em maior ou menor grau, oportunizaram aos estudantes escolher tópicos do seu interesse dentro da temática em questão, assim instigando-os a um maior engajamento.

Em vista disso, ao afirmar que este é “um conceito em permanente construção”¹⁷, Costa me possibilitou enxergar ainda mais sentido na relação deste trabalho com a *historiografia*

¹⁷ Live - Ensino de História e historiografia escolar digital: por uma síntese do afeto (2021). Disponível em: <https://bit.ly/2Xklakb>. Acesso em 16/09/2021.

escolar digital. Pois, a partir dele foi possível pensar sobre como os estudantes estavam recebendo e interagindo com as aulas e aprendendo sobre história por meio de escolhas que incluem o digital, além de encontrar um caminho para que eu pensasse a respeito das minhas próprias escolhas e, conseqüentemente, como isso se refletiu na prática docente, principal objetivo aqui proposto.

Outro conceito chave para este trabalho é o de *letramento digital*. Antes cabe comentar sobre o próprio conceito de *letramento* em si, ou, como defendido pela professora Magda Soares (2002), *letramentos*, o que detalharei logo à frente. Muito embora, esteja falando a partir da perspectiva de uma professora do campo do Ensino da História, aqui proponho um diálogo direto com o campo da Educação para melhor contextualizar minhas escolhas e o próprio entendimento semântico do conceito em questão.

Ao dialogar principalmente com Kleiman (1995) e Tfouni (1988), Soares, M. (2002) explica que a ideia de letramento pode ser compreendida como um estado ou condição de indivíduos, ou ainda, grupos de indivíduos, que em suas relações sociais colocam em prática suas habilidades relacionadas ao exercício da leitura e da escrita. Ou seja, ainda que o indivíduo não seja alfabetizado, não tenha aprendido a ler e a escrever ao longo do processo de escolarização, ainda poderá participar e engajar-se em atividades que estimulem o desenvolvimento de aspectos cognitivos não necessariamente atrelados ao ato de ler e escrever, mas sim às chamadas *práticas sociais de letramento*. Dito de outra forma, um indivíduo analfabeto não está impedido de participar ativa e competentemente de momentos que utilizem a leitura e a escrita. Da mesma forma, outro indivíduo pode ser alfabetizado e não saber colocar-se em diferentes contextos sociais relacionados à leitura e à escrita.

Conforme defendido por Soares, M., esse é um “fenômeno plural” tanto na história quanto hoje em dia, ou seja, existiram e existem “diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo” (2002, p.156). Com isso, entendemos que, a depender do contexto histórico e tecnológico a que se faça referência ou estude, podemos identificar um ou mais processos de letramento em desenvolvimento, isso porque

[...] a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos (SOARES, M. 2002, p.156).

Dessa forma, a presença do digital na educação foi acompanhada pela necessidade de se repensar esses estados e condições por meio dos quais os estudantes exercem as suas práticas

sociais de letramentos. Esse é um movimento que aos poucos vem ocupando mais e mais os espaços escolares – também intensificado pelas necessidades de adaptação dos docentes ao longo da pandemia do Coronavírus (2020) –, impulsionado, principalmente, pelo aumento do envolvimento dos jovens com diferentes aparatos tecnológicos e sua inserção, na maioria das vezes acrítica, em ambientes virtuais que disseminam informação e desinformação (conceito que será trabalhado no próximo capítulo). Essa realidade demanda da escola um posicionamento e uma abordagem exatamente contrária, crítica, conscientizadora e informada.

Nesse contexto, conforme já apontado por Soares, M., as formas como os estudantes se relacionam com a leitura e a escrita também sofreram, e seguirão sofrendo, alterações. Por exemplo, o uso de editores de textos, ou ainda, o emprego de *softwares* que permitem a leitura de informações disponíveis em uma tela por vozes computadorizadas, e também, a forma como recebemos e repassamos informações através de recursos como o *Ctrl C + Ctrl V* (copia e cola) ou as mensagens de voz gravadas no formato de áudio. A própria autora entende esse momento como o “letramento na cibercultura”¹⁸, que despontou no Brasil na virada dos séculos XX para XXI, sendo intensificado na última década com o princípio de uma democratização do acesso à internet através dos *smartphones*¹⁹. Também podendo ser compreendido como *letramento digital* onde, em concordância com Lévy, forma-se um novo estado ou condição que são pensados a partir da tecnologia digital, suas técnicas e práticas (SOARES, M., 2002).

Para enriquecer a compreensão do conceito, trago também a definição apresentada por Denise Braga que explica o *letramento digital* como o “processo de desenvolver a proficiência da leitura e da escrita de códigos e sinais verbais e não verbais dispostos em telas de computador e outras tecnologias digitais de forma crítica” (BRAGA, 2007, apud SILVA, 2018, p.60). De maneira mais simplificada, Eucídio Arruda explica que é “a capacidade que uma pessoa tem de realizar leituras em diferentes dispositivos”²⁰. Entretanto, é importante enfatizar que ambos autores compreendem e defendem que essa leitura precisa ser crítica, e não apenas identificar e decodificar textos. Um indivíduo letrado digitalmente adapta-se às necessidades e novidades buscando exercer suas competências para melhor compreender novas ferramentas e

¹⁸ Aqui entendo o conceito de *cibercultura* a partir da ideia defendida por Pierre Lévy, ou seja, como um “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”. Sendo que, esse *ciberespaço* um ambiente criado de forma virtual, entendido também por Lévy como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (1999, p. 17).

¹⁹ TIC Domicílios 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 04/12/2021.

²⁰ Letramento digital e exclusão virtual no Brasil (2021). Disponível em: <https://bit.ly/2XviU9G> . Acesso em 16/09/2021.

possibilidades do mundo digital. Mas é ainda mais importante estar ciente das potencialidades oferecidas pelas diferentes mídias digitais, pois elas são fundamentais para o seu “estar” no mundo, ou seja, para o exercício de suas práticas sociais. E, para isso, defender o *letramento digital* como uma prática democrática, a partir do domínio de diferentes linguagens que levem o indivíduo à exposição consciente e responsável de suas ideias, principalmente em favor da difusão do acesso a dispositivos que permitam tal inserção no mundo contemporâneo.

Já há mais de vinte anos, Marc Prensky (2001) argumentava que vivíamos em um momento onde o espaço de nossa sala de aula passava a ser compartilhado com uma geração que, em sua maioria²¹, nasceu e cresceu já inserida no mundo digital, os quais ficaram conhecidos por *nativos digitais*. Consequentemente, esse movimento cobrou uma adaptação dos docentes à linguagem, às lógicas de ação e reflexão e aos diferentes formatos e métodos, frutos da intensa e constante relação desses jovens indivíduos com a tecnologia. Não podemos deixar de evidenciar que, assim como nem toda pessoa alfabetizada é letrada e vice-versa, o mesmo serve para o letramento digital. De modo que, essa afirmação nos convida a questionar o próprio conceito de *nativos digitais*, pois ainda que confortáveis em um meio do qual parecem ter o domínio, não necessariamente sabem aproveitá-lo da melhor forma ou fazer-se presente nele crítica e responsabilmente. Um exemplo são os resultados do Brasil apresentados pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) 2018, que evidenciou uma realidade onde, mesmo estando cada vez mais conectados²², os jovens brasileiros não estão sendo preparados e nem estão sabendo como lidar com as informações que circulam no mundo digital²³.

Os aspectos levantados acima nos levam aos seguintes questionamentos: por que abordar o conceito de letramento no contexto do Ensino de História? Ou talvez, para conectar melhor com a temática proposta neste trabalho: por que falar de letramento quando estamos dando foco para o digital nas aulas de História? Se o letramento digital abarca a leitura e a escrita crítica e responsável em ambientes virtuais, e a internet é o meio mais utilizado pelos

²¹ Autores como Marcella Albaine da Costa argumentam que “este é um pensamento simplista e equivocado porque aí estão envolvidos aspectos, por exemplo, ligados à (im)possibilidade de acesso, infraestrutura das instituições, (des)estímulo das escolas, questões legais [...]” (COSTA, 2020, p. 147) e o indiano Nishant Shah (2012) critica a visão estadunidense-centrista de Prensky, que teria desconsiderado a possibilidade da existência de abismos tecnológicos, onde muitos podem supor que o problema do acesso está resolvido no mundo. Além disso, em 2011, em *From Digital Natives to Digital Wisdom* o próprio Mark Prensky revisita e (re)problematiza o termo “nativo digital” a partir de críticas e de suas experiências com jovens.

²² SCHLEICHER, Andreas. PISA 2018 *Insights and Interpretations*. Disponível em: <https://bit.ly/3puG8GT>. Acesso em 04/12/21.

²³ Para maiores detalhes acessar “Por que os jovens não sabem diferenciar fatos de opinião?” ou “Relatório Brasil no PISA 2018”.

jovens brasileiros para se informar e buscar conteúdos escolares para estudo²⁴, isso implica saber ler, interpretar e apresentar informações que possibilitem a construção do conhecimento histórico, ou seja, atribuição da disciplina de História.

Ao longo da preparação do projeto *Historiopédia*, ofereci aos estudantes estratégias que os possibilitassem (re)pensar a informação a que tinham acesso de modo a questioná-la e colocá-la em perspectiva frente ao contexto em que era apresentada. Assim, promovi oportunidades de desenvolver o que o professor Danilo Silva (2018), em sua Dissertação produzida também no âmbito do ProfHistória, definiu como *letramento histórico-digital*. Compreendido como um processo onde a investigação nos e por meio de ambientes virtuais, quando utilizados de forma crítica, permitem a construção de narrativas históricas, assim evidenciando a relação do indivíduo com os objetivos do ensinar e aprender História.

Para Silva (2018), o *letramento histórico-digital* pode ser compreendido como conceito e como metodologia, e consiste em um processo que passa por três diferentes etapas, as quais conversam diretamente com a forma que conduzi esta investigação no intuito de analisar a minha prática docente. As etapas são: investigação histórica, desenvolvimento da competência tecnológica-digital e competência narrativa. As conclusões a que cheguei, dialogam diretamente com Silva serão melhor detalhadas no capítulo 4, onde apresento as análises e considerações com base nas produções dos estudantes.

2.3. Pensando a Educação Midiática nas aulas de História

Seguindo a proposição de contextualizar as escolhas teóricas explicitada no item anterior, entendo a ideia de letramento digital dentro das possibilidades oferecidas pela chamada Educação Midiática que, de acordo com o material produzido pelo portal EducaMídia²⁵, referência nessa área no campo da Educação no Brasil, diz respeito ao “conjunto de habilidades (necessárias) para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica e reflexiva do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos – dos impressos aos

²⁴ Segundo dados da [TIC Kids Online Brasil 2019](#), 76% das crianças e adolescentes entrevistados disseram que utilizam a internet para realização pesquisas e trabalhos escolares, enquanto 64% afirmou que utiliza a internet para pesquisar por curiosidade ou vontade própria. Os dados apresentados pela [TIC Domicílios 2020](#) (metodologia adaptada devido à pandemia) confirmam a realidade do ano anterior com um percentual de 91% dos jovens entre 10 e 15 anos utilizando a internet para a realização de atividade ou pesquisa escolar.

²⁵ “O EducaMídia é o programa do Instituto Palavra Aberta com apoio do Google.org criado para capacitar professores e organizações de ensino, além de engajar a sociedade no processo de educação midiática dos jovens, desenvolvendo seus potenciais de comunicação nos diversos meios”. Definição tirada da página “Quem somos” do site do próprio programa. Disponível em: <https://educamidia.org.br/quem-somos> acesso em 22/09/2021.

digitais” (FERRARI; OCHS; MACHADO, 2020, p.26). Em outras palavras, pode ser entendida como a forma que recebemos, compreendemos e utilizamos as informações advindas de diferentes ambientes midiáticos, e também, a forma como nos colocamos nesses espaços como produtores de conteúdo. Como mencionado anteriormente, o engajamento nesses meios precisa ser responsável, sendo a escola primordial para o desenvolvimento das referidas habilidades e, conseqüentemente, para a democratização da participação no mundo virtual.

As discussões em torno da temática Educação Midiática são anteriores à própria ascensão da internet, que se disseminou pelo mundo no final do século XX. Tendo surgido na década de 1960, em um contexto de difusão de uma nova mídia, a televisão, a Educação Midiática objetivava combater os possíveis efeitos adversos causados principalmente pela disseminação de propagandas. Nos Estados Unidos, a temática conhecida por *Media Literacy* passa a ser abordada nas escolas a partir dos anos 70, quando o cinema passa a ser utilizado por professores em sala de aula. De acordo com Renee Hobbs (2015), houve um trabalho conjunto entre docentes e produtores de filmes para orientar os estudantes a analisar criticamente os produtos da mídia e também a utilizar as ferramentas midiáticas para produzir conteúdo. Entretanto, foi somente na década de 90, durante o governo do democrata Bill Clinton, que um grupo de professores, incluindo Hobbs, recebeu apoio do governo e se organizou formalmente, criando a *National Association for Media Literacy Education*, onde concretizaram parcerias e passaram a oferecer formação de professores e consultorias, criando um periódico próprio para divulgação de pesquisas no campo. Foi neste momento que a *Media Literacy* passou a figurar como exigência curricular no país.

Já no contexto europeu, onde o termo mais utilizado é *Media Education*, a própria União Europeia, mesmo tendo iniciado suas ações direcionadas no ramo somente na década de 90, recentemente criou um programa específico que demandou dos países membros a realização de estudos que possibilitassem um controle do desempenho dos europeus no desenvolvimento de habilidades relacionadas à criticidade das mídias. Ainda que cada país membro esteja trabalhando em suas próprias iniciativas, há uma finalidade de gerar dados para um sistema métrico que evidencie como a educação midiática está progredindo dentro do bloco.

Um caso específico e também bastante abordado no Brasil dentro dos estudos desta temática, diz respeito à educação midiática no contexto do Reino Unido. Segundo David Buckingham (2015), a Educação Midiática tornou-se parte do currículo escolar principalmente com objetivo de combater os tais efeitos negativos causados pela mídia. Entendia-se “os meios de comunicação como uma influência extremamente poderosa (e quase inteiramente negativa), e as crianças como seres particularmente vulneráveis à manipulação” (BUCKINGHAM, 2015,

p.76). Nesse cenário, discutir aspectos relacionados a como as mídias da época pensavam e construíam seus textos, bem como, quais eram as relações e interesses por trás da chamada indústria midiática era visto como uma resistência às tais influências negativas. Transpondo para a atualidade, onde nossos dados podem ser negociados sem o nosso conhecimento (muitas vezes sem nosso consentimento) a partir dos interesses de grandes empresas que comandam o cenário econômico-virtual-midiático, os argumentos em favor da educação midiática naquele contexto não eram nada ingênuos ou exagerados. O objetivo segue o mesmo: formar indivíduos que sejam “consumidores racionais, capazes de ver a mídia de uma maneira ‘crítica’ e distanciada” (*Ibid.*).

Entretanto, assim como defendido por Buckingham, é preciso considerar que esses indivíduos, embora jovens, possuem suas próprias culturas e saberes, as quais inevitavelmente passarão por momentos de mudanças e também permanências. Esses jovens não são *tábulas rasas*, onde o docente seria necessário até para a instrução mais básica. Inclusive o autor argumenta que “a pesquisa contemporânea sugere que os jovens são um público muito mais autônomo e crítico do que convencionalmente considerados” (*Ibid.*, p.77). Por isso, a educação midiática deve ser repensada a cada momento no contexto educacional específico, ou seja, a partir das discussões de caráter político e cultural e, também, da compreensão do estudante enquanto sujeito e do sentido de democracia vigente em determinado local.

Nesse sentido, cabe aqui uma contextualização de como a Educação Midiática foi abordada na América Latina e, mais especificamente, no Brasil, onde ficou conhecida inicialmente como Educomunicação²⁶. Nessas localidades não houve uma organização enquanto política pública e a educação midiática foi desenvolvida a partir de iniciativas pontuais, a partir de organizações não governamentais e alguns núcleos de universidades das áreas da Educação e da Comunicação. No Brasil, o principal expoente é o premiado projeto Nas Ondas do Rádio²⁷, uma parceria entre a USP e a prefeitura de São Paulo. A temática também se tornou alvo de ações da UNESCO não especificamente devido a questões que diziam respeito à relação da mídia com os indivíduos, e, sim, para problematizar a necessidade de desenvolvimento em todo o continente latino-americano. Então, a partir de 1981, a UNESCO passou a incentivar a criação de políticas públicas que viabilizassem a presença de diferentes

²⁶ Alguns autores utilizam Educação Midiática e Educomunicação como sinônimos. Contudo, abordar este debate aqui fugiria muito do propósito de contextualizar o início dos estudos nas áreas no Brasil e suas influências na atualidade.

²⁷ “O Programa Nas Ondas do Rádio é uma proposta pedagógica que utiliza as linguagens midiáticas no processo ensino-aprendizagem.” Definição tirada da página “Sobre” do site do próprio programa. Disponível em: <https://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/projeto/991/>. Acesso em 22/09/2021.

meios de comunicação nas salas de aula, o que abriu espaço para discussões e novas compreensões do próprio significado da área para além das mídias em si (SOARES, I., 2014).

A Educação Midiática parece ter ganhado mais espaço como pauta somente a partir das discussões em torno da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), principal documento que define os objetivos de aprendizagem ao longo da educação básica hoje em dia. O que é mais curioso é o fato de que o documento não faz menção direta ao termo, muito embora fale sobre cultura digital, mídias, tecnologias de informação e comunicação (TICs) e, ainda, argumente que o espaço introdutório dedicado a abordar a importância do digital se deu pelo fato de que a relação do digital com o currículo é recente e pouco usual (BRASIL, 2017, p.69).

No Ensino Fundamental²⁸, a ênfase da BNCC para as questões relacionadas ao que aqui foi determinado como educação midiática²⁹ é dada principalmente à área das Linguagens. Na competência específica de número 3 é apontada como uso de diferentes linguagens incluindo a digital “para se expressar e compartilhar informações” (Ibid., p.65) e, na de número 6 como “compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...]” (Ibid., p.65). No entanto, não podemos esquecer que a proposta do documento é de trabalhar a cultura digital de modo transversal. Assim, não diz respeito somente às competências gerais e específicas (COSTA, 2020), mas também deve ser abordada de modo a desenvolver essas competências em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Ainda que, na BNCC, os termos e práticas relacionados à abordagem da educação midiática estejam mais direcionados ao campo da Língua Portuguesa, não podemos pensá-la como um componente curricular em separado, e sim, como uma prática que dispõe de uma série de recursos que podem ser explorados em diferentes áreas ao longo da educação básica em cada uma das disciplinas³⁰.

Logo, no que tange às Ciências Humanas, mas principalmente à disciplina de História no Ensino Fundamental, podemos destacar a competência de número 3 – que propõe o uso de diferentes mídias e linguagens de modo a gerar novas ideias, questionamentos, interpretações e posicionamentos e a de número 7 – que busca desenvolver habilidades relacionadas com a produção e uso crítico, ético e responsável a partir do emprego das TDICs.

²⁸ Neste trabalho o foco será direcionado ao Ensino Fundamental Anos Finais, uma vez que, trabalhei com estudantes de 9º ano no desenvolvimento de atividades e pesquisa.

²⁹ Os aspectos que serão detalhados a seguir darão ênfase para aqueles pontos da BNCC que chamam atenção especificamente das relações com a educação midiática, apenas uma abordagem em relação à cultura digital nas escolas. Para uma análise mais detalhada da presença do digital no documento como um todo, nas Ciências Humanas e no Ensino de História recomendo COSTA (2020) e SILVA (2018).

³⁰ Disponível em: <https://porvir.org/na-era-digital-educacao-midiatica-combina-com-todas-as-disciplinas/>. Acesso em 23/09/2021.

Quadro 1: Competência específica 7 de História EF7 da BNCC Ensino Fundamental

Competência Específica de História EF 7	Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.
---	---

Na tabela acima, pode-se ver que a descrição das competências específicas de História no documento da BNCC do Ensino Fundamental inicia-se com verbos como produzir/avaliar/utilizar. Isso indica uma prática docente que promove a ação (e o protagonismo) dos estudantes no uso das tecnologias digitais na aula de História. As orientações do documento vão ao encontro do conceito de Educação Midiática previamente discutido, ao passo que segue com o objetivo de formar indivíduos que sejam capazes de ver a mídia de uma maneira crítica, contextualizada e localmente situada.

A busca por uma educação de saber se informar ativa e criticamente, objetivando a construção do conhecimento histórico, também tem sido alvo dos estudos realizados pelos pesquisadores do *Stanford History Education Group* (SHEG). Liderados pelo professor Sam Wineburg, o grupo desenvolveu programas como o *Read Like a Historian* (Leia como um historiador) e o *Civic Online Reasoning* (COR), que podem ser compreendidos como uma proposta de educação midiática para a cidadania, com foco no uso da informação *online* para a tomada de decisões nos âmbitos político e social. Ambas iniciativas incidem no propósito de trazer para o debate a importância e a urgência de um olhar crítico para as mídias digitais, com foco principalmente no ensino de História.

O *Civic Online Reasoning* (COR) é um programa curricular baseado na necessidade dos docentes da disciplina de História em auxiliar seus estudantes a desenvolver habilidades para o uso consciente da internet. Nos últimos anos, o grupo realizou estudos potentes coletando dados de quase três mil estudantes de diferentes idades e níveis de ensino em doze unidades federativas dos Estados Unidos. O principal objetivo era compreender como o público jovem avalia as informações disponíveis na internet. Nesse contexto, o grupo pode analisar como esse público age ao buscar, julgar/avaliar e verificar informações relacionadas à disciplina de História (McGREW et al., 2018).

O COR “engloba as habilidades de procurar, avaliar e verificar efetivamente informações políticas e sociais online” (McGREW et al., 2018, p.168)³¹. Esse conjunto de aptidões consiste essencialmente na utilização de três perguntas elaboradas com base em

³¹ “[...] encompasses the ability to effectively search for, evaluate, and verify social and political information online”. Tradução livre.

estudos apresentados por especialistas em checagem de informação ou *fact checkers*, as quais devem ser direcionadas para a fonte de informação em questão. São elas: Quem está por trás da informação? Qual é a evidência? O que outras fontes falam a respeito?³²

Os resultados apresentados pelo estudo supracitado foram desanimadores, pois, independentemente do grau de instrução escolar dos participantes, a maioria deles falhou ao não considerar nenhum dos aspectos pretendidos pelas questões propostas. Uma das conclusões a que se chegou é que os estudantes necessitam de uma mediação explícita ao avaliar uma fonte, além de um suporte para que possam organizar suas ideias ao considerar múltiplas fontes de informação quando em situação de investigação na internet. O estudo mostrou que os estudantes participantes falharam, porque raramente se questionaram sobre a autoria da fonte disponível na *web*, nem mesmo buscaram descobrir informações a respeito fora da página virtual em que se encontravam e, se o faziam, pareciam satisfeitos com a informação mais básica encontrada se a mesma pudesse dar sinal de afirmar o que já haviam pensado anteriormente. Também não observaram a autoridade ou formação do responsável pelo conteúdo, mas se apegaram a detalhes como a quantidade de informação presente, a aparência e a organização do site em questão (*Ibid.*). Raramente apresentaram informações descobertas fora do site/fonte apresentada, ou seja, não se desvincularam da própria fonte para saber um pouco mais a respeito dela, isto quer dizer que não fizeram uso da chamada *leitura lateral*, quando você abre outras janelas/abas no seu navegador para buscar mais detalhes sobre um tópico ou confirmar informações em outros veículos de informação (WINEBURG; MCGREW, 2018). Essa prática é empregada por profissionais responsáveis em identificar a confiabilidade das informações apresentadas *online*, os *fact checkers*, que consultam outros locais na *web* para aprender mais sobre quem está por trás da informação disponível, para então compreender se podem confiar em sua origem ou não, seja esta uma pessoa expondo informações independentemente seja uma organização.

Segundo McGrew *et al.* (2018), poucas vezes as questões propostas pelo COR puderam ser percebidas como aplicadas pelos participantes. Nesse sentido, os autores defendem que “se nós não ajudarmos os jovens a desenvolver estratégias para educação midiática para a cidadania, nós limitamos a habilidade de eles julgarem com precisão a informação online”³³ (MCGREW *et al.*, 2018, p.185).

Uma das grandes preocupações que levou o SHEG a direcionar seus estudos para o COR

³² “Who is behind the information? What is the evidence? What do other sources say?” Tradução livre.

³³ “If we do not help young people develop civic online reasoning strategies, we limit their ability to accurately judge online information”. Tradução livre.

deve-se à forma como as informações das eleições presidenciais de 2016 nos Estados Unidos foram propagadas. Em um levantamento realizado pelo *American Press Institute* no ano anterior, cerca de 75% das notícias sobre as eleições consumidas pelos jovens advinham das redes sociais, onde não necessariamente era possível identificar a autoria ou propósito por trás da informação. A proposta de trabalho do *Civic Online Reasoning* é uma possibilidade bastante enriquecedora para as aulas de História, desde como lidar com as fontes primárias – estejam elas disponíveis virtual ou fisicamente –, até despertar nos estudantes uma desconfiança inicial sempre que estiverem em contato com a informação. Aqui, entendo por desconfiança, o ato de questionar a origem desta informação e de buscar compreender que, mesmo que a fonte traga (ou aparente trazer) as respostas esperadas, essas respostas nem sempre provocarão reflexão e poderão estar repetindo e (re)afirmando um determinado viés, e conseqüentemente, tolhendo as possibilidades de reflexão e crítica.

Nesse contexto, também destaco o trabalho realizado por Michael Caulfield, o qual abriu os meus olhos para as possibilidades de como eu poderia dar suporte aos estudantes quando em situação de pesquisa na internet nas aulas de História. Caulfield é nacionalmente reconhecido nos Estados Unidos pela constante e ativa promoção de iniciativas que fomentam a implementação prática e efetiva do letramento digital principalmente nas universidades. Através dos estudos de Caulfield, além da metodologia por ele pensada que inspirou as práticas para esta empreitada (maiores detalhes no capítulo 4), fui apresentada aos estudos do SHEG – essenciais para o desenvolvimento das ideias deste autor – e também ao campo da Educação Midiática, onde enxerguei muitas possibilidades para o ensino de História, conforme apresentado neste capítulo e o que será mais intensamente refletido ao longo desta escrita.

Assim como o COR, a lógica de orientação para avaliação da confiabilidade da informação encontrada em ambientes virtuais apresentada por Caulfield é baseada em algumas etapas, as quais ele chama de *movimentos*. De modo a facilitar o seu uso pelos estudantes, o autor criou um acrônimo como guia para a avaliação ou checagem da informação a partir de quatro movimentos, o qual chamou de SIFT: [S]*top* (Pare); [I]*nvestigate the source* (Investigue a fonte); [F]*ind better coverage* (Busque maiores detalhes). (T)*race claims, quotes, and media to the original context* (Encontre afirmações/contestações, citações e notícias a respeito do mesmo contexto). Com o SIFT, Caulfield propõe uma tentativa de superar o uso dos chamados *checklists* de levantamento bibliográfico comumente disseminados nos diferentes níveis de ensino nos Estados Unidos. Este tipo de lista leva os estudantes a observar uma lista de requisitos seguindo automaticamente uma conferência de detalhes relacionadas principalmente à forma como determinado portal foi construído, se transparece profissionalismo ou não,

destacando aspectos relacionados à aparência, comprometimento com a escrita culta, apresentação do site, uso ou não de anúncios comerciais na página, entre outros.

Entretanto, segundo o autor em entrevista ao instituto de pesquisas PIL de estudos acadêmicos (2019)³⁴, esses *checklists* estariam limitando o desenvolvimento do pensamento crítico do leitor, pois estariam sobrecarregando os estudantes com aspectos que não necessariamente os permitiriam a compreender se o portal acessado possui ou não informações confiáveis e de acordo com o propósito intencionado. Ou seja, os estudantes eram, e ainda são ensinados a observar mais a aparência do portal do que o seu conteúdo em si. Eles perdem muito tempo cumprindo uma série de requisitos que não necessariamente os levará a identificar se a informação apresentada serve ao seu propósito ou não. Nesse sentido, o autor reforça a ideia de uma *leitura lateral*, assim como apresentado pelo SHEG, ou seja, por meio da consulta a outros espaços mais consolidados que apresentem determinada instituição, grupo ou rede de notícias, pode-se cortar caminho para compreender se devemos ou não nos demorar em determinado portal, informação ou leitura, assim identificando se a mesma atenderá ou não ao que foi proposto.

Através da compreensão do funcionamento da lógica SIFT, vislumbrei o início de um caminho para pensar meu problema de pesquisa no contexto da sala de aula. Pareceu-me então, uma boa estratégia primeiro instigar os estudantes a verificar a origem de determinada informação, para que, só então, compreendessem se iriam demorar-se nela em busca de seu objetivo.

Ainda assim, podemos nos perguntar: como pensar a Educação Midiática, o COR e o SIFT de modo a auxiliar o docente nas aulas de História? O presente trabalho busca apresentar estratégias de provocação aos estudantes para o questionamento da informação que chega a eles através da internet e auxiliar outros docentes a propor momentos de pesquisa em suas aulas. Conseqüentemente, a ideia é demonstrar que as práticas baseadas nessas metodologias potencializam a leitura, interpretação e compreensão de informações, assim amparando a produção de conhecimento histórico baseado em reflexão e criticidade.

³⁴ Disponível em: <https://projectinfofolit.org/smart-talk-interviews/truth-is-in-the-network/> Acesso em: 25/10/21.

3. A internet, a informação e a Wikipédia na aula de história

Ao pensar na relação dos humanos com as tecnologias digitais nos últimos trinta anos, podemos perceber o quanto certas mudanças passaram a ocorrer cada vez mais rapidamente. Passamos de uma realidade em que conversar com uma pessoa por meio de telas, estando cada uma há milhares de quilômetros de distância, era uma possibilidade apenas em filmes e livros de ficção científica para uma em que isso se tornou corriqueiro para as mais diversas finalidades, desde um momento para matar a saudade dos familiares até para fins de aprendizado e relações do mundo do trabalho. Quem não se recorda de alguma cena dos filmes *Star Wars*, onde imagens de pessoas apareciam em tempo real no formato de holograma se comunicando com pessoas muitas vezes distantes por galáxias? E isso, lá nos idos dos anos 1970. Ou, quem lembra da série de animação *Os Jetsons*, que, já na década de 1960, retratava chamadas de vídeo conferência entre o trabalhador e seu chefe, até mesmo nas horas mais inoportunas?

Esses exemplos apresentam formas de nos comunicarmos que, hoje em dia sabemos, são possíveis devido ao que chamamos de internet. Uma rede que conecta os bilhões de habitantes do planeta terra a partir de seus dispositivos digitais. Seu principal objetivo é transmitir mensagens nos mais variados formatos de forma rápida e segura. E, bem sabemos, que desde a sua criação na década de 1960, isso tem sido feito de forma cada vez mais veloz e necessitando de dispositivos cada vez menores para cumprir seu propósito, de modo que tornou-se algo onipresente em nosso dia a dia. Afinal, o estado em que a pandemia do Coronavírus nos colocou também mostrou que sem a internet dificilmente teríamos mantido escolas em funcionamento, o que segue sendo ponto de debate quando falamos de acesso democrático a essa ferramenta que se tornou tão necessária cujo acesso é considerado pela Organização das Nações Unidas como um Direito Humano desde 2011³⁵.

Entretanto, não é proposta deste trabalho conquistar ainda mais adeptos para essa rede, e sim, problematizar a forma como ela vem sendo pensada por historiadores, bem como, mostrar que ela também pode ser uma aliada dos professores de História se soubermos usá-la em nosso favor. Digo isso, pois, como docentes, sabemos que tem sido cada vez mais difícil dividir a atenção dos estudantes com os diversos dispositivos conectados que estão na palma de suas mãos e também pensar aulas que precisam competir com vídeos repletos de edições,

³⁵ Disponível em: <https://www.devmedia.com.br/novo-relatorio-da-onu-declara-internet-como-um-direito-humano/21381>. Acesso em 27/09/2021.

jogos interativos, *streaming* de séries e de filmes, entre outros recursos que parecem interessar mais do que sentar na sala de aula, em sua maioria ainda em formato tradicional. Ou ainda, precisar combater discursos que contradizem nosso saber docente, pois “o *Google* está dizendo outra coisa, professora”, ou “mas aqui na internet fala que não foi assim, profe”.

Nessa perspectiva, este capítulo é um espaço para discutir a origem da internet e suas conexões com a disciplina de História, e também, problematizar as relações entre a internet, o crescimento das chamadas *fake news* e o papel do professor de história nesse contexto. Além disso, apresenta a enciclopédia virtual Wikipédia como uma possibilidade de abordagem e discussão dessas temáticas nas aulas da disciplina de História.

3.1. História da internet e História Digital

Até chegar no formato como a conhecemos hoje em dia, a internet passou por diversas fases e experimentações para que então pudéssemos dispor de sua onipresença em nossas vidas. Na década de 1950, quando os primeiros computadores, ainda com funções manuais, haviam sido desenvolvidos, buscou-se a possibilidade de que um mesmo equipamento pudesse ser controlado por mais de uma pessoa em estações diferentes, ou seja, foi o primeiro indício de formação de uma rede de compartilhamento de informações armazenadas em um mesmo local destinada a vários usuários, o princípio da internet.

As primeiras iniciativas se deram em um contexto de bipolarização, e consequente competição por áreas de influência durante a Guerra Fria, quando os Estados Unidos entenderam que estavam ficando para trás na disputa tecnológica travada com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Em 1957, os soviéticos lançaram seu primeiro satélite, o *Sputnik*, e, logo em 1961, enviaram a primeira equipe de seres humanos em uma viagem ao espaço sideral (MAYNARD, 2011). De modo a superar esses feitos, marcar sua presença no campo das tecnologias e, também, descentralizar as informações consideradas importantes – protegendo-as de possíveis ataques externos –, o Departamento de Defesa estadunidense passou também a investir neste campo. Assim parcerias foram firmadas com os cientistas de universidades que passaram a receber mais recursos para pesquisas com esses fins. A internet surge então de uma associação entre diferentes instituições onde “universidades, empresas de software, organizações governamentais e corporações militares se envolveram, com intensidades diferentes, na construção dos nós que formaram a rede das redes” (*Ibid.*, p.21). Entretanto, Manuel Castells destaca que o principal interesse do Departamento de Defesa dos Estados Unidos era “financiar a ciência da computação nos Estados Unidos e deixar que os

cientistas fizessem seu trabalho, esperando que algo interessante surgisse disso” (2003, p.19), ou seja, a internet foi desenvolvida em um contexto onde funcionários públicos das áreas das ciências, através da chamada *Arpanet*³⁶, foram protagonistas para além de uma ideia do uso militar em uma disputa por áreas de influência.

Assim, foi somente em meados da década de 1990 que a internet tornou-se uma possibilidade para os cidadãos comuns e adentrou os mercados. O fato de ela ter sido pensada inicialmente por militares e para fins militares permite concluir que um certo temor de que essa tecnologia pudesse ser mal empregada, e até utilizada contra os próprios Estados Unidos, fez com que levasse quase trinta anos para a internet ser comercializada através das companhias de telecomunicações. Vários são os aspectos que podem ter auxiliado na disseminação e popularização da internet, mas esse efeito foi potencializado principalmente por dois fatores em específico. O primeiro deles diz respeito à concretização de uma rede de alcance mundial desenvolvida em laboratório na Suíça, que ficou conhecida por *Web* ou *www* (*World Wide Web*), que nada mais é do que um serviço construído para ser utilizado dentro da internet, assim como são os serviços de e-mail, de vídeo chamadas, etc. No entendimento do autor Pierre Lévy, a *web* pode ser compreendida como “uma função da Internet que junta, em um único e imenso hipertexto ou hiperdocumento (compreendendo imagens e sons), todos os documentos e hipertextos que a alimentam” (LÉVY, 2000, p.27), ou seja, aquele navegador que escolhemos para acessar páginas de diferentes portais por meio das conexões da internet. Portanto, neste estudo a *web* também pode ser compreendida como sinônimo de internet, uma vez que as buscas realizadas na *web* pelos estudantes me possibilitaram refletir a respeito de como eu poderia melhor auxiliá-los em suas pesquisas neste ambiente virtual durante as aulas de história.

Já o segundo fator, refere-se ao plano de governo apresentado por Bill Clinton em campanha para reeleição à presidência dos Estados Unidos em 1996. Projetos que buscavam entregar um computador portátil para cada estudante de escola pública eram exemplos de como o acesso à internet seria democratizado naquele país. Clinton e seu vice Al Gore participaram dos chamados *Net Day*, onde, em conjunto com as famílias, auxiliavam na instalação de computadores e no cabeamento de internet nas escolas com vistas a concretizar o seu objetivo de incluir digitalmente a população estadunidense³⁷. Disseminou-se “a ideia de uma América conectada por redes de educação e informação” (ERCÍLIA; GRAEFF, 2008, p.14, *apud* MAYNARD, 2011, p.33).

³⁶ Uma “rede de computadores criada em setembro de 1969 pela ARPA – *Advanced Research Projects Agency*, instituição formada em 1958 pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos” (MAYNARD, 2011, p.18).

³⁷ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1208200104.htm>. Acesso em 27/09/2021.

Com os caminhos da comercialização abertos e sob a liderança dos Estados Unidos, a internet passou rapidamente a fazer parte das vidas de pessoas no mundo inteiro. No Brasil, as primeiras conexões se deram a partir de universidades, já que os pesquisadores retornavam de congressos do hemisfério norte impactados com as potencialidades dessa rede que permitia uma comunicação quase que instantânea para a época. Assim, com o objetivo de conectar os pesquisadores brasileiros ao mundo, entre as décadas de 80 e 90, iniciaram-se os projetos e as tratativas com empresas estadunidenses para o estabelecimento dessas conexões. O ano de 1991 ficou marcado pela efetivação da primeira conexão de internet no formato que conhecemos atualmente, porém ainda muito lenta, limitada e restrita a algumas universidades das regiões Sudeste e Sul do país³⁸.

Entretanto, logo após a sua consolidação no Brasil, já nos anos 2000, quando ainda poucos brasileiros tinham acesso à rede desde suas próprias casas, a relação do usuário com a internet passava por modificações. Era a vez da chamada *web 2.0*, onde de receptor/consumidor de informações (na versão anterior *web 1.0*) o usuário converteu-se em produtor, editor e compartilhador dessas informações através de espaços que permitiam sua participação a partir do desenvolvimento de plataformas colaborativas, como, por exemplo, as enciclopédias virtuais, os *blogs* e, em seguida, as redes sociais.

Essa mesma internet, que passou por todos esses estágios, desde o seu princípio propunha-se a algo democrático e que levaria o acesso à informação a todos, mesmo nos cantos mais recônditos do planeta. Consequentemente pensava-se que haveria uma diminuição das desigualdades a partir de uma integração digital, ou seja, seria a consolidação de uma sociedade conectada. Contudo, mesmo com tamanha tecnologia e suas infinitas possibilidades, muitos são aqueles ainda sem acesso a esse recurso no mundo todo, evidenciando mais um desequilíbrio social a partir da exclusão digital, uma vez que muitas das atividades e necessidades básicas das sociedades passaram a ser pensadas a partir da *web* principalmente através de aplicativos que permitem a conexão com pessoas e serviços. Isto implica que estar excluído desses meios significa estar também excluído social, econômica e culturalmente de uma sociedade que deveria estar cada vez mais interligada. Essa desigualdade foi evidenciada com a pandemia do Coronavírus na qual crianças e adolescentes não tinham acesso às salas de aula *online*, cidadãos não conseguiam acesso aos benefícios emergenciais do governo, etc.

Em meio a tantas possibilidades proporcionadas pela internet, qual é o papel do

³⁸ Entrevistas com Demi Getsckho, responsável pela primeira conexão no formato TCP/IP no Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-04/como-era-internet-no-brasil-antes-da-comercializacao>. Acesso em 28/09/2021.

historiador? Como pode a internet impactar a pesquisa histórica? Quais as relações possíveis com o Ensino de História? E, ainda, o que pode a aula de História diante da chamada “regulação algorítmica” ou da capacidade das plataformas de regularem o comportamento das pessoas e, portanto, rebaixar nossa capacidade política? Obviamente, essas não são perguntas exclusivamente minhas, e também não se encerrarão com este estudo, mas servem para nos provocar reflexões e também para compreendermos um pouco mais sobre como os historiadores têm se apropriado dos espaços na *web* e como isso aparece nas práticas docentes das aulas de História. Então, sim, poderei utilizar as ponderações em torno desses questionamentos como auxiliares na busca de possíveis respostas para a pergunta de pesquisa aqui proposta, qual seja: *como os estudantes utilizam a internet para pesquisar sobre história?*

Primeiramente, é preciso que o historiador vislumbre que a internet pode e deve ser pensada como um problema de pesquisa, uma vez que ela também é fruto de um processo histórico, ou seja, possui história (MAYNARD, 2011). Nesse sentido, no final do século XX, a partir da disseminação do uso da *web*, os historiadores – que até então valiam-se do computador apenas como uma ferramenta de suporte, que auxiliava na realização de pesquisa, levantamento e organização de dados, tabulações, etc. – perceberam que o digital era algo para além de um recurso auxiliar. Era necessário problematizar também questões relacionadas ao Ensino, à divulgação histórica e aos métodos de pesquisa e de ensino. É nesse contexto que surge o que ficou conhecido como História Digital. Entretanto, até hoje não há um consenso sobre a real definição, isto é, “se a história digital é movimento, campo, área ou metodologia. E, dada a fluidez de quase tudo o que é inerente à cibercultura, é perfeitamente normal que essas definições sejam ainda flutuantes e inexatas” (CARVALHO, 2014, p.179).

Para fins deste estudo, a História Digital será compreendida, a partir do entendimento da historiadora Anita Lucchesi (2020), como “a história que é produzida, divulgada e interpretada a partir de métodos e ferramentas digitais”³⁹, e não somente como aquilo que encontramos na *web* falando sobre história. Nesse âmbito, o historiador passa a trabalhar inclusive com fontes produzidas exclusivamente no meio digital, além de precisar dedicar um olhar mais atento à preservação e ao arquivamento de documentos neste novo formato. Além disso, a autora argumenta que História Digital também diz respeito à relação de pessoas e entre pessoas por meio das mídias digitais, o que engloba “a preocupação com as *fake news*” e “um espaço de reflexão teórica, em diálogo com a filosofia da história, para pensar o impacto dessa mídia digital e dessa transição de uma cultura mais alfabética do impresso para uma cultura do

³⁹ História Digital | Anita Lucchesi. Disponível em: <https://bit.ly/3AYO9IP>. Acesso em 29/09/2021.

digital” (*Ibid*).

Deste modo, ao menos três aspectos presentes neste trabalho se relacionam com a História Digital. Primeiro, a discussão sobre a importância de uma abordagem nas aulas de história que ofereça oportunidades para o desenvolvimento do letramento digital, no intuito de preparar os estudantes para navegar pelas páginas *web*, atentando para a origem e o propósito da informação compartilhada, além do conteúdo em si. Segundo, os materiais produzidos ao longo do trabalho com os estudantes foram pensados, produzidos e armazenados exclusivamente através do digital. Isso também implica em extrapolar o espaço da pesquisa acadêmica, onde surgiram a internet e a própria História Digital, promovendo a Educação Midiática ao levar essas discussões para a esfera da sala de aula de História, a partir da perspectiva de uma pesquisa do campo do Ensino de História. O que nos leva ao terceiro, mas não menos importante, a atual necessidade dessa educação voltada para o mundo virtual, que tem relação com a disseminação das chamadas *fake news* (notícias falsas) e as suas implicações na compreensão dos fatos históricos e da própria história do tempo presente.

3.2. Informação – pós-verdade, *fake news* e algoritmos

Ao longo do último ano, em meio aos estudos que me preparavam para o desenvolvimento deste trabalho e aos vários meses de isolamento social devido à pandemia, assim como outras pessoas também nesse cenário, adquiri o hábito de assistir a *lives*⁴⁰ transmitidas em diferentes mídias e afirmei meu gosto anterior pelos *podcasts*⁴¹. Assim, tive a oportunidade de prestigiar a fala de pesquisadores de diversos campos e de entrar em contato com produções que dialogam com esta pesquisa e que me provocaram a abordar alguns tópicos que entendo como imprescindíveis de serem discutidos também nos domínios do Ensino de História. Em um desses momentos, fui tomada pela fala do professor Bruno Leal Carvalho que, ao criticar como as mídias estão dando espaços para o surgimento de discursos que reforçam os usos políticos do passado, fez um chamado aos colegas historiadores destacando que

⁴⁰ Segundo o Dicionário Online de Português, *live* “se refere aos eventos que, gravados ao vivo, são transmitidos remotamente, de maneira virtual”, e ainda, pode ser no formato de “show, sarau, programa, emissão ou qualquer outro evento do mesmo gênero gravado ao vivo e transmitido remotamente, on-line”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/live/>. Acesso em 29/09/21.

⁴¹ “*Podcasts* são programas de áudio que podem ser baixados da Internet ou reproduzidos em serviços de streaming. Organizados em uma série de episódios, os podcasts podem tratar de diversos temas, desde política, entretenimento e esportes até sexualidade. É possível ouvir os episódios individualmente ou assinar o programa, que geralmente é gratuito.” Disponível em <https://glo.bo/3F4jA72>. Acesso em 29/09/21.

Devemos cuidar dos abusos cometidos não só contra a história, mas principalmente com os abusos cometidos com a história e em nome da história. O conhecimento histórico está sujeito a esse tipo de manipulação, de agenda política. E esses talvez sejam os mais perigosos usos do passado e que exigem de nós, historiadores profissionais, ações muito assertivas, porque esse tipo de uso e abuso da história e do conhecimento histórico é algo que vai contra o código de ética da nossa profissão e eles atentam contra tudo o que nós aprendemos sobre o uso crítico das fontes, a escrita da história, a transparência na pesquisa e principalmente com o compromisso que nós temos enquanto professores que somos, com uma educação que seja absolutamente emancipadora. Quando a gente perde isso no horizonte, essa educação emancipadora também se perde. **Então, combater esses abusos, passa não só por preservar a democracia, como também o nosso próprio ofício.**⁴² (grifo meu)

Esses “abusos” aos quais o autor faz referência representam uma tentativa de justificar uma ideia ou visão do momento presente, por meio da construção de uma compreensão equivocada e mentirosa sobre o passado. Ou seja, determinados grupos se fazem valer da liberdade oferecida pelas mídias – possibilitada através das conexões de internet – para espalhar o que mais comumente chamamos de *fake news*. E o chamado feito por Bruno Carvalho não diz respeito apenas aos historiadores e professores do meio acadêmico. Anteriormente a essa fala, ele destaca a importância da escola como um espaço que pode discutir o funcionamento das mídias e a forma como essas *desinformações* são veiculadas, ou seja, um apelo em favor do letramento digital.

Mas o que de fato vem a ser as, infelizmente, tão faladas *fake news*? Elas representam exatamente o que a tradução literal delas remete, *notícias falsas*? Segundo o *Guia da Educação Midiática*, desenvolvido pelo programa EducaMídia (anteriormente apresentado no capítulo 2), as *fake news* são um tipo bem específico de desinformação. O termo diz respeito a “conteúdos propositalmente falsos, ou seja, que foram criados com intenção de enganar.” (FERRARI; OCHS; MACHADO, 2020, p.43). Além disso, é importante definir também o que é *desinformação*, de modo a compreender que uma não é necessariamente sinônimo da outra. O referido guia define *desinformação* como um “termo mais amplo para nos referirmos a qualquer tipo de conteúdo falso, impreciso, tendencioso, distorcido ou fora de contexto, **criado de forma intencional ou não**” (*Ibid*, grifo meu). Essas definições nos permitem compreender que nem toda a *desinformação* é uma *fake news*, mas que, sim, toda *fake news* espalha desinformação intencionalmente.

Entretanto, jornalistas têm argumentado que o termo *fake news* não é o mais apropriado

⁴² Ciclo Novos Combates pela História - Anacronismo e fake news. Disponível em: <https://bit.ly/3EYeUzD>. Acesso em 29/09/2021.

para definir este fenômeno da contemporaneidade, pois deveríamos partir do pressuposto que uma notícia não deve ser falsa e, em sendo, não pode ser considerada notícia. Este é o caso do jornalista Eugênio Bucci que, como explica Carvalho

Na sua visão, as notícias publicadas por redações profissionais, quando de má qualidade, podem ter informações imprecisas, incorretas e até ideias absurdas, podem ser mal-intencionadas ou irresponsáveis, mas não devem ser consideradas *fake news* (CARVALHO, 2021, p.163).

Esta visão aponta inclusive para uma diferenciação linguística, defendendo que o termo mais correto a ser empregado nestas situações seria *false news*, onde *false* faria referência a “problemas de apuração e erros factuais, não havendo aqui a intenção de ludibriar ou manipular” (*Ibid*, p.164). Acredito que seja importante pontuar essas diferenças de compreensão entre os termos apontados, pois são argumentos que também podem ser abordados em sala de aula para iniciar um debate e auxiliar os estudantes na identificação e distinção do que é ou não informação quando em situação de pesquisa na internet. Mas, para fins didáticos, seguirei utilizando os termos *fake news* e *desinformação*, visto que seguem sendo os mais correntes nos debates hoje em dia.

Muito embora a difusão de notícias falsas não seja uma novidade, na medida em que estiveram sempre presentes em diversos momentos das história do Brasil e do mundo⁴³. Foi a partir do advento das redes sociais na *web* que as *fake news* ganharam espaço e passaram a interferir nos mais diversos âmbitos da nossa sociedade, passando pelas áreas da saúde, educação, mas principalmente pela política, ameaçando até mesmo a continuidade de sistemas democráticos em diversos países. No ano de 2018, a Fundação Ipsos realizou um estudo com mais de 19.000 pessoas em 27 países, tendo como objetivo evidenciar que a disseminação de notícias falsas tem consequências para uma infinidade de pessoas no mundo todo⁴⁴. Um dos dados apresentados mostrou que, no Brasil, 62% dos entrevistados já consideraram uma informação falsa como verdade. Dentre os países participantes do estudo, nós brasileiros, tivemos o percentual mais alto, ou seja, parece que somos um local onde as *fake news* encontraram um terreno fértil para se instalar e, com a ajuda de algoritmos e sistemas de disparos de mensagens virtuais, multiplicar-se rapidamente.

O mesmo estudo também busca problematizar ao longo de seus questionamentos aos

⁴³ Para detalhamento de exemplos na história ver CARVALHO, 2021.

⁴⁴ *Fake news, filter bubbles, post-truth and trust*. Disponível em: <https://www.ipsos.com/pt-br/global-advisor-fake-news>. Acesso em 01/10/21.

entrevistados o conceito de *pós-verdade* e a formação de *bolhas virtuais* a partir da ação de algoritmos. Esses dois tópicos são correlacionados, pois é justamente a partir das repetições provocadas pelos algoritmos que, na maioria das vezes, se consolidam ideias conhecidas como *pós-verdades*.

O conceito de *pós-verdade* não é um termo recente⁴⁵, entretanto, ganhou notoriedade no ano de 2016, quando foi eleito pelo Dicionário Oxford⁴⁶ como a palavra do ano⁴⁷. Definido como um adjetivo que significa “relacionado a ou que indica circunstâncias em que fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos à emoção e à crença pessoal”, *pós-verdade* tem povoado não apenas os debates relacionados ao cenário político contemporâneo, mas também tem consolidado o que foi apontado por Carvalho, e mencionado acima, como os “abusos” cometidos *com e em nome* da história. Isto implica dizer que indivíduos estão distorcendo, negando e até mesmo apagando a importância de determinados fatos históricos, de modo a afirmar e disseminar suas próprias compreensões, ou agendas políticas do grupo ao qual estão ligados, utilizando-se das *fake news* através da internet para espalhar suas ideias. Em outras palavras, há uma evidente tentativa de invalidação e descrédito de pesquisas baseadas em métodos científicos legitimamente aceitos em favor de discursos apelativos que capturam aliados a partir de suas emoções e, muitas vezes, de seus preconceitos. Prova disso é que 60% dos entrevistados pela Ipsos pensam que as pessoas não se preocupam mais com os fatos, elas acreditam apenas no que querem⁴⁸. No Brasil, esse número cai levemente para 55%, ainda assim, mais da metade dos entrevistados brasileiros prefere acreditar naquilo que reafirma suas próprias opiniões e interesses.

Esse cenário nos mostra precisamente a urgência de esforços pelo combate às *fake news* a partir da sala de aula, onde o docente, principalmente da área das humanidades, vem tendo os seus saberes e autoridade intelectual cada vez mais questionados e atacados. Movimentos que se colocam como apartidários estão justamente esvaziando os diferentes cenários de debates através da defesa de projetos como o *Escola Sem Partido* ou aqueles que argumentam combater uma suposta *Ideologia de Gênero*. Por meio da divulgação de desinformação, potencializada

⁴⁵ “[...] embora a pós-verdade tenha como seu primeiro registro a publicação de um artigo do cineasta Steve Tesich para a revista *The Nation* em 1992. Na época o autor definia pós-verdade como uma espécie de inclinação social em que a verdade não era tão importante quanto o que se imaginava verdadeiro.” (SIEBERT; PEREIRA, 2020). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/vykt83t8h8874gJT7ys46sy/?lang=pt>. Acesso em 01/10/21.

⁴⁶ *Word of the Year 2016*. Disponível em: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/>. Acesso em 01/10/21.

⁴⁷ No ano de 2016, o termo destacou-se devido à frequência do seu uso relacionado às eleições presidenciais nos Estados Unidos e ao referendo que decidiu sobre a saída do Reino Unido da União Europeia.

⁴⁸ Base: 13.000 adultos entrevistados em 26 países. *Fake news, filter bubbles, post-truth and trust*. Disponível em: <https://www.ipsos.com/pt-br/global-advisor-fake-news>. Acesso em 01/10/21.

pelo uso de aplicativos de mensagens ou pelas redes sociais, esses grupos polarizaram os debates ao acusar o sistema de educação e os docentes de ideologizar as juventudes, descontextualizando suas falas e materiais didáticos e, ao mesmo tempo, encorajando reações baseadas em ataques vazios, mas que ecoam muitos preconceitos e discursos de ódio. Nesse sentido, Gabriel Mendes⁴⁹ argumenta que “essa falsa impressão de esvaziamento ideológico guarda, na verdade, muitos projetos ideológicos” (2018, p.33), os quais dedicam-se a desacreditar o saber docente em sua complexidade ao reproduzir ideias principalmente que, por advirem muitas vezes de indivíduos e/ou grupos que estão em espaços de poder e fala, são mais facilmente recebidas como verdades, embora ignorem a existência dos fatos. A reverberação desse pensamento no espaço escolar tem prejudicado o desenvolvimento da criticidade dos estudantes, cada vez mais expostos a essas desinformações. Ocorre a formação do que entendo como um *efeito dominó*, pois a divulgação de *fake news*, somada a discursos repletos de pós-verdades e aos esforços de deslegitimar o processo educacional brasileiro, acabam resultando em uma população mais ignorante e com maior facilidade de manipulação, o que estaria servindo sobretudo àqueles que desejam perpetuar-se no poder em prol de seus próprios interesses.

É importante lembrarmos que essas *fake news* só ganham espaço e chegam a um número cada vez maior de indivíduos devido ao funcionamento dos chamados *algoritmos*, um sistema matemático que funciona como uma espécie de filtro das informações que chegam até nós, que é alimentado por nossas ações na rede e que registram nossas preferências e afinidades. Embora saibamos que a internet em si não tem um dono, os *softwares* que dela dependem para funcionar e, conseqüentemente, gerar lucro, têm. Seus desenvolvedores e investidores dependem da quantidade de vezes que seus anunciantes conquistam um novo público para engordar a lucratividade de seus negócios. Para isso, a partir das interações e buscas do usuário, o algoritmo passa a repetir esse comportamento indicando temáticas relacionadas, seja através da oferta de mais informações sobre o mesmo assunto, ou ainda pelo oferecimento de produtos e serviços por meio de anúncios. E com as *fake news* essa lógica não é diferente, pois uma vez que o indivíduo passa a interagir com ela, o algoritmo entende o interesse por determinado aspecto e passa a apresentar informações, ou até desinformações, relacionadas, assim multiplicando seu alcance de receptores. Isso tudo se dá principalmente pelo aumento no compartilhamento, pois o algoritmo associa como aumento no número de interessados, repetindo o procedimento. Além disso, existe uma lógica algorítmica perversa por trás do

⁴⁹ Mestre pelo ProfHistória da UNIRIO (2018).

sucesso das *fake news*, tendo em vista que diversos estudos⁵⁰ já comprovaram que elas geram maior engajamento do que notícias legítimas.

Conforme citado acima, existem interesses de pessoas e instituições por trás do funcionamento dessa lógica, servindo a fins políticos, comerciais ou ideológicos. Fato é que os algoritmos não trabalham única e exclusivamente em favor de bombardear seus usuários com anúncios de fins comerciais, pois eles são programados por empresas de tecnologia e são capazes de antecipar comportamentos e vender tendências, além de moldar o que leremos, quando leremos e de que fonte leremos. Isso implica na formação do que ficou conhecido como *bolhas digitais*. Geradas pela ação invisível dos algoritmos, sob a qual não temos controle, essa ação foi definida por Eli Pariser como *filtro bolha*: “é como se fosse o seu próprio e único universo das informações que você vive online”⁵¹. Entretanto, mesmo que essa bolha seja criada pelo comportamento do próprio usuário, segundo Pariser, nós não temos controle sobre o que entra nela, mas que o pior é nós não sabermos o que fica de fora dela⁵². Esse filtro age de modo a evidenciar nossos gostos e preferências, assim, excluindo de nossas páginas *online* informações que não dizem respeito a quem somos e no que acreditamos, o que nos colocaria dentro de uma *bolha digital*, em nossas zonas de conforto, sem necessariamente interagir com aquilo que não nos interessa. Ainda que pareça agradável estar em contato com o que gostamos, isso aumenta exponencialmente a chance de que nossas ideias preconcebidas sejam reforçadas e de que nossa tolerância ao diferente seja cada vez menor.

Mas que tipo de democracia é essa em que estamos cada vez mais reafirmando aquilo que pensamos e não estamos mais entrando em contato com o diferente, com outras perspectivas? Que tipo de democracia é essa que leva o indivíduo a perder sua autonomia e potencializa a polarização de ideias? Quando do lançamento da internet na década de 1990, a promessa era unir pessoas e desmanchar as barreiras do mundo físico, por meio das novas possibilidades do virtual. Mas será que isso realmente aconteceu? Em tempos em que o conhecimento parece ser de tão fácil acesso através de meros cliques que nos permitem a explorar uma infinidade de fontes de informação, se não atentarmos para uma compreensão que apresente diferentes perspectivas, corremos o risco de ficarmos presos somente àquilo que os

⁵⁰ *Junk News During the EU Parliamentary Elections: Lessons from a Seven-Language Study of Twitter and Facebook*. Disponível em: <https://bit.ly/31FarD8>. Acesso em: 07/01/2022. Desinformação on-line e eleições no Brasil. Disponível em: <https://bit.ly/3I0OBcT>. Acesso em: 07/01/2022. *This Analysis Shows How Viral Fake Election News Stories Outperformed Real News On Facebook*. Disponível em: <https://bit.ly/3JR9vMZ>. Acesso em: 07/01/2022.

⁵¹ "Your filter bubble is kind of your own personal, unique universe of information that you live in online". Tradução livre. Beware online "filter bubbles" | Eli Pariser. Disponível em: <https://bit.ly/3mmRfjS>. Acesso em 03/10/21.

⁵² *Ibid.*

algoritmos nos entregam em nossas *timelines* das redes sociais. E isso também acontece com as *fake news*. Em verdade, é assim que elas se disseminam, pois quando acessamos esse tipo de desinformação, o algoritmo nos apresentará mais notícias sobre o mesmo assunto, que, muito provavelmente, também serão falsas. Infelizmente, sabemos que empresas, grupos políticos e religiosos, e até mesmo indivíduos são responsáveis pela geração desse tipo de conteúdo e sabem muito bem como esse sistema algorítmico funciona, utilizando-o em favor dos seus interesses comerciais e ideológicos.

Por isso é de extrema importância estimular a dúvida, os questionamentos à informação apresentada, e abordar a pesquisa na internet nas aulas de História. Com isso, abrimos caminhos para uma ação refletida e crítica do espaço virtual. Para tal, uma das vias possíveis pode ser justamente problematizar como o conhecimento histórico é produzido e colocá-lo em confronto com a forma como as próprias *fake news* são elaboradas, como nos sugere Icles Rodrigues ao evidenciar que o acesso à “informação por si só não garante um combate efetivo à desinformação; é necessário pensar estratégias que permitam ao estudante entender que o conhecimento não é algo neutro pairando no ar, pronto para ser capturado e passado adiante.” (RODRIGUES, 2021, p.180). Nessa mesma direção, Carvalho nos lembra que é papel da educação e do ensino de História a busca e o desenvolvimento da formação cidadã, principalmente através de valores que assegurem a democracia e que o direito ao “reconhecimento da *verdade* é um ponto fundamental desse tipo de formação” (CARVALHO, 2021, p.169).

Assim, embora este estudo também explore as potencialidades da internet, principalmente como fonte de informação, para o ensinar História, não tenho por objetivo abordá-la aqui a partir de uma visão ingênua ou salvacionista. Muito antes, o contrário. Busco aqui justamente apontar os percalços que ela impõe ao fazer docente, uma vez que a pergunta de pesquisa quer justamente problematizar o uso que os estudantes fazem da internet de forma que eu possa encontrar maneiras de melhor auxiliá-los em sua navegação nas redes. Este é um elemento que deveria fazer parte de todas as salas de aula e que, como educadores e educadoras, precisamos seguir reivindicando e lutando pela implementação justa de políticas públicas que, não só estimulem a presença do digital nas escolas, mas que verdadeiramente democratizem o acesso às possibilidades oferecidas por esse mundo digital. Por mais que tenhamos ações que tentam barrar essa presença da internet, deixando-a restrita a uma caixinha na entrada da sala de aula, onde muitas vezes são depositados os telefones celulares e outros aparelhos eletrônicos, de modo a não perturbar, ou até mesmo desafiar o saber do docente, com contrapontos como “mas eu vi na internet”, “eu li no *Google*”, “eu recebi em um grupo de *WhatsApp*”. Como

profissionais da educação e da disciplina de História, não nos cabe negar ou demonizar algo que é parte do mundo o qual estamos inseridos, mas sim questioná-lo. Isso implica que não aceitemos as coisas como estão, pois, também é nosso papel apontar e problematizar a forma como as coisas se dão e suas implicações no dia a dia, nas escolhas e na formação cidadã desses jovens.

3.3. Wikipédia: uma possibilidade nas aulas de História

Conforme exposto acima, as dificuldades enfrentadas pelos docentes da Educação Básica no Brasil não são nenhuma novidade. Mas não por isso, devo deixar de abordar essa questão, até porque o próprio campo do Ensino de História só pôde marcar seu espaço após muitas lutas, discussões, reflexões e resistências (tópico abordado no capítulo 2).

Desenvolvo como dimensão propositiva deste trabalho um projeto chamado *Historiopédia*, baseado na lógica de funcionamento da Wikipédia e, antes que eu possa detalhá-lo no próximo capítulo, gostaria de contextualizar a relação dessa plataforma com os estudantes da Educação Básica, marcando algumas das suas potencialidades tanto para o fazer acadêmico, quanto para serem exploradas nas aulas de História no contexto escolar.

3.3.1. Mas como funciona de fato a Wikipédia?

Nos anos 2000, em meio a ideia de se oferecer mais canais de interatividade para o usuário, ocorreu a consolidação da versão da rede conhecida por *web 2.0*. É nesse contexto que as plataformas *Wiki* desenvolvidas por Ward Cunningham alguns anos antes ganharam visibilidade. *Wiki*, que em havaiano, significa *veloz*, faz referência à possibilidade de criar páginas na internet de modo mais simples onde os usuários podem interagir adicionando e editando textos em tempo real (ROSENZWEIG, 2011; MARQUES, 2013). Utilizando-se da lógica *Wiki*, em 2001, Jimmy Wales e Larry Sanger fundaram a *Wikipedia*⁵³, uma enciclopédia virtual gratuita, com direitos de edição e reprodução de conteúdos livres. Com o estabelecimento da Wikipédia, o principal objetivo de Wales era viabilizar “um mundo em que cada pessoa do planeta tenha acesso gratuito a soma de todo o conhecimento humano”⁵⁴. Essa ideia estava associada ao sentimento de democracia do acesso à informação esperado com o

⁵³ Nome original do termo aportuguesado Wikipédia.

⁵⁴ Jimmy Wales | TEDGlobal 2005 - Jimmy Wales fala sobre o nascimento da Wikipédia. Disponível em: <https://bit.ly/3DbJwMm>. Acesso em 04/10/2021.

surgimento e difusão da internet.

A Wikipédia é considerada a maior enciclopédia virtual do mundo, a saber pelo seu número total de verbetes (artigos) que ultrapassa a casa dos 51 milhões, escritos em mais de trezentos idiomas. Ela ocupa o 13º lugar entre os portais mais acessados no mundo⁵⁵, e no Brasil figura entre os vinte primeiros⁵⁶. Quando de seu lançamento, a Wikipédia era gratuita e permitia a participação do público como leitor e autor na construção de seu conteúdo. Isso promovia uma mudança em relação a outras enciclopédias virtuais que seguiram no formato *web 1.0* – que tinham apenas transferido o seu conteúdo de livros para o formato virtual, principalmente comercializado através de CD-ROM.

A base da Wikipédia está nos Estados Unidos, onde é administrada pela *Wikimedia Foundation*, fundada por Wales alguns anos após o lançamento da enciclopédia, uma organização sem fins lucrativos que atua a partir de doações – nem mesmo anúncios publicitários são utilizados em suas páginas. À exceção de um quadro de funcionários limitadíssimo, os seus colaboradores são voluntários⁵⁷, desde quem deseja sugerir uma alteração em algum artigo já publicado, até aqueles que determinam a possível exclusão de edições que não cumpriram com as regras pré-estabelecidas. Sim, a Wikipédia possui suas próprias regras, as quais são conhecidas como os *Cinco Pilares da Wikipédia*⁵⁸:

- 1) a informação apresentada deve basear-se em conhecimentos já construídos, ou seja, não pode ser inédita, afinal de contas ela é uma enciclopédia e os verbetes devem ter caráter compilatório, mas ainda assim devem ser utilizadas fontes consideradas fiáveis;
- 2) a informação apresentada deve ser imparcial, ou seja, deve ser baseada na neutralidade;
- 3) o conteúdo produzido é de licença livre, público, podendo ser copiado, alterado e modificado, não possibilitando reivindicação de autoria;
- 4) existem normas de conduta a serem seguidas, de modo a cultivar e estimular debates construtivos e impedir as disputas entre editores que agem de má fé;
- 5) não existem outras regras além dos 5 pilares, até para que se encoraje a contribuição de novos usuários editores e a comunidade continue crescendo.

Embora a Wikipédia entenda o encorajamento de novos editores como um de seus

⁵⁵ Disponível em: <https://www.alexa.com/topsites> Acesso em 05/10/2020.

⁵⁶ Disponível em: <https://www.alexa.com/topsites/countries/BR> Acesso em 05/10/2020.

⁵⁷ Essa é uma questão que precisa ser discutida à luz da composição dos voluntários, geralmente homens, brancos e europeus, de aproximadamente quarenta anos e educação de nível médio. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Wikipedians>. Acesso em: 04/12/21.

⁵⁸ Para problematizações mais detalhadas sobre cada um dos pilares ver ROSENZWEIG, 2011; MARQUES, 2013; TERRES e PIANTÁ, 2020.

fundamentos, há uma hierarquia de trabalho estabelecida entre os contribuidores, e ela não é baseada em nenhuma formação técnica ou acadêmica, mas sim, no tempo em que o indivíduo é membro da plataforma, no seu engajamento nas discussões e na quantidade de contribuições realizadas. Isto é, conforme o usuário interage e produz na enciclopédia ele vai conquistando posições e, muitas vezes, mudando de função, não necessariamente criando conteúdo, mas auxiliando na revisão de novas páginas, mediando os debates entre editores⁵⁹ e, inclusive, trabalhando no combate à disseminação de informações falsas na plataforma, uma vez que, devem também verificar as fontes apresentadas pelos editores.

A Wikipédia também possui um sistema para distinguir conteúdos considerados de qualidade. Esses podem ser identificados pela presença de um símbolo em formato de estrela, a de cor prata classifica o artigo como *bom*, já a de cor ouro (amarela) indica aqueles artigos que possuem conteúdo de destaque. Esta “espécie de selo de qualidade da própria comunidade da Wikipédia”⁶⁰ é determinada por meio de votação entre seus usuários. Segundo a página de *Artigos Destacados*, a versão lusófona da enciclopédia possui, hoje em dia, mais de um milhão de verbetes, onde cerca de 1.300 são considerados destacados, o que nos permite afirmar que, em média, a cada 820 artigos, um está em destaque, ou seja, a qualidade de sua informação foi verificada com base nas regras estipuladas e passou em todos os requisitos⁶¹. Obviamente, devemos questionar a própria qualidade dessa verificação, uma vez que, os responsáveis por essa ação são os próprios *wikipedistas*, em sua maioria parte de um grupo social dominante e não necessariamente especializados neste ou naquele conteúdo apresentado nos diferentes verbetes aprovados nas votações.

A checagem do conteúdo dos verbetes já era alvo de críticas desde o princípio da Wikipédia. Sanger, um dos fundadores, viu neste aspecto um dos motivos que o levou a sair do projeto. Alguns meses antes do lançamento da Wikipédia, Sanger havia desenvolvido a *Nupedia*, seguindo a mesma lógica da sua sucessora. Contudo, Sanger defendia que os artigos elaborados nas páginas *wiki* deveriam passar pela revisão criteriosa de especialistas parceiros, o que demandaria um tempo maior de revisão (ROSENZWEIG, 2011). Para Wales, isso seria um problema, pois além de não cumprir a lógica de produção e verificação em tempo real,

⁵⁹ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Tipos_de_usu%C3%A1rios Acesso em: 05/10/21.

⁶⁰ Instagram @historianawiki, um projeto de História Pública focado em divulgar o funcionamento e o conteúdo histórico da Wikipédia, elaborado por Isabela Tosta, Lucas Piantá e Pedro Terres, ex-participantes do Projeto Teoria da História na Wikipédia da UFSC. Disponível em postagem de 21/04/20: **Você sabe o que é um verbete destacado?** <https://www.instagram.com/historianawiki/> Acesso em 05/10/2021.

⁶¹ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Artigos_destacados Acesso em 05/10/2021.

estaria limitando a participação dos usuários e quebrando a lógica de participação livre e democrática proposta por ele. Ainda assim, “os verbetes destacados são a maior manifestação prática das diretrizes da Wikipédia, e servem como uma revisão por pares interna da plataforma” (MARQUES, 2019, p.5, *apud* TERRES; PIANTÁ, 2020, p.275), o que não significa necessariamente que esses pares sejam imparciais, tenham conhecimento técnico e compromisso com a veracidade dos fatos.

3.3.2. A Wikipédia e conhecimento histórico

Em relação à construção e divulgação do conhecimento histórico, mesmo seguindo a lógica de verificação de informações e apresentação das referências, seria possível confiar na Wikipédia? Segundo a própria Wikipédia, não, dado que seus verbetes são fruto das informações trazidas por outras fontes (de conhecimentos já anteriormente consolidados), as quais pretensamente são retratadas com equilíbrio e imparcialidade ao longo do texto⁶². Nessa perspectiva, seus verbetes são fontes terciárias, isto é, trazem as explicações presentes em debates anteriores e não têm (ou não deveriam ter) nenhum ineditismo ou defesa de ideias deste ou daquele autor ou autora, apenas o que já foi anteriormente publicado e tem a possibilidade de ser referenciado (TERRES; PIANTÁ, 2020).

Entretanto, não quer dizer que não seja possível trabalhar com a Wikipédia como fonte de reflexão no campo da História, ou ainda, como um potencial material didático ou lógica de pensamento nas aulas de História da Educação Básica, mas neste ponto irei me ater às experiências no Ensino Superior. Nesse sentido, em parceria com a *Wikimedia Foundation*, algumas experiências foram concretizadas nas universidades brasileiras a partir do projeto *Wikipédia na Universidade*⁶³, sendo essa “uma iniciativa mais sistemática para melhorar a qualidade dos seus artigos e aumentar o número de editores” (MARQUES, 2013, p.333). Entrei em contato com essas ideias por intermédio da palestra oferecida pelo professor de uma das disciplinas que cursei no primeiro semestre no ProfHistória (2019/1). Naquela oportunidade, os professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Flávia Varella e Rodrigo Bonaldo, apresentaram o trabalho que realizavam desde 2018, seguindo a proposta de trabalhar

⁶² Disponível em: <https://bit.ly/3Fm0qth> Acesso em: 05/10/2021.

⁶³ Descrição na antiga página do projeto descrevendo-o como “parte do Programa Wikipédia no Ensino. O objetivo do projeto é estimular estudantes, professores e universidades a utilizarem a Wikipédia como uma ferramenta de ensino, capacitar novos *wikipedistas*, desenvolver habilidades e competências, produção colaborativa de conhecimento livre, e, principalmente, contribuir para a melhoria da qualidade da Wikipédia em português”. Disponível em: <https://bit.ly/3oxMQNL> Acesso em: 05/10/2021.

com a Wikipédia no meio acadêmico, o qual ficou conhecido por *Projeto Teoria da História na Wikipédia*.

À época ainda não havia uma bibliografia publicada a respeito da experiência dos professores, mas tive acesso à página do projeto na própria Wikipédia e a alguns vídeos produzidos pelo grupo envolvido neste Projeto de Extensão. Em contato recente via e-mail com Varella, tive conhecimento de um artigo, escrito por ambos professores, publicado no final de 2020 na Revista Brasileira de História (ANPUH). O material me permitiu ter acesso a mais detalhes do projeto e às reflexões dos professores em relação a essa experiência que, segundo os mesmos, configura-se como uma atividade de produção historiográfica pública e digital, que objetivou a “produção de verbetes na área de Teoria da História e História da Historiografia” (VARELLA e BONALDO, 2020, p.149).

A iniciativa tomou corpo a partir de uma experiência da Professora Flávia Varella⁶⁴ enquanto docente da disciplina de História da Antiguidade Ocidental, no curso de História na UFSC, onde os estudantes de graduação escreveram verbetes a respeito dos conteúdos trabalhados em aula diretamente na Wikipédia. Na sequência, outros professores e estudantes de graduação e pós-graduação se envolveram dando início a um projeto extensionista. Inicialmente, houve o acompanhamento das discussões de alguns verbetes específicos da área de Teoria da História, em seguida, o grupo passou a interferir nas escritas no intuito de transformá-las em uma representação de um conhecimento histórico de referência, assim contribuindo para qualidade do conteúdo oferecido na plataforma.

A intervenção representou, segundo Igor Moreira, bolsista do projeto, uma forma de colocar em prática o que se aprende a respeito no campo da História Digital, saindo do plano teórico e oportunizando a produção de materiais⁶⁵. Ademais, esse projeto de extensão também exprimiu uma forma de aproximar escola e universidade, dado que dentro de seus propósitos estão a contribuição para a

[...] produção de material para consultas, investigações, preparações de trabalhos escolares, ensaios e artigos acadêmicos, e integração de propostas universitárias. Na mesma medida, procura auxiliar docentes a afinar saberes dentro do âmbito da Teoria da História e da História da Historiografia.⁶⁶

⁶⁴ Maiores detalhes em: Editando verbetes na Wikipédia, por Flávia Varella. Historiadora Explica. - EP16. <https://open.spotify.com/episode/1wOpi3ZabMb19D8djLVAU0?si=czJC-xPTQ5qmWUYKxWjaMw&nd=1>. Acesso em: 07/01/2022.

⁶⁵ Informação retirada da página do Projeto na Wikipédia: <https://bit.ly/3qL6WTN> Acesso em 05/07/2021.

⁶⁶ *Ibid.*

Em vista disso, a escolha de destacar este projeto em específico se justifica pelo fato de ele ter me possibilitado vislumbrar uma ação docente que me auxiliasse a construir um ambiente onde os estudantes estivessem, ao mesmo tempo, envolvidos em uma atividade na qual enxergassem um significado prático dos saberes e das práticas de pesquisa em seu dia a dia. E, também, que estivessem imersos em situações de pesquisa na internet, onde eu poderia observá-los de modo a refletir sobre o questionamento que propus neste investigação. Além disso, não posso deixar de destacar aqui o trabalho pioneiro realizado pela professora Juliana Marques na disciplina optativa, oferecida pelo curso de História da UNIRIO, intitulada “A história romana na Wikipédia”. Marques aponta que há uma percepção geral entre os docentes de que a Wikipédia é utilizada como recurso dos estudantes nas pesquisas sobre História, e por isso, pensou que essa seria uma oportunidade de qualificar verbetes por meio de análises críticas do seu conteúdo e posterior edição (MARQUES, 2013). Nesse sentido, assim como o projeto da UFSC, os envolvidos estariam também produzindo materiais didáticos baseados na referência de pesquisas reconhecidas e consolidadas no meio acadêmico.

Seguindo a mesma lógica de cativar um público especializado como editor de verbetes relacionados ao campo da História na Wikipédia, também se destacam iniciativas como a página na rede social *Instagram*, *História na Wiki*, liderada por ex-participantes do projeto da UFSC, e as chamadas *Editatonas*, iniciadas nos Estados Unidos, mas agora presentes entre as comunidades das mais diversas línguas da Wikipédia. As *Editatonas* são maratonas de edição, onde os *wikipedistas* se reúnem para trabalhar em cima da edição, do melhoramento e da escrita de artigos de um campo em específico. Como exemplo dessa prática no Brasil, temos a *Editatona na Wikipédia Lusófona - Relações étnico-raciais*⁶⁷, a primeira promovida pelo *História na Wiki*, onde o principal objetivo era aumentar a participação de autores brasileiros em verbetes que dizem respeito a questões específicas da população brasileira, mas que são majoritariamente escritos por europeus. Quanto aos desdobramentos do Projeto Teoria da História na Wikipédia da UFSC, recentemente o grupo lançou o chamado *Wikiconcurso Teoria da História*⁶⁸, o qual chama editores para a edição de verbetes divididos em quatro eixos temáticos relacionados à Teoria da História. Durante o período em que o concurso esteve aberto, também foram organizadas algumas Maratonas de Edição, com o objetivo de “esclarecer sobre as regras do concurso e treinar novos e antigos editores”⁶⁹.

⁶⁷ O evento foi realizado no dia 24 de abril de 2021, através de encontro virtual via *Google Meet*. Informações retiradas das postagens no Instagram do projeto. Disponível em <https://www.instagram.com/historianawiki/> Acesso em 05/10/2021.

⁶⁸ Página do *Wikiconcurso Teoria da História*. Disponível em <https://bit.ly/3DhS3NB> Acesso em 06/10/2021.

⁶⁹ *Ibid.*

Nesse sentido, para além de evidenciar a Wikipédia como um espaço de construção e compartilhamento de conhecimento, por meio de iniciativas como as descritas acima, também se viabiliza o acesso de públicos diversos, incluindo o escolar, ao conhecimento científico produzido nas universidades. Ao mesmo tempo, ao envolver acadêmicos, se estaria conferindo credibilidade às informações apresentadas, ao passo que a linguagem utilizada seguiria os propósitos da própria Wikipédia segundo seu fundador Jimmy Wales:

[...] para realizar nossa missão de dar uma enciclopédia para cada pessoa do planeta [...] significa que daremos a eles uma ferramenta que possam usar. E, para muitas pessoas no mundo, se eu der uma enciclopédia escrita num nível universitário, ela não terá muita utilidade sem um grande conjunto de materiais alfabetizadores para levá-las ao ponto de onde possam finalmente utilizá-la.⁷⁰

Este trabalho também exterioriza uma pretensão de auxiliar na elaboração e aperfeiçoamento de verbetes da Wikipédia através de embasamento científico e linguagem acessível, ou seja, inspirar mais pessoas do meio acadêmico, notadamente de campos como a História e o Ensino de História, a contribuir com a criticidade das informações apresentadas na plataforma. Ainda que, como nos lembra Marques, “a pesquisa acadêmica seja eminentemente autoral e individual, incentivar também o diálogo colabora para construir um ambiente de aprendizagem e de pesquisa mais rico e estimulante” (MARQUES, 2013, p.342), acredito que é possível encontrarmos um caminho entre o rigor acadêmico e a divulgação para o público leigo, de modo a valorizarmos ainda mais o conhecimento cientificamente produzido.

3.3.3. A Wikipédia e as possibilidades de conectar Ensino de História e Educação Midiática

A Wikipédia também diz muito sobre os jovens do século XXI, são gerações que estão distantes uma da outra por pouco tempo cronológico, que também estão distantes pelos diferentes interesses que possuem, mas mais notadamente se distanciam, muitas vezes, devido a sua relação com o digital. Hoje em dia, em menos de cinco anos, muitos equipamentos tecnológicos já são considerados obsoletos e necessitam ser substituídos rapidamente. Isto implica dizer que, assim como a Wikipédia, os jovens de hoje em dia também estão vivendo do imediatismo, das mudanças em tempo real. Assim também é a busca por respostas, que está

⁷⁰ Jimmy Wales | TEDGlobal 2005 - Jimmy Wales fala sobre o nascimento da Wikipédia. Disponível em: <https://bit.ly/3DbJwMm>. Acesso em 04/10/2021.

literalmente ao alcance dos dedos. Há uma ânsia em saber tudo “para ontem” e, nesse caminho, a pesquisa também perde muito do seu significado e importância, principalmente quando em disputa com a disseminação de desinformações, que parecem trazer respostas simples, devido ao emprego de recursos como a retórica, somada a uma significativa carga de pós-verdade.

De modo a retomar com esses jovens a importância de um processo de pesquisa baseado em métodos de confirmação, refutação e, assim, talvez, geração de novas ideias, é necessário que se invista em possibilidades didáticas que abordem o **como ter acesso** a fontes de informações teórica e cientificamente construídas, ou seja, **onde buscá-las** e, também, **como identificá-las**. Dado que, conforme anteriormente mencionado, a Wikipédia é majoritariamente o primeiro portal acessado nas pesquisas na internet, se faz urgente o planejamento e o emprego de estratégias que apresentem o funcionamento da plataforma e façam a mediação crítica do seu uso com os estudantes, corroborando para a ideia apresentada por Israel Aquino:

Não obstante toda a polêmica decorrente da metodologia e da forma adotada pelo portal Wikipédia, acreditamos ser válida a tentativa de projetar um olhar pedagógico sobre o projeto, especialmente quando levamos em conta a realidade prática da popularização dessa ferramenta entre o público discente, que se impõe na atualidade e, por isso, demanda de nossa parte uma postura crítica e pró-ativa no sentido de tentar alcançar respostas e alternativas para a crescente participação da Internet e da tecnologia em geral na educação de jovens e adultos. (AQUINO, 2011, p.39)

Além disso, é necessário discutir com os estudantes a possibilidade de a Wikipédia espalhar desinformação e *fake news*. Ainda que existam regras para evitar a má-fé no uso deste espaço de discussão, não há como evitar que elas não sejam contornadas, até porque não é incomum um grupo de editores que possua um determinado viés se reúna justamente para esse desserviço, utilizando-se das hierarquias em benefício de suas ideias em comum. Deste modo, é imprescindível que, através da abordagem de verbetes relacionados ao campo da História e da própria sistemática de funcionamento da Wikipédia, estimulemos os estudantes a interagir e a participar construtiva e criticamente desses ambientes virtuais, pois são espaços que estão sujeitos à manipulação através de interesses externos. Devemos levar esses jovens a perceber a internet e os diferentes espaços de participação na *web* como um espaço que só será realmente democrático, a partir do engajamento coletivo, mas também diverso, e da participação cívica de cada um de nós.

4. A professora, a sala de aula e o digital

Ao longo desse processo investigativo, pensei e repensei muitos aspectos sobre como poderia melhor compreender minha própria prática docente. Essas inquietações estiveram presentes constantemente e, por mais que não fosse algo fácil de se identificar, foram essenciais para o movimento contínuo da pesquisa. Nesse contexto, após reconhecer qual a orientação metodológica mais adequada para o meu processo reflexivo, escolhi direcionar o olhar para o esforço que, eu mesma, como professora, dedicava ao modo como os estudantes pesquisavam na internet, no intuito de melhor desenvolver, refinar o meu *fazer* em sala de aula. A partir do contato com leituras como o texto *Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina*, dos autores Sebastián Plá e Joan Pagès⁷¹, seguido de momentos de conversas com minha orientadora, passei a me interessar pelo trabalho desenvolvido por Ana Zavala no Uruguai. Essa curiosidade me levou a participar de um seminário de estudos das principais obras da autora⁷², que explicam o que ela nomeou como *investigación práctica de la práctica de enseñanza*, onde então compreendi que esta pesquisa tinha como principal foco a minha própria prática como docente da disciplina de História.

Deste modo, me inspirei nas ideias apresentadas por Zavala para pensar a pesquisa no Ensino de História, trazendo-as para dialogar com os trabalhos dos autores e autoras já abordados ao longo deste estudo, bem como, para refletir sobre os caminhos que percorri ao longo desta trajetória investigativa. Caminhos esses permeados por muita leitura, as quais repercutiram na maioria das vezes na necessidade de outras leituras, que produziam questionamentos. Na busca por respostas, surgiam ainda mais questionamentos, mas também ocorria a consolidação de ideias, as quais algumas pude colocar em prática em sala de aula e outras não, ou ainda não. Entretanto, até chegar à definição do que seria feito e iniciar o meu planejamento, passei por momentos de muita reflexão, que implicavam em conversas comigo mesma, a respeito de escolhas pessoais, as quais não necessariamente são, mas podem ser, as

⁷¹ Neste texto, os autores trazem um detalhamento a respeito do campo do Ensino de História na América Latina e alguns paralelos com Espanha e Portugal. Nele, apresentam como os estudos do campo foram conquistando espaço em diferentes países apresentando diferenças e pontos de aproximação em relação aos estudos históricos. Além disso, discutem as categorias analíticas mais consolidadas nos estudos no campo, bem como, as diferentes temáticas pesquisadas e metodologias até então exploradas (onde conheci os estudos de Zavala). PLA, Sebastián. PAGES, Joan. *Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina*. In: PLA, Sebastián. PAGES, Joan. (org.). *La investigación en enseñanza de la historia*. México: Bonilla Artigas Editores / UPN, 2014. p. 5-12.

⁷² Seminário Teoria do Ensino de História - Obra Ana Zavala: organizado pelo NEPHECs/UFRPE e o L HIST/UFRGS. Seguindo os pressupostos da Teoria da Prática da Pesquisa Prática, formulada e sistematizada pela professora Ana Zavala, foram realizados estudos com leitura e discussão dos principais textos da autora e, posterior tradução dos mesmos do espanhol para a língua portuguesa.

mesmas escolhas que faço como docente.

Nesse sentido, este capítulo foi pensado em interlocução principalmente com três publicações de Zavala⁷³, que me auxiliaram a compreender diferentes aspectos da pesquisa *práctica de la práctica de enseñanza* e relacioná-los com minhas próprias reflexões. Na sequência, pontuo como essas obras conversam, ou seja, como se identificam ou não, com as considerações e com as análises que realizei neste percurso investigativo, as quais estiveram em contato constante com o que percebi e refleti sobre as aulas e com as produções dos estudantes.

Antes de uma explanação mais detalhada sobre a sistemática de pesquisa *práctica de la práctica de enseñanza*, proposta por Zavala, acredito ser importante destacar que a autora defende que a pesquisa levada a cabo pelo próprio docente é diferente da pesquisa acadêmica. Esta seria reflexo de uma observação desde fora, ou seja, alguém que observaria um, ou alguns momentos específicos da aula do docente da Educação Básica, nem sempre refletindo o que propriamente esse docente gostaria que fosse observado, ou que sentisse como uma possibilidade, vontade ou necessidade de mudança em sua prática. Nessa perspectiva, o docente estaria sujeito a uma orientação acadêmica, realizada com base em aspectos muito específicos relatados, quase sempre em um texto, que teria como objetivo criticar — na maioria das vezes — esse fazer prático do docente de História (ZAVALA, 2015). Entretanto, a pesquisa realizada pelo próprio docente concerne ao que este faz especificamente quando está ensinando sobre história. Mas não somente. Também refere-se a tudo o mais que esteja relacionado com a prática de dar uma aula de História, ou seja,

[...] remite exclusivamente a lo que los profesores hacen cuando enseñan historia, incluyendo no solo las instancias de aula sino todas las que les son solidarias, como la preparación de clases y cursos, el diseño de tareas de ejercitación y evaluación, fichas de trabajo, presentaciones power point, prezi, etc. para uso en el aula, salidas didácticas, etc (ZAVALA, 2015, p.175).

Assim, pode-se compreender que Zavala apresenta, a nós, professores de História, uma possibilidade de investigação centrada em nosso fazer docente, onde nos propomos a ser os agentes desse processo investigativo ao teorizar sobre nossas práticas e dar significado a nossas ações. Nesse sentido, entendo o Mestrado Profissional em Ensino de História, que busca “proporcionar formação continuada aos docentes de História da Educação Básica, com o

⁷³ La investigación práctica de la práctica de la enseñanza (2008); Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la historia (2015); ¿Qué investiga una investigación práctica de la práctica de la enseñanza? Apuntes sobre objetos y procedimientos de investigación invisibles (2019).

objetivo de dar qualificação certificada para o exercício da profissão, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino”⁷⁴, como um espaço propício a esse tipo de problematização. Este programa — mesmo advindo do meio acadêmico — busca valorizar o espaço escolar como um ambiente onde se produz conhecimentos, ao mesmo tempo em que intenciona “desfazer as fronteiras que historicamente criaram as hierarquias entre o que era do ensino e o que era da pesquisa” (GIL *et al.*, 2017, p.11).

Por falar em hierarquias... ao ser tocada pelas provocações de Ana Zavala, também se tornou imprescindível pensar na posição de professores e professoras a priori como pesquisadores e pesquisadoras. Assim, seria possível dispensar o uso de termos como o binômio professor-pesquisador, que seria quase equivalente à criação de uma nova categoria, que estaria vinculada ao engajamento deste docente a uma determinada linha de pesquisa institucionalmente reconhecida. Esse tipo de denominação estaria hierarquizando a posição dos docentes, por vezes, desqualificando aqueles que não se engajam na pesquisa como impossibilitados de pensar sua própria sala de aula e suas práticas se assim o quisessem. Entretanto, pensar, pesquisar e teorizar problemas advindos da sala de aula, não configuram nenhum *status* diferenciado ao docente, pois essa prática é inerente à prática docente. Não é preciso adicionar um novo rótulo ou adjetivação para afirmar que o professor e a professora são capazes de fazer pesquisa. Sobre isso, Gil *et al.* (2017) explicam que as autoras Ana Zavala e Magdalena Scotti (2005) entendem que

[...] professores fazem pesquisa em todos os momentos em que, conscientemente, constroem problemáticas perante seus dilemas práticos. Essas problemáticas são criticadas, revistas e exploradas a partir de referenciais diversos e resultam em intervenções pedagógicas cujos resultados lançam novas luzes sobre a sala de aula e permitem a recriação das práticas. Zavala e Scotti compreendem que não há teoria sem prática (e vice-versa) e defendem que **as pessoas mais autorizadas a pesquisar a docência são os próprios professores** [...] (GIL *et al.*, 2017, p.13. Grifo meu).

Mas como seria este investigar a própria prática por parte dos professores e professoras? O que de fato é esta *investigación práctica de la práctica de enseñanza*? Como anteriormente colocado, o principal objetivo do presente processo investigativo é pensar a sala de aula a partir das escolhas, entendimentos e referenciais teóricos. Isto quer dizer que, para analisar minha própria prática como professora de História, fiz uma tentativa de me compreender como teórica das práticas que utilizo quando estou em sala de aula, mediando o aprendizado sobre história

⁷⁴ Disponível em: <https://profhistoria.ufrj.br/> Acesso em 17/10/21.

dos estudantes. Consequentemente, segundo Zavala (2015), isso implica também em me colocar, ao mesmo tempo, enquanto sujeito da ação de investigar e objeto a ser investigado.

Assim, compreendo a *investigación práctica de la práctica de enseñanza* como uma possibilidade de metodologia de pesquisa, onde a prática de ensino, ou seja, o “dar aulas” da professora, é teorizado por esta mesma professora, e não por alguém de fora do contexto de sua sala de aula, que a observou, ou a entrevistou e, depois, escreveu a respeito. Cabe salientar que, a metodologia aqui adotada não invalida estudos a partir desta perspectiva, mas é uma opção que tem como base escolhas teóricas pessoais, as quais dão sentido às minhas ações como professora. Nessa perspectiva, uma investigação prática só pode ser levada a cabo se esta professora estiver atuando, pois seu problema de pesquisa é formulado no contexto de sua própria prática, tornando este tipo de investigação algo tão singular, pois “los problemas prácticos son siempre y por definición percepciones personales” (ZAVALA, 2008, p.13). Aqui, mais uma vez, enxergo uma conexão direta entre a sistemática de Zavala e a proposta do ProfHistória, que me permitiu refletir sobre minha própria prática justamente porque requer que eu estivesse atuando em sala de aula para realizar esta pesquisa. Não necessariamente demandando que eu falasse sobre ou a partir desse local, mas oferecendo oportunidades para tal. Neste caso, por que não me inspirar em estudos que falam sobre prática docente se meu problema é parte dela?

Ao pensar que a vontade de compreender como os estudantes estavam utilizando a internet para pesquisar nas aulas de História surgiu de uma inquietação pessoal, entendi também que algo não andava bem na minha própria prática, na forma como planejava e orientava esse tipo de atividade. A insatisfação maior não dizia respeito aos resultados dos estudantes, no sentido de conseguir concluir ou não as atividades propostas em aula. Eu estava insatisfeita com o fato de não conseguir provocá-los a questionar a origem, a confiabilidade e a utilidade da informação encontrada na internet para o propósito de nossa aula. Isto implicou assumir para mim mesma que algo nesta trajetória — desde pensar a atividade, seu objetivo, o andamento da aula e colocá-la em prática — não necessariamente estava equivocado, mas não estava adequado de modo a efetivar o que eu realmente pretendia. Este momento do processo reflexivo me fez entender que estava insatisfeita com aquilo que vinha realizando, o que, de acordo com Zavala, reflete apenas parte de uma investigação de um problema prático, pois a

[...] conclusión de que la forma en que la acción se viene desarrollando es, a partir de ese momento, no solo ‘problemática, sino además insostenible, repugnante, imposible de ser retomada ni una vez más. El cambio urge, en la forma que sea (ZAVALA, 2008, p. 15).

Assim, *comovida* por esta inquietação decidi que precisava fazer algo, uma mudança, e, para tal, investigar minha própria prática se fez necessário.

Muito embora, a presente investigação tenha sido inspirada na *práctica de la práctica de enseñanza*, entendo-a como uma aproximação, um alinhamento de ideias, pois segui por caminhos que me levaram a pensar a minha prática não apenas na sala de aula, mas também fora dela: busquei me inteirar de literaturas do campo do Ensino de História e da temática do digital, pensei atividades, refleti sobre os resultados dessas atividades e também fui provocada, desde o princípio, pelas falas dos estudantes. Logicamente esses caminhos seguem muitas das ideias apresentadas por Zavala, por onde iniciei a reflexão sobre minhas escolhas, ações e anseios. Contudo, destaco que procurei sempre manter um diálogo constante com outros autores que me possibilitaram vislumbrar os traçados desses caminhos, de modo a desenvolver meios para abordar tópicos essenciais com os estudantes e refletir sobre a prática.

Deste ponto em diante, o capítulo estará dividido segundo a trajetória investigativa que percorri em conjunto com os estudantes ao longo de nossas aulas de História. Assim, serão apresentados e descritos dois momentos, os quais nomeei de Estudo Exploratório e de Processo Formativo. Além disso, apresento uma análise das produções dos estudantes permeadas por momentos de reflexão sobre as práticas de ensino desenvolvidas.

4.1. Estudo Exploratório

Após o entendimento de que a sala de aula seria meu território de estudos, a jornada investigativa teve sequência com a realização de um Estudo Exploratório, que me auxiliou na definição do problema de pesquisa, em conjunto com o levantamento bibliográfico. Neste momento, optei pela elaboração de um roteiro, que foi utilizado ao longo dos encontros com os estudantes e que permitiu melhor observar suas ações em situação de pesquisa na internet nas aulas de história. Essa fase exploratória possibilitou, a partir das falas, questionamentos e ações recorrentes dos estudantes, repensar a minha prática, de modo a promover um espaço onde o processo de ensino e aprendizagem pudesse ocorrer em um diálogo constante com o digital.

A ideia da elaboração de um roteiro tomou corpo somente após um período de reflexões sobre a maneira como eu orientava as atividades de pesquisa na internet, onde percebi que as perguntas feitas pelos estudantes me deixavam muito desconfortável. Mas, era mais do que isso, dizia respeito ao fato de eu não conseguir articular uma resposta que os instigasse a questionar com maior profundidade a fonte de informação a que tinham acesso. Logo percebi que era necessário buscar inspiração em estudos de referência relacionados à esfera do digital para que

pudessem então operar como *ferramentas de análise*, conforme explicado por Zavala (2015). Nesse sentido, iniciei esse caminho a partir do conceito de letramento digital (SOARES, M., 2002; BRAGA, 2007; ARRUDA, 2021) e a sua relação com a Educação Midiática, pois aqui entendi que as orientações que oferecia aos estudantes careciam de problematizações que promovessem o uso consciente e responsável da internet, gerando então aberturas para reflexão e, conseqüentemente, consumo responsável da informação.

Contudo, ainda faltava pensar uma alternativa possível, especificamente, sobre o uso da internet para realizar pesquisas nas aulas de História, onde as análises são direcionadas à compreensão de aspectos principalmente sociais, políticos e culturais. Essa demanda aproximou ainda mais esta pesquisa dos estudos apresentados pelos membros do *Stanford History Education Group*, que defendem que os jovens devem aprender como avaliar e utilizar informações advindas dos ambientes virtuais para tomar decisões a respeito de questões de diferentes âmbitos da nossa sociedade (McGREW *et al.*, 2018).

Todavia, para que esses jovens pudessem assimilar e avaliar as informações conforme proposto foi preciso provocá-los a iniciar esse percurso através da geração de perguntas advindas sobretudo da sua curiosidade, pois como nos afirma Antonio Faundez, em conversa com Paulo Freire, “todo o conhecimento começa pela pergunta” e a própria curiosidade em si “já é uma pergunta” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p.24). Assim, de modo a encorajá-los a desenvolver perguntas mais relacionadas a sua curiosidade em relação ao conteúdo do material a que tinham acesso em si, passei a responder aos seus questionamentos fazendo-lhes outras perguntas. Até hoje, muitos estranham e outros não gostam, pois percebo que estão justamente esperando respostas prontas, uma afirmação ou negação da professora, como “sim” ou “não”, ou “pode”, “não pode”. Nesse sentido, minha maior aspiração era que os estudantes questionassem primeiramente as suas fontes de informação, observando-as, buscando identificar sua autoria e a propriedade do autor sobre o tópico em questão, antes de se direcionarem a mim para perguntar se eu permitia o uso de determinado site ou se eu entendia determinado portal como confiável ou não. E, ao pensar assim, não o faço por me sentir incomodada com as perguntas dirigidas a mim, e sim, porque entendo que devolver suas perguntas com outras perguntas os provocaria a retomar o contato com a fonte de informação em questão, ou seja, os estudantes buscariam uma (re)conexão com o contexto trazido pela própria informação com a qual se depararam.

Assim como um historiador e uma historiadora em seu tempo questionam as fontes históricas a partir das inquietações que possuem no momento, possibilitando a interpretação de diferentes documentos e épocas, é preciso que esses jovens, a partir de seus contextos e

curiosidades, sejam incentivados a questionar o seu entorno e, conseqüentemente, a forma como se informam, ou recebem as informações a respeito do mundo. Não é incomum nos depararmos com portais que alegam produzir conteúdo histórico e, em verdade, possuem o que Icles Rodrigues (2021) bem nomeou como *autoridade social*. O engajamento do público — por meio de visualizações, curtidas, reações, etc. — estaria validando a informação oferecida pelo portal, ainda que esta não tenha passado pelas diferentes etapas de avaliação estipuladas pelo método histórico científico, nem historiográfico⁷⁵. Isso frequentemente se dá por meio do emprego de estratégias nem sempre honestas, conforme já apontado no capítulo 3. Em vista disso, cabe a nós no ensino da história, oferecer situações que instiguem a curiosidade do estudante, oportunizando a manifestação de dúvidas frente à informação com qual se deparam e, principalmente, orientando na formulação de boas perguntas, pois

Para um educador nesta posição não há perguntas bobas nem respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, **o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor perguntar.** (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p.25, grifo meu).

Nesse sentido, o referido roteiro foi estruturado com base em perguntas, que pensei a partir de uma relação com o método SIFT de checagem de informações na *web* desenvolvido por Michael Caulfield. Muito embora não seja um objetivo deste trabalho, menos ainda do autor, transformar estudantes em *fact checkers* profissionais, é preciso criar oportunidades em sala de aula onde seja possível mediar a relação desses jovens com o oceano de informações disponível na internet. Nesse sentido, tanto os já referidos estudos do SHEG e os liderados por Caulfield, mostram que explorar e desenvolver habilidades que fortaleçam sua criticidade e os permitam evitar cair em armadilhas de desinformações pode ser um caminho.

Conforme já problematizado neste trabalho, ainda que esses jovens sejam parte da

⁷⁵ A respeito da tentativa de diferentes atores sociais e empresas em ocupar espaços virtuais, seja através do disparo de mensagens em massa, do uso de *fake news*, pós-verdades, ou ainda, de robôs que atacam opositores, principalmente para disseminar seus programas e ideais políticos, Arthur Ávila nos lembra que nem toda tentativa de interpretação histórica pode ser considerada válida, ou seja, elas podem também representar o esvaziamento de significados e a minimização de eventos e processos históricos, simplificações e negacionismos. Disponível em: <https://bit.ly/3vCHrXa> Acesso em 24/10/2021. Para mais discussões a respeito do uso de espaços virtuais para disseminação de conteúdos históricos não-responsáveis ver NICOLAZZI, Fernando: A história da ditadura contada pelo Brasil Paralelo (2019) Disponível em <https://bit.ly/3Caul5O> Acesso em 24/10/2021; e O Brasil Paralelo entre o passado histórico e a picanha de papelão (2019) Disponível em: <https://bit.ly/3nnp6Rp> Acesso em 24/10/2021.

geração considerada como *nativos digitais*, eles apresentam muitas dificuldades em avaliar e julgar como verdadeiros ou não os conteúdos acessados na *web*. Assim, inspirada por essas provocações, realizei uma tentativa de transformar o SIFT - pare, investigue, busque mais informações e conheça o contexto - em uma possibilidade de provocar os estudantes a refletir antes de simplesmente aceitar como verdadeira ou suficiente as informações encontradas na internet. Aspecto também defendido por Janete Flor de Maio Fonseca e Maria Fernanda Alves (2012), as quais destacam que o uso de portais virtuais como fontes para pesquisas escolares e para estudos da disciplina de História já são parte da rotina dos estudantes brasileiros e assim

Se de um lado avaliamos como positiva a autonomia destes alunos em investigar seus conteúdos escolares, e a maioria dos professores incentiva isso, o certo é que não existe ainda por parte dos alunos uma experiência capaz de diferenciar o que é uma informação importante e bem fundamentada, do que é uma informação frágil e muitas vezes incorreta. (FONSECA; ALVES, 2012, p.3).

De modo a abordar as preocupações apontadas acima, buscar caminhos para oportunizar o desenvolvimento das referidas habilidades e, conseqüentemente, refletir sobre a prática docente, segui a lógica apresentada por Caulfield, mas com o propósito de instigar reflexões durante interações rápidas que ocorriam com os estudantes no decorrer dos nossos encontros. Para tal, formulei três questões que utilizei para responder às perguntas direcionadas a mim pelos estudantes, tendo como propósito provocá-los a retomar o diálogo com a fonte de informação com a qual buscavam conexões. As observações e conversas fruto de um uso informal e não anunciado deste roteiro me auxiliaram a identificar meios para encaminhar possíveis reflexões sobre o meu problema de pesquisa e, também, a delinear estratégias para trabalhar a temática, as quais serão expostas na sequência deste capítulo.

Nesse processo, percebi que, de forma generalizada, a fala que disparava o meu alerta durante as atividades de pesquisa era: “Professora, posso usar o site ‘X’?”. Para a qual, e suas equivalentes, eu respondia com novos questionamentos recorrendo à lógica do roteiro que apresento a seguir:

Quadro 2: Roteiro criado por mim com base no método SIFT.

S (pare)	É possível identificar a autoria desse material?
I (investigue a fonte)	Qual a propriedade e o propósito do autor, instituição, agência de notícia, etc. sobre o assunto?

	De onde são as evidências que dão força à argumentação? ⁷⁶
F & T (busque mais informações, conheça o contexto)	O material faz referência a alguma outra fonte de informação que possa confirmar o que está sendo afirmado?

O registro das observações guiadas pelo roteiro foi realizado informalmente, de modo a destacar algumas falas mais marcantes e que, inevitavelmente, foram as mais recorrentes. Ao mesmo tempo em que provocava os estudantes com as questões do meu roteiro, solicitava que registrassem exatamente o que havíamos discutido durante nossa conversa em suas atividades, levando-os a justificar suas escolhas por determinada fonte(s) de informação em diferentes oportunidades. Com isso, buscava provocá-los a não aceitar apenas uma afirmação/negação, e sim, a restabelecer o diálogo com a informação registrando os próprios passos. Assim, iniciamos a preparação de uma lógica de pesquisa que passou a estar presente no dia a dia de nossas aulas e que é discutida e analisada adiante neste capítulo.

Com o desenvolver dessa relação com os estudantes, pude identificar algumas recorrências nas preferências por portais específicos através de falas como: “Posso usar Brasil Escola?”, “Escola Kids a profe não deixa usar!”, ou ainda, “Mas profe, no História.net tem todas as respostas que eu preciso.”. Essas provocações me levaram a perceber que as perguntas do roteiro, as quais representavam minhas inquietações, também correspondiam ao que Fonseca e Alves (2012) já haviam constatado ao analisar sites que se apresentavam como de Ensino de História do Brasil, dentre os quais muitos eram os mesmos citados pelos estudantes em nossas atividades. Conforme este estudo, a maioria dos sites analisados não apresentavam autoria dos seus artigos, nem as bibliografias utilizadas para tal, também organizavam o seu conteúdo a partir de uma ideia de história dividida por períodos marcados principalmente por aspectos políticos (FONSECA; ALVES, 2012). Assim, comecei a compreender o motivo pelo qual os estudantes tinham tanta dificuldade em responder aos meus questionamentos e, ainda mais, em se (re)conectar com suas fontes de pesquisa, pois o que este Estudo Exploratório inicial estava me dizendo, era que eles não conseguiam responder minhas perguntas, pois os materiais escolhidos até então não lhes possibilitavam encontrar respostas para elas. Quando retornavam ao portal, encontravam um vazio em relação ao processo autoral do mesmo, mas ainda assim, entendiam que lá estava uma resposta para a sua pergunta de pesquisa, mesmo que isso representasse não apontar quem a disponibilizou e porquê.

⁷⁶ Variante utilizada em algumas das interações quando dados e citações eram referenciados como produzidos diretamente pelo portal consultado, mas, em verdade, estes serviam apenas de fonte secundária daqueles que geraram os dados/informações originais.

Este Estudo Exploratório foi baseado em uma prática que utilizei, e sigo utilizando, com todas as turmas. Ainda hoje, cerca de dois anos após o início desta investigação, tenho-o como um pressuposto das minhas aulas. Entretanto, sempre de modo informal, algumas vezes em conversas com os estudantes, outras aplicando-o como questionamentos inseridos ao longo das atividades. Até o presente momento, não tive a oportunidade de explorá-lo sistematicamente com os estudantes, ou seja, apresentando-o etapa a etapa e mantendo-o como uma referência para a realização de pesquisas na internet em nossas aulas. No entanto, acredito que possa ser de grande valia ter este roteiro exposto ao olhar do estudante, seja no material didático utilizado, seja projetado no quadro durante as atividades desse tipo. Mas percebo que, no decorrer deste estudo em si, não o fiz devido, não só ao cronograma apertado que tinha com a turma, o qual demandava parte significativa do tempo para a cobertura de conteúdos — ainda que lançando mão do emprego de diferentes estratégias metodologicamente ativas —, mas também porque, à época, não o visualizei como uma prática de sala de aula, ou metodologia de aprendizagem, e sim como uma orientação metodológica da minha própria prática investigativa.

Nessa direção, segundo Zavala, em uma *investigación práctica de la práctica* a ação mais importante é a reflexão, isso porque, nesse tipo de prática, somente o professor pode analisar a sua sala de aula, o que caracteriza a pesquisa prática como reflexiva. Para a autora, essa reflexão nada mais é do que uma conversa, mas esta conversa passa por dois momentos igualmente importantes: conversar consigo mesmo “con uno como era antes, con sus miedos, sus ideales, sus fantasmas, sus ilusiones, sus innegociables” (ZAVALA, 2008, p.17) e, também, conversar com suas autoridades “sus maestros, sus líderes, sus modelos, que pueden ser personas conocidas, autores de libros, personajes ‘míticos’, e incluso religiosos” (*Ibid.*). Contudo, ainda que a ação seja levada a cabo por um indivíduo, no caso, docente, o processo reflexivo deve ser compreendido como uma escolha e uma prática revestida de caráter social e político. Social porque usa a linguagem, tanto para refletir como para comunicar sobre essa reflexão, e político porque “está al servicio de los intereses humanos” (*Ibid.*), pois não está desvinculado da busca por uma melhora em nossa sociedade como um todo.

Assim, nesse caminho, venho buscando costurar essas conversas, por vezes comigo mesma, outras, até mais intensas, com autores cujos saberes consolidados em suas diferentes áreas me permitiram desenvolver ideias para pensar e modificar a forma de abordar a pesquisa na internet durante as aulas. Na sequência, com base em percepções iniciais proporcionadas pelas observações guiadas pelo roteiro que desenvolvi, são apresentadas e analisadas as práticas que elaborei após refletir a respeito de como vinha abordando as atividades de pesquisa e dialogar com os referenciais e, também, com minha orientadora, Carmem Gil.

4.2. Reflexões com base no Processo Formativo

Após a realização do Estudo Exploratório, onde percebi quais eram algumas das necessidades mais urgentes em relação a minha prática e como eu orientava os estudantes durante suas pesquisas nas aulas de História, transformei minha inquietação em um plano, o qual chamei de Processo Formativo. Nele pensei e desenvolvi uma sequência de atividades que levaram os estudantes a refletir sobre como se dava o seu processo de pesquisa na internet e que encaminharam a construção da Historiopédia, artefato didático final deste trabalho.

Ao elaborar esse processo, o principal objetivo foi criar oportunidades para observar os estudantes em situação de pesquisa em ambientes virtuais. Através das atividades propostas, pude identificar algumas lógicas nos caminhos traçados por esses jovens na internet até compreenderem as informações como úteis ou confiáveis para o entendimento de tópicos específicos. Além disso, essa foi a fase em que gerei uma série de dados, com base nos quais teci as principais reflexões e análises aqui apresentadas. Estas foram baseadas em constantes interlocuções com autores (CAULFIELD; COSTA; FONSECA; WINEBURG; ZAVALA) que estiveram presentes ao longo de todo o desenrolar desta pesquisa, cujas ideias me auxiliaram no planejamento e na execução das atividades propostas, mas também foram essenciais para a realização do processo reflexivo conforme proposto por Zavala.

Previamente a apresentação desta fase e suas análises, considero importante diferenciar a forma como alguns termos foram empregados na sequência do capítulo. Este é o caso do vocábulo *fonte*. Até este ponto, quando me referi a *fontes* procurei sempre especificar quando as mesmas eram consideradas enquanto *fontes de informação*, ou seja, aquelas consultadas e utilizadas como referência pelos estudantes em suas pesquisas na internet, ou ainda, enquanto *fontes históricas*, “documento, registro, vestígio [...] tudo aquilo produzido pela humanidade no tempo e no espaço; a herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base para a construção do conhecimento histórico” (SILVA; SILVA, 2013, p.150). Porém, no decurso das análises, o termo *fonte* passou a representar também tudo aquilo que foi produzido pelos estudantes e que serviu como base material, ou seja, documentação e referência de dados, para que eu pudesse então examiná-los e refletir a respeito. Assim, ao tratar destas as chamarei de *fontes*, especificando as anteriormente citadas sempre que necessário, diferenciando-as entre *de informação e históricas*.

Também é importante destacar que, a produção dessas *fontes* pelos estudantes ocorreu através de um contato constante com o digital. As diferentes atividades propostas foram pensadas, não a partir dos recursos digitais em si, e sim, com eles e como os mesmos poderiam

provocar os estudantes a pensar sobre história através de uma relação com a prática de pesquisas na internet. Nesse sentido, busquei, assim como defendido por Marcella Albaine da Costa, abordar o digital como uma “condição de pensamento, dependendo menos do suporte empregado e mais das práticas culturais que envolvem seu uso” (COSTA, 2021, p.21). Assim sendo, me interessou muito mais utilizar as possibilidades oferecidas por determinados recursos tecnológicos a partir da relação que os estudantes já possuíam com eles, e suas oportunidades de ensino e aprendizagem, do que apenas utilizá-los para concretizar uma ideia de inserir o digital nas aulas.

Uma vez definidos os objetivos deste estudo e o problema de pesquisa, bem como o espaço escolar em que ele seria realizado, conforme apresentado na Introdução, foi preciso definir em qual das turmas em que lecionava encontraria melhores condições para realizar a pesquisa e reflexão sobre as minhas práticas. Para tal, alguns critérios foram primordiais como: maior número de estudantes possível — de modo a ampliar a abrangência do estudo; maior quantidade de períodos da disciplina disponíveis para execução do projeto; flexibilidade do conteúdo a ser explorado a partir de uma metodologia baseada em investigação. Assim, escolhi como turma que me auxiliaria nessa trajetória, o 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais. Entretanto, destaco que o principal fator levado em consideração ao final das ponderações, foi o fato de conhecer a turma escolhida desde o 6º ano (não tendo sido sua professora de História apenas durante o 7º ano) e perceber, com base no Estudo Exploratório, que este grupo ainda levantava o mesmo tipo de questionamento durante as atividades de pesquisa na internet que muitos estudantes dos anos anteriores. Esta foi uma clara evidência de que necessitava repensar práticas neste sentido, visto que, mesmo após dividir a sala de aula com eles por dois anos, ainda não haviam conseguido desenvolver habilidades relacionadas a uma pesquisa crítica. Ou, como explicado por Zavala (2008), eu ainda não havia me dado conta ou me comovido a respeito desta situação, uma vez que ainda não havia compreendido que não era somente a prática que estava em questão, mas também as escolhas em relação a essa prática, ou seja, este deveria ser o momento em que eu me reconheceria e me identificaria em minhas práticas.

A turma era composta de vinte e quatro estudantes, sendo onze meninas e treze meninos. Um menino e uma menina entraram na turma na metade do ano letivo, deixando de participar apenas da primeira atividade proposta. A média de idade era em torno de quatorze e dezesseis anos, e dezessete deles possuíam um ou mais irmãos e irmãs estudando nesta mesma escola. A maioria é brasileira, sendo um estudante israelense e um chinês. Todos falam fluentemente ao menos duas línguas, sendo dominante o português e o inglês. A maioria pratica atividades extracurriculares, após o horário da escola, que vão desde esportes, estudo de uma terceira

língua ou envolvimento com artes e música⁷⁷.

Quando da apresentação do projeto à turma, após a aprovação do mesmo pela coordenação da escola, todos os estudantes levaram consigo para casa cópias do Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F), de modo a tornar compreensível aos pais a forma como o estudo seria realizado, bem como, solicitar permissão para a participação de seus filhos e filhas na pesquisa. Dos vinte e quatro jovens da turma, apenas uma menina e dois meninos não tiveram seus dados analisados formalmente nesta dissertação. Apenas um dos meninos optou pelo não compartilhamento de suas produções, a menina e o outro menino, apenas não trouxeram a documentação com autorização das famílias durante o período de realização do projeto. No entanto, não há como dizer que estes estudantes não participaram da presente pesquisa, visto que eles realizaram as mesmas atividades propostas para a turma e pude observá-los e interagir com eles ao longo do projeto, portanto fizeram parte das reflexões sobre as minhas práticas, o que é inseparável da realização da pesquisa.

Neste primeiro contato dos estudantes com a proposta do projeto, deixei evidente que não seria possível expor maiores detalhes sobre as atividades planejadas, pois não podia correr o risco de a realização das tarefas acabar sendo direcionada por suas concepções prévias sobre o tema. Entretanto, expliquei que o principal propósito era focar em uma melhora de suas práticas de pesquisa em ambientes virtuais e, para tal, trabalharíamos com a Wikipédia, o que gerou sentimentos mistos em relação ao que ocorreria. Alguns estudantes ficaram interessados e comentaram que tinham curiosidade em saber porque a plataforma é tão criticada se, por muitas vezes, os ajudou a conhecer diversos assuntos, enquanto outros ficaram surpresos e perguntaram “Mas, como assim? A gente vai poder usar a Wikipédia nas pesquisas?”.

Deste modo, as atividades do Processo Formativo foram pensadas levando em consideração principalmente dois aspectos: i) o uso de um recurso digital que permitisse aos estudantes organizar e produzir conhecimentos e ii) a necessidade de pesquisar na internet para efetivar o que se propunha. Além disso, esses materiais didáticos também provocavam os estudantes a:

- descrever/traçar os seus percursos de pesquisa de modo a possibilitar posteriores reflexões (próprias e da professora);
- entrar em contato com diferentes fontes de informações disponíveis na internet;
- instigar a criticidade por meio da análise de diferentes conteúdos através de reflexões

⁷⁷ Os dados apresentados foram fornecidos pela documentação que a professora recebeu junto à turma e através de conversas informais com os estudantes durante a realização do projeto.

provocadas e guiadas pela docente durante os encontros presenciais e online (via *Google Meet*);

- elaborar material informativo no intuito de auxiliar no aprendizado do conteúdo específico.

A execução do Processo Formativo foi dividida em três etapas, as quais foram realizadas nos primeiros seis meses do ano letivo, explorando temáticas não necessariamente relacionadas ao que estaria presente na Dimensão Propositiva⁷⁸, pois neste contexto o mais importante era propiciar momentos em que eu pudesse observar os estudantes navegando na internet. Dessa maneira, para melhor compreensão dos objetivos das atividades e das minhas expectativas em relação a cada uma delas, acredito que seja relevante discutir brevemente qual sentido do termo *pesquisa* esteve presente ao longo desta fase e como essa compreensão foi se modificando no desenrolar dos trabalhos. As atividades do Processo Formativo foram gradualmente exigindo dos estudantes que complexificassem suas buscas na *web* por meio de tarefas mais curtas e objetivas. Elas configuravam o que compreendi como um ato de *consulta* à internet, “ação de procurar informações sobre alguma coisa”⁷⁹, *consultar* “procurar explicações em”⁸⁰, dado que a finalidade era compreender os caminhos percorridos pelos estudantes em suas buscas, para que então me explicassem como entendiam que determinado portal estava lhes oferecendo a informação mais próxima do seu objetivo (RIETH, 2020).

Ao final desta fase, com a conclusão da terceira etapa do Processo Formativo e início da organização da Dimensão Propositiva, o sentido pretendido com o uso do termo *pesquisa* passou a representar algo mais próximo ao que compreendemos e esperamos de uma pesquisa de caráter científico, ou no campo do Ensino de História, uma vez que, os estudantes foram provocados a colocar em prática o que aprenderam no decorrer do Processo Formativo através da investigação de uma questão-problema, conforme será detalhado mais adiante. Assim, o ato de *pesquisar* passou a representar a “reunião de operações ou atividades que visa descobrir novos conhecimentos em vários domínios, principalmente no âmbito científico”, também, o “estudo realizado para aumentar o conhecimento em determinada área do saber”, ou ainda, “ação de investigar de maneira detalhada; investigação”⁸¹.

Uma vez apresentados os objetivos desta fase, as características da turma e algumas das escolhas de caráter semântico e metodológico, parto então para o detalhamento e análise das atividades realizadas pelos estudantes neste momento. Para cada uma das três etapas, inicio

⁷⁸ O conteúdo histórico em si, ou seja, as temáticas trabalhadas com estudantes no decorrer do meu processo investigativo serão detalhadas em cada uma das etapas desta e da próxima fase do estudo.

⁷⁹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/consulta/> Acesso em 01/11/21.

⁸⁰ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/consultar/> Acesso em 01/11/21.

⁸¹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa/> Acesso em 01/11/21.

com um breve detalhamento do planejamento, minhas expectativas e como organizei a atividade. Na sequência, trago alguns comentários a respeito do que pude perceber ao longo da realização da mesma para, em seguida, traçar paralelos com os autores que me guiaram nesta trama em uma tentativa de análise dos dados coletados.

4.2.1. Descrevendo caminhos de pesquisa

Quadro 3: Atividade 1 (mês 1)

Ação: descrição dos caminhos de pesquisa percorridos na internet para a construção de definições para conceitos específicos sobre o período da Primeira República no Brasil.

Duração: 1 período (45 minutos).

Objetivo da professora: observar os estudantes em situação de pesquisa e orientar, através do roteiro de perguntas utilizado no Estudo Exploratório, o registro detalhado dos percursos realizados na *web* para escolha das definições.

Momentos: para dar início aos estudos dos diferentes mecanismos de manipulação política empregados pelas elites durante a Primeira República no Brasil, os estudantes receberam aleatoriamente um termo/conceito relacionado ao tópico e foram em busca da construção de sua definição. Durante a realização de consulta à internet, registraram passo a passo como procederam em suas buscas, desde a opção por um navegador, site de buscas específico, passando pela filtragem das informações encontradas e pelo apontamento de elementos que levaram a sua decisão final de utilizar determinada fonte de informação.

Conexão com o digital: atividade escrita realizada em tabela construída no Google Documentos. Cada estudante tinha o seu próprio documento, o qual era de acesso compartilhado com a professora.

Encaminhamento: posteriormente, em grupos, cada membro apresentou a definição do seu conceito a partir dos resultados encontrados em sua busca na internet e, em conjunto, deram início a elaboração de um material que apontou a relação entre os diferentes conceitos e os mecanismos de manipulação política do referido período histórico.

Instrumento utilizado: Figura 1 e Apêndice B

Figura 1. Instrumento Atividade 1

Caminhos de Pesquisa	
Instruções:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Escolha um conceito dentro da temática em questão. 2. Utilize a internet para pesquisar a respeito da sua definição. 3. Registre DETALHADAMENTE o passo a passo de como realizaste a tua pesquisa de acordo com o que se pede na tabela abaixo. 4. Ao término da atividade, poste a sua tabela no Google Classroom. 	
Conceito:	
Definição:	
Fonte (website utilizado):	
Por que escolheste este website como fonte? Cite elementos que balizaram a sua escolha.	
Como chegaste a essa informação? Descreva o caminho que tu percorreste <u>passo a passo</u> , desde que abriste o navegador da internet.	

Em um primeiro contato com as atividades, os estudantes ainda não tinham conhecimento de que este momento já era uma parte bem importante do meu processo investigativo. Iniciamos a discussão sobre como as elites agropecuárias da Primeira República sustentaram-se no controle da política brasileira por cerca de quatro décadas. Assim, identificamos algumas práticas de formação de arranjos políticos e manipulações de processos eleitorais. No intuito de melhor compreender cada uma dessas práticas, a turma foi dividida em grupos, cada grupo ficou responsável por pesquisar, discutir, definir e apresentar à turma um consenso sobre as lógicas por trás da Política dos Governadores, da Política do Café com Leite, do Voto de Cabresto e, daquela que possibilitava a manutenção de todas as anteriores, o Coronelismo.

Esta etapa foi realizada por quinze dos dezenove estudantes participantes à época⁸². As respostas não coletadas foram de estudantes faltantes ou que não finalizaram a atividade e não realizaram sua entrega até o término do período destinado para tal. Neste caso, o recurso digital escolhido foi o Google Documentos (gerador de documentos em texto que permite edição, personalização, compartilhamento e engajamento *online*), que foi compartilhado com cada um dos estudantes via Google Sala de Aula, ou seja, cada um possuía uma cópia do arquivo oferecido com permissão para edição de modo a registrar os seus conhecimentos e considerações. A atividade foi pensada a partir desse formato pois permitiria aos estudantes completá-la de forma autônoma e rápida, adicionando detalhes como *hiperlinks*, capturas de telas, citações e referências. Assim, poderiam finalizá-la dentro do tempo estipulado, mas dedicando maior parte do tempo para investigar os portais que consultavam, do que propriamente registrando as informações. Enquanto realizavam as tarefas, eu circulava pela sala fazendo um duplo movimento de observação de suas escritas e percursos e orientação de suas dúvidas. Naquele momento, procurei provocá-los a desenvolver mais suas respostas, pois esperava que mais detalhes fossem dados, principalmente no item “Como chegaste a essa informação?”, para que eu pudesse ter mais evidências quanto a suas conclusões para escolher este ou aquele portal.

Para a realização desta atividade, os estudantes escolheram oito portais diferentes, dentre os quais, apenas dois se identificam como produtores de conteúdo e conhecimento histórico. Sendo um deles o acervo histórico do CPDOC (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil), desenvolvido e administrado pela Fundação Getúlio Vargas, e o outro, o História do Brasil.net, no qual não foi possível achar nenhuma informação sobre sua produção, apenas um subtítulo onde informa que o site apresenta “textos, imagens, documento e resumos da História do Brasil”⁸³. A respeito deste último, é possível identificar uma divisão da história em períodos baseados em aspectos políticos, com informações apresentadas quase como uma reprodução do livro didático em um ambiente virtual. Embora alguns artigos tragam autoria, pouco se sabe sobre a relevância e o histórico de produções do autor, além de quase nenhuma referência de onde as informações dos artigos foram retiradas. Quando estas estão presentes são de autores que ainda seguem o modelo quadripartite da história com uma abordagem mais política dos assuntos, não trazendo nenhuma inovação a respeito das discussões mais recentes do campo da História e da produção de conhecimento

⁸² Lembrando que dois estudantes iniciaram sua participação no projeto a partir da Atividade 2, pois ainda não estavam matriculados na escola.

⁸³ Disponível em: <https://www.historiadobrasil.net/> Acesso em 02/11/2021.

histórico sobre o Brasil. Em relação a esse tipo de portal e a sua relação com a tecnologia, Fonseca e Alves argumentam que

Não se trata de adaptar uma ferramenta a um discurso antigo, mas enfrentar o desafio de apropriar-se de um novo conjunto de recursos capazes de ampliar as possibilidades de acessos a informações para os alunos, e também de construção de um conhecimento cada vez mais autoral. (FONSECA; ALVES, 2012, p.11)

Ainda que o site dê acesso a um certo número de fontes primárias, não há uma tentativa de realizar, sequer estimular, um diálogo entre as fontes e o estudante que a está explorando. Já o portal do CPDOC, avançou em um aspecto ao proporcionar pequenas ações de formação para os professores e professoras da Educação Básica, oferecidas gratuitamente, que têm por objetivo auxiliar na utilização do material do site como um recurso didático⁸⁴. Entendo essa ação como uma tentativa de aproximar o leitor, o estudante ou o consulente do material histórico disponível, oferecendo assim oportunidades de mediação e usos em sala de aula para além da simples leitura de um artigo informativo, favorecendo a construção de novos sentidos para as relações entre o digital, a história e o ensino de História. Os outros seis sites escolhidos são portais que oferecem materiais de estudos para diversas disciplinas da Educação Básica, a Wikipédia e um dicionário, nenhum deles se apresentou enquanto produtor específico de conteúdo de teor histórico.

Nos caminhos percorridos até decidir qual site seria o mais adequado para a resolução da atividade, nenhum estudante especificou o navegador ou portal de busca utilizado para realização da mesma⁸⁵. Entretanto, pelo que observei ao longo desses anos, e também pelo fato de as contas dos estudantes vinculadas à escola serem do Google, este também se tornou o principal espaço para início de buscas, consultas e pesquisas na internet. Assim, nove estudantes argumentaram que tentaram não utilizar o primeiro site que aparecia como resultado de suas buscas, ainda que a resposta lhes parecesse plausível. Mas, não houve uma problematização de porque deveriam ou não utilizar os primeiros resultados, como por exemplo, uma relação com o uso de algoritmos por essa empresa, conforme discutido no capítulo 3. O curioso deste caso é que somente um estudante mencionou o fato de ter entrado em outros sites e observado as informações antes de realizar sua escolha, o que corrobora para uma imagem de que os jovens estão cada vez mais em busca de respostas prontas, um reflexo da velocidade das mudanças

⁸⁴ Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/acervo/escola> Acesso em 02/11/2021.

⁸⁵ Na atividade, não foi proposto nenhum direcionamento ou reflexão sobre o uso de diferentes navegadores ou sites de busca.

com as quais estamos vivendo. Além disso, não pareceu haver um questionamento por parte dos estudantes quanto à confiabilidade do material acessado, quando esse trazia a resposta esperada por eles. Inclusive dois estudantes defenderam portais que não traziam qualquer indicativo de autoria ou referência bibliográfica, simplesmente pelo fato de ele ser o primeiro a aparecer em sua busca. Então, para eles, isso era um indicador positivo de qualidade da informação.

Por outro lado, outros dois outros aspectos que se destacaram entre os movimentos realizados pelos estudantes até encontrarem a informação pretendida foram: o interesse pela informação apresentada e a busca por elementos que indicassem autoria e referências a outras fontes. No primeiro caso, mencionado por sete estudantes, que relataram ter optado por determinada fonte de informação por entender que a forma como ela foi explicada lhes pareceu “interessante” e lhes permitiu compreender o que o conceito significava. Entendo aqui, que eles encontraram uma fonte que trazia uma linguagem compreensível, de modo a lhes possibilitar explicar em suas palavras o que haviam aprendido. Entretanto, acho este argumento frágil, pois, por mais que, em seus registros somente um estudante tenha detalhado que leu os sites consultados até chegar ao escolhido, é possível concluir que o fato de avaliarem mais de um portal também passa por uma leitura superficial do material oferecido. Essa prática, ao final, lhes permitiria a construção de uma melhor compreensão do conceito, conseqüentemente argumentando justamente ter sido o último site que lhes possibilitou entender a informação necessária. Ainda assim, é importante destacar: não é porque conseguiram chegar a uma definição do conceito, que tenham feito uma pesquisa de qualidade em termos históricos, pois muitos portais de resumo apresentam boas informações a respeito do conteúdo da disciplina de História, ainda que não aproveitem as possibilidades do digital para tornar este espaço mais interativo e atrativo ao leitor ou não valorizem o próprio profissional do campo e os seus saberes.

Já o segundo aspecto destacado foi mencionado por cinco estudantes e diz respeito à busca por autoria e referências bibliográficas, ou seja, houve um cuidado em identificar a seriedade na composição do artigo consultado a partir de uma identificação da origem desta informação. Contudo, não houve nenhum indicativo nos relatos de que os estudantes tenham explorado as referências indicadas pelo portal escolhido, ou ido em busca de maiores informações sobre o autor identificado, isso me permitiu compreender porque três deles defenderam a Wikipédia como uma boa fonte de informação, pois não teria havido uma conferência secundária em relação às referências oferecidas.

Um aspecto também contemplado pelos estudantes que gostaria de destacar a partir

desta primeira etapa, diz respeito a observação do domínio apresentado pelo portal, por exemplo: *.com*, *.net*, *.uol*, *.gov*, etc. Na escola, como parte de uma prática de ensino baseada em projetos, os estudantes têm acesso a alguns recursos de pesquisa a partir de encontros mediados pela equipe de bibliotecárias. Nesses encontros, durante bastante tempo foi destacado como aspecto de confiabilidade no portal a análise do domínio do mesmo. Contudo, tanto McGREW *et al.* (2018) quanto Caulfield (2019) destacam que este tipo de critério não é mais plausível, uma vez que é possível criar facilmente novas páginas na internet utilizando esses diferentes domínios, antes considerados elementos de credibilidade, hoje em dia utilizados como recurso inclusive para disseminação de *fake news* e pós-verdades. Além disso, transpondo para o campo da História, nenhum desses domínios estaria indicando a presença de conteúdos exclusivamente históricos, por exemplo.

Por fim, os estudantes mencionaram que sua escolha foi feita pois o site “parecia confiável”, mas não apontaram nenhum elemento observável que explicasse o que os levou a essa conclusão. Além disso, os estudantes marcaram como elementos de destaque na hora de escolher um portal aspectos como: “o site já foi indicado pela professora anteriormente”, “fonte gerada por uma universidade”, “facilidade de navegação”, “familiaridade com o portal”, e, ainda, o fato de ser um site que “já sabia [que não era confiável], porque nós não usávamos em aula”. Penso que esses argumentos, além de subjetivos, evidenciam a escolha das fontes de informação por motivos superficiais e imediatistas. Os estudantes usam como critério aspectos da aparência dos sites e dos portais, como ter citação de fontes, mas não verificam a sua autenticidade. O fato de considerarem confiáveis as fontes já usadas pela professora também corrobora essa análise, pois não há reflexão crítica sobre a autoridade ou mesmo sobre as limitações do professor ou professora ao usar uma fonte em detrimento de outras.

4.2.2. Justificando a escolha de websites para pesquisa em história

Ao olhar para os dados advindos da segunda etapa do Processo Formativo, o fiz por meio de uma correlação entre as questões do método SIFT, as do *Civic Online Reasoning* (COR) e as do meu próprio roteiro. A partir desse cruzamento, criei algumas categorias, as quais são apresentadas na sequência, e que também refletem o que foi discutido a respeito das informações apresentadas pelos estudantes na primeira etapa deste processo.

Quadro 4: Atividade 2 (mês 4)

Ação: pesquisa na internet e detalhamento da escolha do *website* utilizado para embasar o argumento construído.

Duração: 1 período (45 minutos).

Objetivo da professora: compreender como os estudantes avaliaram (critérios utilizados) a confiabilidade dos *websites* de onde retiraram as informações para sua pesquisa.

Momentos: divididos em grupos com quatro componentes, cada um dos membros precisou responder a uma mesma pergunta de pesquisa (específica para cada grupo) referente ao início do Período Republicano no Brasil. Para tal, fizeram uso da internet com a condição de que cada membro utilizasse um *website* diferente dos outros componentes do grupo para chegar às suas conclusões e elaborar sua resposta. Em seguida, cada estudante precisou explicar em detalhes porque escolheu o website utilizado em sua pesquisa e por que assumiu que o portal continha informações de qualidade e confiáveis.

Conexão com o digital: atividade escrita realizada diretamente na plataforma Google Sala de Aula através do recurso de inserção de comentários privados e coletivos.

Encaminhamento: reunião das informações pesquisadas na internet por cada um dos componentes do grupo para responder à pergunta de pesquisa proposta em conjunto.

Com base nas observações e reflexões a respeito da Atividade 1, entendi que era necessário oportunizar mais um momento para que os estudantes registrassem os caminhos percorridos na internet enquanto realizavam atividades de pesquisa em história para que eu pudesse enxergar e destacar algumas recorrências. Assim, identifiquei alguns critérios levados em consideração em suas escolhas que estavam mais consolidados, ou seja, quais eu poderia evidenciar como potenciais auxiliares em nossas pesquisas nas aulas de História, e quais estavam dificultando o desenvolvimento dessa habilidade que é o saber utilizar a internet como uma fonte de informação confiável.

Após alguns meses sem o contato direto dos estudantes com conteúdos da disciplina de História⁸⁶, de modo a revisar os conteúdos explorados na última unidade temática que priorizou esta disciplina, pensei em uma atividade que provocasse os estudantes, através da realização de consulta na internet, a retomar alguns tópicos de destaque em nossas discussões anteriores. Nesse sentido, após a revisão de conteúdos a respeito das políticas de controle de processos eleitorais durante a Primeira República, seguiríamos com uma unidade de aprendizagem que teria como destaque o Brasil ao longo da década de 1920.

Assim, nesta segunda etapa do Processo Formativo, dos vinte e um estudantes participantes, dezenove realizaram a atividade proposta, sendo que um não respondeu de forma

⁸⁶ Conforme comentado na Introdução, leciono as disciplinas de História e Geografia, as quais muitas vezes são trabalhadas de forma integrada e interdisciplinar. Contudo, para garantir a cobertura das exigências do currículo há uma divisão de dois em dois meses, onde as disciplinas são intercaladas entre aquela que guiará os conteúdos da unidade. Neste caso, a Atividade 1 foi realizada anteriormente à unidade de aprendizagem guiada pela Geografia, enquanto as propostas colocadas em prática a partir da Atividade 2, foram realizadas todas nos terceiro e quarto bimestres. Sendo que no último bimestre, tivemos a possibilidade de seguirmos um pouco mais adiante com os conteúdos de História para efetivar a realização do projeto.

a possibilitar o uso dos dados, pois suas afirmações estavam fora de contexto e não permitiram a análise conforme proponho a seguir. Outros dois participantes estavam ausentes e não entregaram a atividade posteriormente, ainda que tenha sido dada a oportunidade para tal.

Na Atividade 2, a opção por um recurso digital específico foi o próprio Google Sala de Aula, onde os estudantes foram provocados a postar suas respostas como comentários, tanto coletivos, para que seu grupo tivesse acesso ao material, quanto privados para que eu pudesse dar um retorno mais individualizado após a conclusão da tarefa. Durante a realização desta etapa, procurei manter a mesma prática de circular pela sala de aula, interagindo com os estudantes e provocando-os a partir de questionamentos. Entretanto, como parte do período foi dedicado a retomar ideias em relação ao conteúdo trabalhado meses antes, entendi que o tempo restante da aula não me permitiria acompanhar todo o processo presencialmente, tendo parte da atividade sido planejada para ser finalizada em casa. Nesse sentido, a opção pelo uso de comentários na plataforma seria uma forma de sustentar um diálogo com e entre os estudantes mantendo-os em contato com a atividade, pois ao mesmo tempo em que estavam lendo o retorno recebido, possuíam acesso direto às orientações e material da atividade sem necessariamente demandar a busca por um documento em outra plataforma, ou até mesmo material físico que poderia ser perdido pelos estudantes em seus deslocamentos entre uma sala de aula e outra ou para casa.

Nessa trajetória de observações, conversas com os estudantes, reflexões baseadas em nos referenciais teórico-metodológicos e nas fontes por eles produzidas, cheguei a uma forma de interpretar, categorizar e analisar os dados até então coletados. De modo a traçar um paralelo entre o trabalho realizado com os estudantes e o campo do Ensino de História, encontrei uma equivalência entre o método apresentado pelo grupo de Stanford e o roteiro inicialmente por mim desenvolvido inspirado no método SIFT, de Michael Caulfield. Assim, a partir dessa relação, identifiquei nos argumentos recorrentes dos estudantes nas duas atividades propostas a possibilidade de organizá-los em três diferentes categorias de análise: *aproximação*, *confirmação* e *distanciamento*. Essas categorias representam diferentes momentos de conexão do estudante com a sua fonte de informação, e também, os caminhos pelos quais, segundo os autores acima citados, os estudantes devem percorrer ao investigar a fonte de informação em questão. No quadro abaixo, explico como concebi as categorias de análise a partir dos percursos de pesquisa dos estudantes e como compreendi as equivalências apontadas.

Quadro 5: Categorias de análise geradas a partir das similaridades entre as ideias dos autores, meu roteiro e as justificativas dos estudantes.

Aproximação			
Referência a elementos observados no que diz respeito à identificação da origem do material escolhido e ao primeiro contato em busca de informações seguras e confiáveis sobre o tópico pesquisado. Momento para questionar principalmente <i>quem</i> estava produzindo o material.			
COR Quem está por detrás da informação?	SIFT S (pare)	Meu roteiro É possível identificar a autoria desse material?	Elementos observados pelos estudantes: 1. Apresentar autoria 2. Ser de site/empresa confiável 3. Configurar material educativo
Confirmação			
Referência a elementos observados que permitiram a confirmação (evidência) das primeiras impressões a respeito da confiabilidade do site identificadas no momento anterior, Aproximação.			
COR Qual(is) a(s) evidência(s)?	SIFT I (investigue a fonte)	Meu roteiro Qual a propriedade e o propósito do autor, instituição, agência de notícia, etc. sobre o assunto? De onde são as evidências que dão força à argumentação?	Elementos observados pelos estudantes: 1. Investigar a formação do autor 2. Apresentar referências bibliográficas ou fontes consultadas 3. Possuir informação suficiente para responder à questão 4. Ser parte do material oferecido pela professora
Distanciamento			
Referência a elementos externos à fonte que confirmaram ou refutaram a informação e que puderam ser percebidos para além do que está sendo apresentado no material escolhido. Também diz respeito ao uso de técnicas de <i>fact-checking</i> para avaliação do portal.			
COR O que dizem outras fontes?	SIFT F & T (busque mais informações, conheça o contexto)	Meu roteiro O material faz referência a alguma outra fonte de informação que possa confirmar o que está sendo afirmado?	Elementos realizados pelos estudantes: 1. Não utilizar do primeiro site (duvidar dos algoritmos) 2. Usar de técnicas de <i>fact-checking</i>

Fonte: Autoria própria⁸⁷.

A partir do que pode ser observado na Atividade 2, foram quarenta e nove menções aos nove diferentes elementos organizadores das três categorias de análise. Em média, cada estudante fez referência a três elementos, não necessariamente da mesma categoria analítica,

⁸⁷ Esta organização das informações em categorias de análise e a própria ideia do quadro são resultados de uma primeira tentativa de análise dos dados, as quais apresentei no XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História em 2020. Muito do que é problematizado nesta etapa das análises é fruto desta ideia inicial, a qual sofreu alterações ao longo das minhas próprias reflexões neste processo investigativo. Disponível em <https://bit.ly/301tkPU> Acesso em 05/11/2021.

para justificar a escolha da sua fonte de informação. Sendo vinte e uma menções à categoria de Aproximação, vinte e seis menções à categoria de Confirmação e duas menções à categoria de Distanciamento. Abaixo apresento um detalhamento dos elementos apontados pelos estudantes e comento algumas de suas escolhas, principalmente aquelas mais recorrentes ou que, ao contrário, carecem de maior atenção.

Quadro 6: Comentários sobre os elementos utilizados para categorização por Aproximação.

Aproximação		
Autoria	Confiabilidade do site/empresa	Configura material educativo
9 estudantes destacaram a importância de se ter conhecimento sobre a autoria do material.	9 estudantes argumentaram que o site, por ser conhecido ou de uma empresa conhecida, é confiável (argumento relativo). 3 afirmaram tratar-se de uma instituição governamental ou de uma universidade. Apenas 1 afirmou que o portal utilizado não era confiável de acordo com os critérios que vínhamos discutindo em aula, mas mesmo assim o utilizou.	3 estudantes classificaram o portal escolhido como especializado em apresentar conteúdos de história do Brasil.

Fonte: Autoria própria

Em relação ao primeiro contato com a fonte de informação, na categoria chamada de Aproximação, destacam-se as menções à identificação de autoria e de confiabilidade do site/empresa. Em geral, houve um cuidado em apontar a origem da fonte, ainda que a maioria não tenha demonstrado interesse em saber mais a respeito da pessoa/site/empresa que ali estava publicando uma informação. Nesta categoria, outro elemento evidenciado diz respeito à compreensão de que portais que trazem conteúdos destinados a estudantes, ou que são produzidos para fins educacionais, são, conseqüentemente, produzidos por professores e professoras e, por isso, poderiam ser considerados confiáveis. Dessa forma, foram por eles definidos como “material educativo”, ainda que esta tenha sido uma inferência e não o resultado de uma investigação dos próprios estudantes.

Já em um segundo momento, o olhar dos estudantes foi direcionado para a identificação de evidências que davam respaldo à pessoa/site/empresa para abordar determinado assunto. Nesse sentido, conforme apontado no quadro abaixo, destacaram-se argumentos como a formação do autor, a presença de referências bibliográficas e o conteúdo da informação em si.

Quadro 7: Comentários sobre os elementos utilizados para categorização por Confirmação.

Confirmação			
Investigar a formação do autor	Informação suficiente para responder à questão	Apresenta referências bibliográficas ou fontes consultadas	Material oferecido pela professora
5 estudantes realizaram uma investigação em maiores detalhes e especificaram a formação dos autores, evidenciando a sua relação com o tópico em questão.	11 estudantes argumentaram que o site escolhido possuía informações suficientes para resolução da sua pergunta de pesquisa, sendo que 4 argumentaram apenas com expressões quantitativas e 8 especificaram o tópico de pesquisa ou a informação encontrada.	8 estudantes explicaram que escolheram determinado portal porque esse continha as referências de onde as informações foram retiradas, mas apenas 2 afirmaram ter visitado esses outros portais para conferir tais informações.	2 estudantes afirmaram que o site ou informação poderia ser confiável pois teria sido oferecido pela professora em outras oportunidades.

Fonte: Autoria própria

Como mencionado na análise do quadro anterior, os estudantes, em sua maioria, apontaram a origem da fonte. Por outro lado, uma minoria avançou para a etapa seguinte de Confirmação e se preocupou em identificar a formação deste(a) autor(a), inclusive evidenciando que sua formação lhe dava autoridade para escrever a respeito. Este é um elemento novo em relação ao que foi apontado nas análises da Atividade 1, pois naquele momento havia apenas referência à identificação de autoria, mas nenhum detalhamento a respeito. Também é importante destacar que, mesmo ao reconhecer autoria e propriedade, isso não implica que a evidência desses elementos por si só possa determinar a fonte de informação como confiável.

De acordo com as escolhas da maioria dos estudantes, um dos elementos que lhes deu maior segurança de confirmar a credibilidade para determinada informação foi o fato de o portal escolhido apresentar, em suas palavras, “boa quantidade de informação útil” ou, “muitas informações sobre o tópico”, ou ainda, “uma grande variedade de informações”, o que teria lhes permitido responder a sua pergunta de pesquisa. Entretanto, é preciso destacar que, em uma pesquisa histórica, não é a quantidade de informações disponíveis que garantirá a confiabilidade e veracidade das mesmas, e, sim, a argumentação construída com base em outras evidências/estudos/referências. Assim, dentre os onze estudantes que utilizaram este elemento em defesa do portal escolhido, dez também lançaram mão de outros elementos, não necessariamente da mesma categoria para reforçar seus argumentos, estando dentre eles o fato de o portal apresentar autoria e referências bibliográficas. Apenas um estudante usou somente

o elemento a respeito da quantidade de informação como justificativa para sua escolha.

Outro elemento em destaque na categoria de Confirmação foi justamente a presença de referências bibliográficas consultadas pelo autor no material escolhido pelos estudantes. Ainda que, em relação a Atividade 1, tenha aumentado o número de menções a este elemento, apenas dois dos oito estudantes afirmaram ter visitado os *hiperlinks* disponíveis e explorado essas outras fontes, seja para verificar o conteúdo do portal anteriormente escolhido, seja para refletir a respeito da pertinência desta outra fonte. Aqui, reafirmo o que já havia constatado na atividade anterior, que os estudantes acabaram apenas explorando a página em que estavam em contato direto, sendo pouquíssimos os que ousaram ir além e confirmar as informações apresentadas em outros contextos, o que corrobora para os resultados apresentados pela pesquisa liderada pelo grupo de Stanford de que os estudantes falham em explorar habilidades relacionadas a leitura lateral. Além disso, também é possível perceber que os estudantes necessitam de uma orientação mais direcionada sobre como considerar diferentes fontes de informação virtuais e relacionar os conteúdos apresentados para considerá-los confiáveis ou não (MCGREW *et al.*, 2018, p.186).

De modo a problematizar outro aspecto destacado pelo SHEG e por Caulfield, criei a categoria Distanciamento que evidenciou elementos que marcaram a busca dos estudantes pela verificação da informação a partir de outros contextos, ou seja, fora do site escolhido, a leitura lateral.

Quadro 8: Comentários sobre os elementos utilizados para categorização por Distanciamento.

Distanciamento	
Não utilização do primeiro site	Uso de técnicas de <i>fact-checking</i> .
Apenas 1 estudante registrou não ter utilizado o primeiro site indicado em sua busca, mas não realizou nenhum comentário a respeito.	Apenas 1 estudante afirmou visitar outros sites em busca de confirmação da informação encontrada.

Fonte: Autoria própria

Nesta categoria, pude identificar que apenas dois estudantes mencionaram aspectos de avaliação da fonte de informação de acordo com as propostas dos métodos COR e SIFT. Somente um estudante afirmou que evitou usar as informações apresentadas no primeiro site indicado em sua busca, corroborando com diferentes pesquisas referidas por McGrew *et al.* (2018, p.167), as quais indicaram que os jovens tendem a entender os sites que aparecem no topo de suas buscas na internet como os mais confiáveis e, mesmo quando isso foi manipulado por pesquisadores nesses estudos, o resultado manteve-se o mesmo. Embora outros estudantes

não tenham feito referência a esse elemento, acredito que o fato de apenas um estudante tê-lo mencionado pode ser um alerta e um aspecto a ser considerado pelo docente ao planejar momentos de pesquisa *online* em suas aulas. Esse aspecto também demonstra que os estudantes pouco relacionam o funcionamento dos algoritmos em suas buscas, o que evidencia a necessidade de problematização de seus impactos em questões que dizem respeito a disseminação de preconceitos, desinformações e *fake news*, à sua privacidade e, talvez, ainda mais significativo, à sua autonomia e independência de investigar e exercitar a própria curiosidade.

Assim, a partir da análise dos dados da realização da Atividade 2, na qual solicitei que os estudantes apontassem elementos que os levaram a compreender determinada fonte de informação como confiável, com os dados apresentados pude estabelecer correlações entre esses elementos e categorias dos estudos de autores que guiaram este processo investigativo. Nesse sentido, optei por sistematizar em três diferentes categorias de análise ideias afins desses estudos e dos elementos apontados pelos estudantes. O principal achado da análise destes dados é que os estudantes, por si só, indicaram em seu percurso de pesquisa elementos muito semelhantes ao que os métodos COR e SIFT postulam como indicadores de confiabilidade de uma fonte. No entanto, os estudantes não ultrapassam as duas primeiras etapas, que parecem ser mais superficiais ou imediatas, ao passo que não parecem exercitar a leitura lateral nem consultam outras fontes para aprofundar-se em outros contextos e verificar a veracidade das informações dos portais utilizados em suas pesquisas.

Sobre a Atividade 2, cabe ainda uma reflexão sobre como os estudantes utilizam elementos que dizem respeito à aparência do portal, ao seu domínio, e ao que é informado nas páginas de apresentação dos portais, conhecidas como “Sobre nós”, ou seja, aspectos que o próprio portal pode manipular em seu favor para ser compreendido como confiável. Seguindo essa lógica, sete estudantes apontaram elementos da estética e da organização do portal, bem como a presença excessiva de anúncios publicitários, data de atualização da postagem para justificar suas escolhas. Entretanto, apenas um estudante relatou ter visitado outros portais, mas alegando fazê-lo para utilizar uma linguagem menos formal e não necessariamente o fazendo de modo a realizar uma leitura lateral para confirmar a credibilidade do primeiro site escolhido. Embora esses elementos já tenham sido utilizados por *fact checkers* profissionais, com o surgimento de ferramentas que facilitaram a criação de design de sites com aparência confiável, essas práticas se tornaram obsoletas, visto que podem inclusive atrapalhar o julgamento sobre a avaliação das fontes, pois não mostram distanciamento e ampliação do contexto do tópico pesquisado pelos estudantes, mas, justamente ao contrário, evidenciam um apego às informações

veiculadas apenas por uma única fonte.

4.2.3. Como nos informamos a respeito do COVID-19 / Coronavírus?

Antes de iniciar a apresentação da Atividade 3, é importante destacar que, nesse ínterim, entre a realização das 2ª e 3ª atividades, a pandemia do COVID-19 chegou ao Brasil, nos levando ao isolamento social e à necessidade de adaptação dos planos de aula e da proposta de projeto para o formato de ensino remoto. Em um primeiro momento, pensei que seria muito complicado conseguir levar o projeto adiante, mas graças à familiaridade dos estudantes com os recursos digitais já utilizados pela escola e ao fato de este ter sido pensado desde o início em um formato digital, não tive maiores dificuldades. A mudança mais significativa foi a produção de materiais didáticos que dessem maior autonomia aos estudantes durante os encontros assíncronos, com enunciados mais detalhados. Os poucos encontros síncronos que tínhamos à disposição da disciplina foram direcionados para discussões em grupos e orientações da escrita na etapa de execução da Dimensão Propositiva.

A terceira e última atividade do Processo Formativo buscou alertar os estudantes a respeito da disseminação de desinformações com base na compreensão do conceito de *fake news* e como elas são propagadas. Para tal, fiz-me valer do fato de estarmos em situação de isolamento social – determinado pelas autoridades governamentais e pela escola – e realizando atividades através de ambientes virtuais, para provocar os estudantes a refletir acerca de como estavam se informando sobre a evolução da pandemia no Brasil e no mundo. Desse modo, percebi uma oportunidade de manter os estudantes em situação de pesquisa na internet e, ao mesmo tempo, de provocá-los a pensar sobre como a circunstância em que nos encontrávamos, repleta de anseios, medos e inseguranças em relação ao coronavírus, era muito propícia para o disseminação de desinformações e o quão urgente era a necessidade de desenvolvermos habilidades que lhes permitissem não cair em armadilhas e mesmo reproduzir, muitas vezes inconscientemente, as *fake news* escondidas em meio a uma infodemia⁸⁸. Nesse sentido, também foi possível discutir com os estudantes a sua própria responsabilidade em relação à importância que davam às diferentes informações que recebiam virtualmente. A ideia inicial dessa atividade era levá-los a duvidar da informação recebida, para então buscar evidências a

⁸⁸ Durante a pandemia do coronavírus em 2020, em relatório da OMS, o termo *infodemia* “passou a ser usado para descrever o ambiente de excesso de informações, nem sempre de qualidade, que faz com que as pessoas tenham mais dificuldade para encontrar fontes e orientações confiáveis quando precisam” (FERRARI; OCHS; MACHADO, 2020, p.21) .

respeito para confirmá-la ou refutá-la. Assim, também foi possível discutir a importância da formação de uma educação cidadã no uso da internet, que possibilita aos jovens atuar nos ambientes virtuais de forma consciente e responsável, exercendo papéis de questionadores das informações a que tem acesso e de disseminadores de boas práticas nos meios em que circulam, principalmente quanto ao uso das redes sociais. Ao pensar a elaboração da Atividade 3, além de considerar o contexto mundial que estávamos vivendo, também refleti sobre a necessidade local da nossa comunidade de aprendizagem, dado os resultados apresentados pelos estudantes na Atividade 2, em que demonstraram não ter desenvolvido as habilidades de leitura lateral e de Distanciamento para verificar a credibilidade das fontes de informação.

Quadro 9: Atividade 3 (mês 5)

Ação: reflexão sobre como, em situação de isolamento social, as pessoas se atualizam a respeito do Coronavírus e suas repercussões.

Duração: atividade realizada remotamente - foram disponibilizados até 2 períodos (90 minutos no total) para a conclusão da reflexão.

Objetivo da professora: conhecer as formas como os estudantes estavam se atualizando em relação aos desdobramentos da pandemia do Coronavírus e introduzir o debate sobre a disseminação das chamadas *fake news*.

Momentos: os estudantes responderam a uma sequência de sete perguntas que os convidou a refletir e explicar como estavam, àquele momento, se informando a respeito da propagação do Coronavírus no Brasil e no mundo. As questões problematizaram aspectos desde como a informação chegava até eles, passando pelas estranhezas que tiveram sobre a veracidade delas e o que lhes deixava mais preocupados naquele cenário. Por fim, a tarefa solicitou que elaborassem uma listagem dos portais *online* onde buscavam novas informações e dados estatísticos e justificassem sua escolha.

Conexão com o digital: atividade escrita realizada diretamente na plataforma Google Sala de Aula através do recurso de inserção de comentários privados e coletivos.

Encaminhamento: as respostas para as questões foram debatidas durante aula remota síncrona, através do *Google Meet*, onde foram apresentadas as principais características e algumas possibilidades de identificar e desmascarar uma *fake news*. Na sequência, os estudantes foram provocados a escolher uma informação falsa a respeito do tópico em discussão e buscaram, ao menos, duas fontes científicas e/ou institucionais para desmenti-la e embasar os seus argumentos.

Instrumento utilizado: Figura 2 e Apêndice C

Figura 2. Questões utilizadas na Atividade 3.

1. Como você tem se informado a respeito da situação do Brasil em relação ao coronavírus? E no contexto global (mundo)?
 2. As informações chegam até você? Como? Ou você também vai atrás para saber mais a respeito? Onde?
 3. O que você já ouviu “por aí” a respeito do COVID-19 e depois descobriu que não era uma informação verdadeira? Como você confirmou a veracidade dessa informação?
 4. Se você quiser consultar a evolução dos casos no Brasil e no mundo, onde você procura/acessa esses dados (por exemplo, gráfico e porcentagens)?
 5. Ao explorar informações na internet a respeito do COVID-19, como você realizar essa pesquisa? Descreva esse processo (caminho percorrido).
- OBS: Se você ainda não fez isso. Faça antes de responder a essa pergunta.
6. Pelo que você tem lido/visto, o que mais te preocupa nessa situação? Justifique sua resposta.
 7. Fora o fato de estar em isolamento e precisar ter aulas online, o que mais foi modificado em seu dia a dia?

Esta terceira etapa foi realizada por dezenove dos vinte e um estudantes, sendo que dois não entregaram a atividade que foi proposta virtualmente. A opção pelos comentários no Google Sala de Aula, o mesmo recurso digital da atividade anterior, deu-se pois eu – e os estudantes – ainda estávamos nos familiarizando com a infinidade de possibilidades do digital que nos foram apresentadas para lançarmos mão durante as aulas remotas. Além disso, precisava equilibrar o cumprimento das expectativas da escola em relação a esse formato de ensino com o cronograma do andamento do projeto e da minha própria pesquisa.

Nesta atividade, devido ao tópico escolhido, os sites mais consultados foram os portais de notícias, destacando-se Portal G1 - da Rede Globo, UOL, BBC e El País. Também foram citados portais especializados em coleta e divulgação de dados da área da saúde e de estatísticas demográficas como o portal da OMS (Organização Mundial da Saúde) e o Mapa do COVID-19 da Universidade Johns Hopkins⁸⁹. Pelas escolhas da maioria dos estudantes é possível afirmar que houve uma compreensão da necessidade de evitarmos outro surto, o da desinformação⁹⁰, uma vez que foram em busca de reportagens de portais de notícias mais

⁸⁹ Além disso, os estudantes afirmaram que também se informam a partir de telejornais transmitidos por diferentes redes de televisão aberta e fechada, destacando-se o Jornal Nacional da Rede Globo, mas também foram citados canais como CNN, BBC e FOX News.

⁹⁰ MACHADO, Daniela. Coronavírus gera perigosa pandemia de desinformação. **Educamídia**. 17/03/2020. Disponível em: <https://educamidia.org.br/coronavirus-gera-perigosa-pandemia-de-desinformacao> Acesso em 20/11/2021.

consolidados, mas que, principalmente, apresentavam dados estatísticos oferecidos por organizações governamentais ou de instituições com foco em pesquisas científicas.

Contudo, uma parcela dos estudantes afirmou utilizar as redes sociais como fonte de informação a respeito do coronavírus. Algumas vezes, houve especificação da rede social utilizada, mas não necessariamente das páginas onde a informação era consultada, o que não me permitiu afirmar que estes estudantes estivessem acompanhando um conteúdo seguro. Nas explicações deles, para detalhar algumas de suas preferências, foram utilizadas expressões como “pessoas no *Twitter*”, “contas de informação” e “páginas de jornais e revistas”, mas nenhuma referência específica a respeito. Dessa forma, assim como apontado pela já referida pesquisa do *American Press Institute*, onde 75% das notícias relacionadas à política consumidas pelos jovens nos Estados Unidos eram originárias das redes sociais, no Brasil, em geral, 35% dos jovens de 16 a 24 anos seguem este mesmo padrão⁹¹. Esse dado se repete, pois mesmo antes da pandemia do coronavírus, outro estudo já apontava que 41% dos jovens entre 16 e 29 anos utilizavam a rede social *Instagram* como principal fonte de informação⁹². Ainda que as pesquisas no Brasil não falem do tópico específico consultado pelos jovens, elas demonstram que as juventudes estão utilizando muito mais as redes sociais como meio de informação do que os próprios portais de notícias. Ainda assim, é importante destacar que também é possível que esses jovens estejam acompanhando páginas de portais de notícias ou de educadores e cientistas que passaram a utilizar as redes sociais como forma de divulgar informações de qualidade.

Embora na Atividade 3, o foco não tenha sido especificamente direcionado a conteúdos históricos, o que levou os estudantes a explorar portais não relacionados diretamente à disciplina, acredito ser importante fazer um paralelo com o campo, principalmente no que diz respeito aos recursos utilizados para evidenciar ao público a seriedade do material produzido. No caso do campo do Ensino de História, existem diversas iniciativas de graduandos e de docentes que divulgam nas redes sociais suas produções, oportunizando o consumo de informação de qualidade, baseada em um processo de investigação metodologicamente sério, em um formato atrativo ao público jovem. Este é o caso de iniciativas como [@historiar_se](#), [@historiaindigenahoje](#) e [@historiandocomelio](#), apenas para citar algumas delas. Através dessas páginas que estão expandidas para além da plataforma *Instagram*, produzindo conteúdos

⁹¹ Internet é principal meio de informação para 43%; TV é mais usada por 40%. **PoderData**. 18/10/2021. Disponível em: <https://bit.ly/3nzMaGy> Acesso em 20/11/2021.

⁹² Mais de 80% dos brasileiros acreditam que as redes sociais influenciam muito a opinião das pessoas. **DataSenado**. 10/12/2019. Disponível em: <https://bit.ly/30NK5OL> Acesso em: 20/11/2021.

também em formato de vídeos no *YouTube* e em outras redes sociais, essas iniciativas vão além do que Fonseca destaca ser um dos principais problemas dos portais que se propõem a produzir conteúdos sobre história do Brasil, o trato da história apenas como informação, narradas com base em relações de causa e consequência (2011, p.6). Ao contrário da crítica da autora, essas novas páginas buscam a interação com o usuário, até porque estão dentro das redes sociais, as quais se movimentam através do fluxo constante dessas interações. Para além disso, elas buscam problematizar o cotidiano e as experiências do seu público a partir de diferentes eventos históricos, sempre com base na indicação de bibliografias de cada área, bem como relacionando com a forma como o pensamento histórico é construído. Além disso, seus criadores têm apresentado conteúdos que prezam pela representatividade de diferentes grupos sociais e suas lutas.

Ao término desta terceira etapa do Processo Formativo, os estudantes já haviam compreendido que o nosso projeto final teria como um de seus principais objetivos o desenvolvimento de pesquisas na internet. Assim, com base em suas avaliações dos portais escolhidos, nos comentários de retorno dados por mim e pelos colegas e nas discussões que realizamos durante nossos encontros, já havíamos desenvolvido e exercitado novas habilidades para quando a eles fosse requisitado que realizassem pesquisas na internet durante as aulas de História. Isto implica dizer que os estudantes já estavam mais atentos a quais critérios deveriam observar e levar em consideração para selecionar suas fontes de informação. Entretanto, por mais que suas respostas, nos diferentes momentos oportunos, mostrassem levar em consideração os questionamentos levantados sobre pesquisa na internet, ainda havia muito a desenvolver em relação a algumas de suas práticas de investigação que por vezes lhes impediam de perceber o contexto geral da informação para além do que o portal escolhido tinha a comunicar. Isto implica dizer que também ainda haveria muito o que ser levado em consideração sobre as minhas práticas, pois, por diversas vezes, precisei lembrá-los dos critérios trabalhados em aula, e as questões do meu roteiro inicial seguiram sendo parte de nossas aulas de História independentemente do contexto ou conteúdo abordado.

Uma vez finalizadas as etapas do Processo Formativo, dei seguimento às atividades com os estudantes de modo a iniciarmos a produção da Dimensão Propositiva deste projeto. Sendo assim, no capítulo seguinte estão detalhados o percurso por nós percorrido neste momento, bem como as reflexões, relacionadas às minhas expectativas e escolhas, sobre os movimentos dos estudantes em situação de pesquisa na internet.

5. *Historiopédia*: práticas de pesquisa e reflexão docente

Certa vez, um estudante me fez a seguinte pergunta: “Profe, por que os professores detestam tanto a Wikipédia?”. A minha resposta foi: “Porque qualquer pessoa pode alterar o que está escrito lá”. E, assim, eu dei o assunto por encerrado. De fato, somente este diálogo daria margem a uma reflexão enorme, mas ao me propor a pensar os processos investigativos dos estudantes ao acessar as infinitas possibilidades da internet, o fiz por entender que algo em minha prática docente não estava atentando para como esses mesmos estudantes poderiam fazer o uso mais adequado desse recurso para fins de uma aula da disciplina de História.

Ao me inteirar das oportunidades oferecidas pela Wikipédia para a área da educação, mais especificamente para suas aplicabilidades no campo do Ensino de História, passei a considerá-la como uma possibilidade de estudo, principalmente após entrar em contato com o trabalho desenvolvido pelos professores da UFSC, conforme detalhado no capítulo 3. Em vista disso, a dimensão propositiva concebida nesta empreitada foi uma forma de combinar uma preferência pessoal — o fascínio que adquiri ao compreender a Wikipédia como esse espaço de inúmeras oportunidades de ensino e aprendizagem — com uma ocasião favorável para observar os estudantes. Assim, pude colocar em prática o que foi explorado ao longo do Processo Formativo e refletir sobre minha prática docente. A proposta também foi pensada como um meio de democratizar o acesso às fontes de informação e problematizá-las dentro do ambiente escolar. Desse modo, os estudantes, a partir de atividades investigativas que se propunham mais instigantes e conseqüentemente melhor embasadas pedagogicamente, puderam perceber o seu aprendizado em história em sintonia com o melhor desenvolvimento da pesquisa em ambientes virtuais através de novas formas de ler e pensar sobre a informação que recebiam.

Nesse sentido, chegamos, na perspectiva dos estudantes, ao auge desta empreitada, a construção de uma enciclopédia virtual da turma, a qual foi por eles denominada *Historiopédia*, sobre a qual muito já falei ao longo deste trabalho. Durante o desenvolvimento do projeto, pude perceber a empolgação dos estudantes com este momento que parecia tão aguardado através de expressões como “Profe, quando vamos trabalhar com a Wikipédia?”, “Mas nós vamos fazer a nossa própria Wikipédia? Como vai ser isso?”, “Hoje é o dia que vamos falar sobre o projeto da enciclopédia, sora?”, “A gente vai poder fazer ela virtual?”.

Então, com a finalização do Processo Formativo, passei a falar mais sobre a ideia de aprofundar as habilidades até então exploradas e sobre como realizar pesquisas de mais qualidade na internet, ainda sem dar muitos detalhes, mas confirmando que elaboraríamos uma enciclopédia virtual da turma onde eles seriam os responsáveis pela criação de verbetes

baseados em pesquisas de tópicos próximos a seus interesses. A elaboração de uma enciclopédia por meio da metodologia de projetos me permitiu, uma vez mais, observar os estudantes em situação de pesquisa na internet, os quais deveriam apresentar os resultados obtidos através da produção de verbetes para a *Historiopédia*, a qual, segundo proposto por mim, deveria ser pensada a partir das tecnologias digitais. Neste caso, seguindo o formato e a lógica de funcionamento da Wikipédia.

5.1. Pensando o digital para todos e todas

Primeiramente é necessário lembrar, por mais que seja algo básico e fundamental, que contei com o apoio da instituição em que trabalho para realizar meu estudo, bem como com as famílias dos estudantes que possibilitaram sua realização ao permitir sua participação ao longo deste processo. Segundo, destaco que, mesmo durante o ensino remoto na pandemia, pude continuar com o projeto necessitando realizar pouquíssimas alterações em sua proposta final, apenas ajustando o detalhamento das orientações específicas nos materiais utilizados, principalmente nas aulas assíncronas. Isso só foi possível porque a escola ofereceu uma estrutura de suporte tecnológico de qualidade, tanto aos professores quanto aos estudantes. Mas nem por isso, por ter tido o suporte necessário, quer dizer que eu não tenha enfrentado dificuldades. Mesmo nesse contexto de escola privada, o ensino remoto impactou muito na prática de vários docentes, professores e professoras enfrentaram sobrecarga de trabalho para adaptar-se à modalidade *online*, todos ficaram mais propensos a problemas de saúde física e mental devido ao isolamento, muitos estudantes não se engajaram nessa modalidade de ensino, e tudo isso afetou a prática docente e a aprendizagem. Ainda que diante dessas dificuldades, opto por discutir a necessidade de pensarmos e lutarmos pela presença das tecnologias e do digital nas escolas como uma política pública, ou seja, como uma possibilidade de ensino e de aprendizagem acessível a todos os estudantes em nosso país.

A pandemia do Coronavírus ressaltou ainda mais as desigualdades já tão evidentes no Brasil, onde, na área da Educação, os docentes e estudantes das escolas públicas foram os mais atingidos. Meses sem aulas, falta de dispositivos tecnológicos entre professores e estudantes, dificuldade de acesso à internet, docentes utilizando os escassos recursos próprios para oferecer o mínimo possível aos seus estudantes, péssimas condições sanitárias em relação ao trato da pandemia nas tentativas de retorno aos formatos híbrido e presencial. Enfim, uma infinidade de dificuldades poderia continuar sendo listada aqui, mas que o faço para marcar que se assumir como docente que pesquisa e reflete sobre sua prática também diz respeito a assumir

posicionamentos frente às lutas por uma educação digna, de qualidade e ao alcance de todos.

Destaco também que pela frente ainda teremos períodos muito complicados, com estudantes que sequer conseguirão ser alfabetizados e com um aumento ainda mais significativo da evasão escolar. As desigualdades escancaradas pela pandemia não dizem respeito apenas à área da Educação, elas falam sobre uma realidade há tempos não vivida por muitas famílias. A má gestão da pandemia do Coronavírus no Brasil, além de mais de seiscentas mil mortes, causou uma grande crise econômica. A realidade da falta de empregos de muitos provedores de lares mais pobres que antes possibilitavam, em toda a sua dificuldade, que seus filhos frequentassem a escola sem que estes precisassem também trabalhar, agora parece ter retornado ao dia a dia dos brasileiros. Voltamos décadas no cenário de conquistas na história da educação do Brasil⁹³, e nossos jovens estão agora, uma vez mais, enfrentando a preocupação de ajudar na manutenção básica de suas residências, o que muitas vezes os impede de frequentar a escola, ainda que esta seja uma obrigatoriedade do próprio Estado.

Acredito que marcar este posicionamento antes de detalhar a realização deste projeto seja muito importante para enfatizar a necessidade que nós docentes temos de suporte, seja ele institucional ou do estado, para a concretização de ações de formação docente continuada e consequente implementação de novas tecnologias e ideias em sala de aula. Destaco que esta formação é ainda mais urgente em relação ao trato com o digital, que a cada dia, e de maneira mais veloz, tem exigido o preparo dos docentes, pois nossas salas de aula tem nos demandado a oferta de diferentes formatos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade dos estudantes. Nesse sentido, cabe lembrar do diálogo que venho tecendo com a professora Marcella Albaine da Costa desde o princípio deste trabalho, de que devemos lutar pela concretização da presença da tecnologia nas salas de aula de História como uma condição de pensamento, ou seja, a partir de lógicas que transbordem a noção do digital como mero suporte⁹⁴. Precisamos combater a compreensão de que a implementação do digital representa uma mera reprodução do que nós, professores e professoras já vínhamos realizando. Contudo, cabe destacar que isso somente é e será possível de ser alcançado devido à manutenção de lutas na tentativa de afirmarmos a necessidade de se pensar e implementar programas educacionais de alcance nacional que democratizem a formação docente e o acesso ao digital.

Assim, em uma tentativa de refletir sobre como eu, professora, percebia as necessidades

⁹³ Sob Bolsonaro, gasto do MEC com investimentos é o menor desde 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3JrYiCk> Acesso: 28/12/2021.

⁹⁴ História da Ditadura - O ensino de História e as tecnologias digitais | Marcella Albaine. Disponível em: <https://bit.ly/33PwaJ5> Acesso em: 27/12/2021.

da sala de aula em relação ao uso das tecnologias digitais, pensei em um projeto pedagógico que pudesse ser explorado não somente a partir do uso direto do digital, mas também como uma lógica de pensamento. Para tal, também refleti sobre quais seriam as possibilidades de se (re)pensar o funcionamento da Wikipédia, mas sem necessariamente fazer o uso de recursos de aparelhos eletrônicos e da própria internet, possibilidades essas que serão melhor detalhadas no final deste capítulo. Entretanto, uma vez mais, friso que isso não implica em abrir mão de uma democratização do digital, o qual deve estar disponível a todos os brasileiros e brasileiras. Muito antes, o contrário, é uma tentativa de, em um momento histórico tão peculiar e em contextos ainda sem acesso, garantirmos a inclusão desta competência tão urgente para **todos** os estudantes.

5.2. Construindo a *Historiopédia*: prática e reflexão docente

De modo a desenvolver e concretizar a *Historiopédia*, os estudantes e eu compartilhamos de alguns momentos, desde aulas expositivo-dialogadas que abordavam os conteúdos históricos a ser explorados em nossas aulas, passando por discussões sobre a Wikipédia, até chegar a etapa de construção dos verbetes da nossa própria enciclopédia. Da mesma forma que o Processo Formativo, esses momentos também foram planejados a partir do uso de um recurso tecnológico que deu sentido a cada um deles.

A trajetória de construção deste artefato ensino em conjunto com os estudantes teve início a partir de uma contextualização do período histórico que foi explorado em nosso projeto, o qual dizia respeito a unidade temática da disciplina de História: “Década de 20: o Brasil dos ‘anos loucos’”. A temática da enciclopédia não foi definida por mim, pois um dos pontos acordados com a escola era de que eu deveria seguir com o planejamento das unidades de aprendizagem pré-estabelecidas para a turma do 9º ano. Dessa maneira, unindo as habilidades exploradas nas fases anteriores, com o intuito de estimular uma maior autonomia do funcionamento da turma e um ambiente favorável a colaboração entre os colegas — ainda que em modo remoto —, elegemos tópicos centrais dentro da unidade, os quais foram abordados de acordo com o interesse dos estudantes e representados nos seguintes eixos temáticos:

Eixo 1: Resistência e participação feminina – a emergência da luta pelo direito à participação política.

Eixo 2: A arte engajada – as influências, os desdobramentos da Semana de 22 e as elites.

Eixo 3: Processo de urbanização – a explosão demográfica e a luta pelo direito a condições básicas de saúde e moradia.

Eixo 4: A população “toma as rédeas” – os Movimentos Sociais que sacudiram os espaços rural e urbano do país.

Nas figuras 3 e 4 abaixo, pode-se ver a organização da *Historiopédia*. Na página inicial, os estudantes criaram uma breve sinopse do projeto e disponibilizaram no topo os *links* para acessar os eixos temáticos propostos. Na subpágina de cada eixo, foram disponibilizados os *links* dos verbetes produzidos.

Figura 3. Página inicial da enciclopédia virtual.



Figura 4. Exemplo da organização dos verbetes em um dos Eixos Temáticos



Com o propósito de aproximar os estudantes do conteúdo a ser explorado e provocá-los a pensar possibilidades para o tópico específico do seu verbete, planejei tarefas que, pouco a pouco, os inspiraria na produção do seu material final. Uma vez apresentados à temática da enciclopédia, convidei-os a investigar os conteúdos relacionados aos eventos históricos, políticos, sociais e culturais ocorridos ao longo da década de 1920 no Brasil. Além disso, também foram abordadas outras conexões espaço-temporais como antecedentes históricos e movimentos posteriores ao período mencionado, bem como possíveis fatores externos que teriam influenciado, ou que poderiam ter sido influenciados pelo que ocorria no Brasil. Assim, com o suporte de mini-documentários, artigos científicos, reportagens de jornais, excertos de filmes, textos e vídeos explicativos pré-selecionados por mim, os estudantes realizaram atividades no dia a dia de nossas aulas onde eu buscava dar conta de apresentar os tópicos que poderiam ser explorados em cada um dos eixos temáticos presentes em nossa enciclopédia.

Dando continuidade a proposta, encaminhei a construção da nossa enciclopédia virtual percorrendo algumas etapas sobre as quais discorro a seguir, destacando e refletindo sobre aspectos que, em minha compreensão, influenciaram e/ou impactaram minha prática docente. Essas diferentes etapas foram: apresentação do funcionamento da Wikipédia, definição do eixo temático e do tópico específico de pesquisa, formulação de questões de pesquisa, escolha do nome da enciclopédia, processo de pesquisa e escrita do verbete, divulgação e reflexão final.

Primeiramente, preparei um encontro síncrono via *Google Meet*, onde, em uma aula expositivo-dialogada, apresentei à turma um breve histórico das plataformas *wiki* de modo a contextualizar o surgimento da Wikipédia. Também discutimos o funcionamento da plataforma com base em seus Cinco Pilares, passando por uma explanação inicial da hierarquia existente entre seus editores⁹⁵. Este último aspecto em específico me permitiu provocar os estudantes a considerar que, para além das contestações relativas a autoridade que seus editores/autores possuem sobre cada assunto, a plataforma possui uma lógica de produção de conteúdo que promove o fazer coletivo, tanto no que diz respeito a edição dos verbetes, quanto no controle dessas intervenções por meio de aprovações, contestações e exclusões de conteúdo. Dessa forma, é possível afirmar que a Wikipédia criou “uma comunidade engajada na vigília dos verbetes com registros instantâneos de edições, oferecendo segurança quanto a vandalismos e adições não verificáveis, as quais podem ser revertidas com celeridade” (VARELLA; BONALDO, 2020, p.162).

Nesse encontro síncrono, um estudante se manifestou e tornou a afirmar que, por esse motivo, “então podemos usar a Wikipédia como fonte de informação em nossas pesquisas”. Não posso negar que tal fala me trouxe uma sensação de frustração, após tantos momentos evidenciando a importância de destacarmos a propriedade do autor sobre o tópico apresentado. Isso me levou novamente a chamar a atenção da turma para o fato de que a lógica da plataforma permite uma organização hierárquica de quem escreve o conteúdo, mas não é capaz de garantir a autoridade do editor, porque não é este o seu propósito, ainda que possua outros mecanismos que buscam garantir confiabilidade, como o uso de referências bibliográficas. Essa reflexão, também me permitiu pensar sobre a necessidade de chamar a atenção dos estudantes para a questão “*É possível identificar a autoria deste material?*”, abordada em meu roteiro utilizado no Estudo Exploratório e no início do Processo Formativo. Percebi que a todo o momento é preciso desenvolver formas para que, autonomamente os estudantes se distanciem da fonte consultada e busquem informações mais detalhadas sobre a propriedade do autor.

Uma vez apresentados à própria Wikipédia e à sua lógica de produção de conteúdo inspirada nas plataformas *wiki*, os estudantes compreenderam melhor a ideia da proposta de artefato didático, a qual foi pensada a partir da metodologia de aprendizagem por projetos, com base em investigação, esta realizada pelos próprios estudantes. Considerada uma metodologia ativa porque coloca a centralidade na “participação efetiva dos estudantes na construção do

⁹⁵ Os aspectos relacionados ao funcionamento das plataformas *wiki* e da própria Wikipédia estão detalhados no capítulo 3 desta dissertação.

processo de aprendizagem” (MORAN, 2018, p. 41), trabalhar com projetos, conforme pensado por um de seus idealizadores John Dewey em meados do século XX, diz respeito ao “aprender fazendo” ou “learn by doing” (DEWEY, 1938). Assim, os estudantes partiram de uma pergunta de pesquisa relacionada a sua realidade, no caso um conhecimento histórico, que foi investigada e sistematizada no desenvolvimento de um projeto maior, aqui, por meio da enciclopédia virtual da turma. Segundo o Guia da Educação Midiática, a aprendizagem por projetos “é uma postura pedagógica que entende a aprendizagem como um processo social e transdisciplinar e busca diminuir o abismo entre as experiências na escola e as do mundo real” (FERRARI; OCHS; MACHADO, 2020, p.37). No caso da presente proposta, esse mundo real é compreendido através da relação dos jovens com as tecnologias, com o fato de os estudantes apresentarem dificuldades em realizar pesquisa na internet, presente até mesmo quando da necessidade de avaliação da Wikipédia como uma fonte de informação confiável ou não.

Desse modo, com base nos quatro eixos temáticos anteriormente apresentados e nos conteúdos abordados nas aulas de História, os estudantes fizeram um levantamento dos tópicos que mais lhes chamaram a atenção e sobre os quais estavam curiosos para investigar mais a respeito. A partir deste levantamento, fiz uma tentativa de dividir os estudantes nos eixos temáticos respeitando seus interesses e mantendo um equilíbrio entre o número de verbetes que viria a ser produzido em cada um desses eixos. Planejei um breve encontro virtual síncrono com os estudantes a partir da sua escolha dos eixos temáticos, onde havia solicitado que trouxessem suas ideias para debatermos. Alguns apresentaram ideias bem consolidadas e comentaram porque seu verbete seria interessante de ser investigado, justificando sua relevância e conectando-o com seu respectivo eixo. Neste momento, me surpreendi ao perceber que nem todas as propostas dos estudantes levariam ao desenvolvimento de verbetes objetivos, que apresentassem apenas questões factuais e sequências cronológicas. Isso porque, por mais que minha vontade fosse de que eles ousassem na construção do seu verbete, não estava confiante de que isso ocorreria. Imaginava que buscariam o caminho que me mostraram perceber como o mais fácil, o de apenas descrever os fatos ocorridos, como estavam acostumados a encontrar a organização das informações nos sites que usavam como referência em suas pesquisas, onde “o saber histórico ainda é visto como norma, como algo que aponta para um sentido processual da vida humana, mostrando como evoluímos desde a pré-história” (FONSECA, 2011, p.4). Nesse sentido, houve uma solicitação por parte dos estudantes para que, além de discutir o tópico escolhido no contexto histórico proposto, fosse possível aumentar a abrangência do mesmo, por exemplo, relacionando-o com a atualidade a partir de manifestações sociais e culturais de diferentes agentes em nossa sociedade.

Destaco também que parte dos estudantes não se preparou para este momento e não tinha muita noção do que gostaria de pesquisar, mesmo que eu houvesse solicitado com antecedência e me disponibilizado durante um período síncrono, de presença não obrigatória, para tirar as dúvidas. Foi interessante ver o engajamento a partir das contribuições daqueles que demonstraram maior empenho na exploração dos tópicos, os quais também colaboraram sugerindo possibilidades de verbetes aos colegas. Isso, para mim, já estava mostrando sinais da potencialidade educacional que a própria Wikipédia pode despertar nos estudantes, se a problematizarmos criticamente, pois iniciou-se ali um processo de produção de conhecimento histórico coletivo. Além disso, entendi esse momento como uma evidência de um acerto em meu planejamento, onde em conformidade com Costa (2020; 2021), dei significado a um recurso digital fazendo-me valer dele para além de seus aspectos tecnológicos, dando um sentido pedagógico que foi inclusive percebido pelos estudantes que, àquele momento, vislumbraram e sugeriram possíveis *hiperlinks* (conexões) entre os seus verbetes e os dos colegas.

Uma vez definidos os verbetes, os estudantes passaram a realizar suas investigações na internet, onde solicitei que primeiramente gerassem cinco perguntas de pesquisa que orientariam o seu processo e a construção dos subtópicos abordados ao longo do verbete. Assim como na Wikipédia, propus aos estudantes que dividissem as informações do seu verbete agrupando-as em subtópicos, os quais deveriam constar no índice, que ficaria alocado após a definição e introdução do verbete. Ou seja, gerar perguntas de pesquisa engajadoras era parte fundamental não só para a qualidade dessa pesquisa, mas também para a organização do verbete de acordo com a lógica da Wikipédia que eu lhes propunha. Nesse mesmo caminho, a própria escolha pela metodologia de projetos me permite afirmar que esses questionamentos foram essenciais para oferecer situações de aprendizagem mais significativas para aqueles envolvidos. Assim, pude perceber que a opção em relacionar a geração de perguntas com a lógica de organização da Wikipédia, conseqüentemente, também da nossa própria enciclopédia, auxiliou os estudantes na estruturação de suas pesquisas, e não só dos verbetes. Isso foi algo que eu não havia planejado inicialmente e que, através das conversas que tive com aqueles que me procuravam para esclarecer suas dúvidas, percebi que dedicar um momento de nossas aulas somente para essa tarefa e para discutir como melhor formular as perguntas, direcionou os estudantes a uma prática de pesquisa que me pareceu mais autônoma do que aquelas que havíamos experimentado até então.

Figura 5. Exemplo de índice construído com base em perguntas de pesquisa geradas pelo próprio estudante.

Ciclo da Borracha

Ciclo da Borracha refere-se ao período em que o Brasil tinha na borracha um dos seus principais produtos econômicos. O ciclo da borracha iniciou-se entre 1879 e 1912 e teve um retomada em meados da década de 40. Durante os primeiros 400 anos da colonização do Brasil não haviam sido encontrados minerais no Norte do país, as populações amazônicas sustentavam-se por meio da extração vegetal e a economia avançava em ciclos regionais.

Índice

- 1 Primeiro ciclo da borracha
 - 1.1 Crise do primeiro ciclo da borracha
- 2 Segundo ciclo da borracha
 - 2.1 Mudanças na infra-estrutura do país
- 3 Impacto da produção da borracha na economia do país
- 4 Urbanização no ciclo da borracha
- 5 Fim do monopólio amazônico
- 6 Borracha nos dias de hoje

Em meio a estas reflexões sobre a prática docente, acredito que seja importante destacar dois pontos sobre algumas considerações até então. Primeiramente, orientar os estudantes a elaborar questionamentos mais específicos e direcionados por sua curiosidade sobre determinado assunto os engajou mais e facilitou o seu processo de pesquisa. Eu não havia considerado este aspecto anteriormente, embora para muitos pareça óbvio, para mim, foi parte do processo reflexivo enxergar na prática isso acontecendo. Esse “dar-se conta”, conforme expressado por Ana Zavala, “es un proceso que lleva su tiempo” (2019, p.6), mas quando o percebi, fiquei bastante contente, pois ainda não havia traçado esse percurso com os estudantes de modo a desenvolvermos questões e discutirmos possibilidades de sua formulação. Dessa forma, esta etapa pode ter contribuído para o direcionamento de suas investigações, o que me leva ao segundo ponto que gostaria de destacar, que diz respeito ao papel da curiosidade nesse processo investigativo. Inicialmente, tinha a impressão que o simples fato de provocá-los a escolher um tópico de pesquisa faria com que a realizassem explorando sua curiosidade, mas o

processo mostrou-se mais complexo. Precisei estudar mais até compreender que seria necessário orientá-los durante a formulação de suas perguntas, pois demorei a compreender que a pesquisa é muito mais do que encontrar uma ou mais respostas, tem relação com saber fazer boas perguntas para, então, ir em busca de possíveis respostas, as quais terão sentido apenas se desencadearem ações ou reflexões sobre essas ações (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p.24-26).

Desenvolvidas as perguntas, algumas revisadas por mim, outras não, pois parte dos estudantes optou por não me encontrar para discuti-las, o processo de investigação e escrita dos verbetes teve seguimento de forma independente e remota. Ao longo das três últimas semanas do semestre em que trabalhamos com o projeto, o foco foi direcionado exclusivamente à realização de pesquisas na internet e à composição do verbete. Nesse sentido, planejei tarefas com o objetivo de instigar os estudantes a atentar para aspectos relacionados à estruturação do verbete e ao reporte de sua pesquisa no formato estipulado. Essas tarefas foram postadas no Google Sala de Aula e requeriam o compartilhamento do documento virtual que estivessem utilizando com as atualizações realizadas em cada aula, para que então eu pudesse acompanhar o andamento da escrita, bem como, apontar possíveis aspectos que ainda precisavam ser desenvolvidos.

No percurso final de elaboração dos verbetes, procurei dar suporte aos estudantes no esclarecimento de suas dúvidas, o que acabou ocorrendo na maioria das vezes de forma assíncrona, mas senti que este momento não foi exatamente como eu havia vislumbrado em meu planejamento, principalmente devido às adaptações impostas pelo ensino remoto. Este é um dos aspectos que mais gosto no ser professora, estar próximo, ouvir os anseios manifestados em suas espontaneidades e poder colaborar quase que naturalmente em seus processos de compreensão dos propósitos de nossas aulas. Também senti falta de poder estar mais próxima daqueles estudantes que, por mais interessados que estivessem na atividade proposta, precisavam de suporte, seja devido a suas dificuldades ou necessidades específicas de aprendizagem, seja por questões relacionadas ao manejo da própria atividade. Quando eles tivessem dúvidas ao longo da realização de sua pesquisa, muitas vezes não haveria a possibilidade de orientação quase imediata, as quais podiam ser logo redirecionadas por mim, como era de costume em nossas aulas presenciais. Pude perceber que este aspecto afetou alguns estudantes que apresentaram produções aquém do que antes vinham desenvolvendo em nossas aulas. Essas percepções foram possíveis ao analisar os documentos produzidos, onde adquiri o hábito de deixar comentários no intuito de incentivá-los com novos questionamentos, ou indicando uma ou outra referência para colaborar em partes do processo investigativo onde haviam parado, desenvolvendo pouco ou quase nada de sua pesquisa e da formulação de seu

verbetes. Neste ponto, percebi que minha principal ação, a de direcionar questionamentos aos estudantes, seja a partir de suas dúvidas ou porque não sabiam nem mesmo por onde dar início aos seus trabalhos, agora tinha continuidade através do uso de comentários em seus documentos virtuais compartilhados, ou seja, mais uma possibilidade de explorarmos o digital de modo a provocarmos a reflexão de nossos estudantes e, quem sabe assim, contribuirmos para a sua aprendizagem.

Nesse percurso, convidei os estudantes a sugerir nomes para a nossa enciclopédia, lembrando-os de considerar a temática central envolvida, bem como uma proposta semelhante a uma plataforma *wiki*. Recebi oito sugestões de nomes e as adicionei a um arquivo do tipo formulário do Google, onde os estudantes puderam manifestar sua escolha através de uma votação virtual. Após a contagem dos votos, passamos a chamar a nossa produção de “*Historiopédia: a década de 20 no Brasil*”, a qual ficou mais conhecida somente por *Historiopédia*.

Contudo, as semelhanças com a Wikipédia não ficaram restritas ao nome da enciclopédia e ao formato dos seus verbetes, pois, conforme anteriormente apontado, um dos principais objetivos deste projeto era reproduzir também o funcionamento da plataforma. Para tal, em conjunto com um colega, também professor da escola, desenvolvemos um ambiente virtual a partir das possibilidades oferecidas pelo aplicativo Sites do Google. A opção por essa ferramenta se deu principalmente porque ela me possibilitaria dar continuidade ao projeto explorando-o com outras turmas em oportunidades futuras. Além disso, com o desenrolar e o abastecimento da plataforma, o projeto poderia ser expandido para outras disciplinas, e também ser utilizado como referência para pesquisa de outros estudantes, uma vez que, o material passasse por um processo de revisão que garantisse maior acurácia de conteúdo do que aquele seguido pela Wikipédia, por exemplo. Destaco a necessidade de se pensar um processo de revisão das informações geradas, em uma tentativa de garantir sua pertinência e confiabilidade, pois, “não podemos esquecer que a Wikipédia mobiliza conhecimento e que é nela, muitas vezes, que o público geral busca as respostas para todo tipo de perguntas” (TERRES e PIANTÁ, 2020, p.206), ainda que isso não a livre de ser alvo de críticas e a isente dos erros que possam nela residir. Isto implicaria mais um desafio em minha prática, o de garantir que as informações da *Historiopédia* passassem por um crivo maior de checagem das suas informações, o qual também poderia ser pensado a partir e com os estudantes. Entretanto, não cheguei a esse ponto com os estudantes desta turma, mas também sei que esse pode ser um aspecto a ser retomado e repensado em novas versões do projeto.

Outro fator determinante para a escolha do Sites do Google foi a familiaridade dos

estudantes com esse aplicativo, conquistada através de projetos desenvolvidos em diversas oportunidades e disciplinas. Entendo que a opção por esta ferramenta foi um acerto, pois devido ao conhecimento prévio e domínio dos estudantes, pudemos direcionar nosso foco para aspectos mais voltados ao funcionamento da *Historiopédia* em si, dispensando uma introdução ao uso da plataforma e podendo explorar alguns recursos mais avançados. Assim, achei que seria significativo ouvir as sugestões dos estudantes sobre como poderíamos implementar mais características de uma plataforma *wiki* em nossa enciclopédia virtual, pois poderiam ter pensado em algo que ainda não havia me ocorrido, resultando em ganhos e também pontos para observação e reflexão. Nesse caminho, chegamos ao consenso de que, devido à escassez de tempo, em um primeiro momento, os verbetes deveriam ser adicionados — já dentro da estrutura estipulada por mim e anteriormente discutida com a turma — como documentos compartilhados para visualização de todos.

Figura 6. Exemplo de verbete desenvolvido para a *Historiopédia*.

The image shows a screenshot of a wiki page titled "A IMIGRAÇÃO NO BRASIL PARA O TRABALHO". The title is in large white letters on a black background with a red underline. Below the title, there is a red arrow pointing to the text "Autor: [redacted]". To the right of the arrow, there is a text box that says "Titulo do verbete criado pelo estudante". Below the title, there is a section titled "A Imigração no Brasil para o trabalho na década de 1920". The text in this section reads: "A imigração é um termo que se refere à chegada de povos ao Brasil, eles que deixaram diversas marcas no país naquela época. Econômica, cultural e estruturalmente. Na década de 1920, ocorreram muitas de mudanças no Brasil por diversos importantes acontecimentos, desde o final do século XIX. Uma dessas grandes mudanças é principalmente a chegada de imigrantes." To the right of the text, there is a black and white photograph of a monument. To the right of the photograph, there is a red arrow pointing to the text "Documento inserido no site no modo visualização.".

Uma vez que, os arquivos poderiam ser acessados por todos os membros da turma, desenvolvi uma estratégia que permitiu a simulação do funcionamento colaborativo da Wikipédia, trazendo então para o projeto a tão comentada lógica de funcionamento desta plataforma. Através de um formulário (Figura 7 e Apêndice D) os participantes do projeto puderam sugerir edições em todo e qualquer verbete da *Historiopédia*. Para registrar sua

contribuição, o(a) editor(a), ou *historiopedista*, precisava completar três tarefas: indicar o verbete a ser alterado, especificar e justificar sua sugestão de alteração e apontar a fonte de informação utilizada para embasar a sua sugestão de alteração e justificativa.

Figura 7. Página da *Historiopédia* destinada a contribuição na edição de verbetes.



De modo a oferecer maiores oportunidades de engajamento dos estudantes com a *Historiopédia*, solicitei que elaborassem vídeos de um a dois minutos de duração convidando os colegas a prestigiar e ler o seu verbete. Para tal, era necessário apresentar o verbete, apontar três informações que mais chamaram a sua atenção ao explorar o seu próprio tópico, bem como informar algumas das fontes de informações exploradas na pesquisa. Os vídeos foram gravados na plataforma de uso gratuito *Flipgrid*⁹⁶, onde os estudantes puderam interagir uns com os outros comentando e reagindo aos vídeos dos colegas. Escolhi este recurso, em específico, principalmente para trazer um elemento que relacionasse um pouco das práticas que os estudantes possuíam fora da sala de aula, a sua relação com as redes sociais, de modo a chamar a atenção para a própria enciclopédia. Assim, curiosos em assistir os vídeos dos colegas, fosse simplesmente para de vê-los nas telas e poder comentar, mais do que de fato aprender sobre o tópico pesquisado, nossa última atividade tornou-se mais leve. Os vídeos ficaram divertidos ao serem adicionados recursos como imagens, figurinhas, legendas com as informações do

⁹⁶ O *Flipgrid* é uma plataforma gratuita que permite a gravação de vídeos e a criação de grupos que podem interagir entre si. Essa interação pode ser mantida através de novos vídeos, comentários e reações (como nas redes sociais). A principal ideia é que seja um recurso digital disponível a todos os professores e professoras e estimule a participação de todos os estudantes de uma forma mais descontraída e com a qual os diferentes jovens de hoje em dia parecem estar mais conectados.

verbete, músicas e afins.

Após assistirem alguns vídeos, os estudantes exploraram a *Historiopédia* e leram diferentes verbetes a partir da sua curiosidade, e, ao final, escolheram ao menos dois deles para sugerir alterações, fossem elas no intuito de corrigir, adicionar ou retirar as informações, mas sempre levando em consideração a necessidade de apresentar uma justificativa. Nessa etapa, que ocorreu em nosso penúltimo encontro antes do término do projeto, apenas dez estudantes responderam ao formulário contribuindo para o enriquecimento dos conteúdos presentes nos verbetes. Dos participantes, sete sugeriram três possíveis alterações cada e outros três sugeriram duas alterações cada, totalizando vinte e sete propostas de alterações em diversos verbetes.

Pensando sobre o pouco engajamento dos estudantes em uma das etapas finais do projeto, mas muito importantes a meu ver, cheguei a algumas considerações que se relacionam com o que era possível de ser realizado naquele momento — lembrando que estávamos em ensino remoto e em um momento de pleno avanço das contaminações pelo coronavírus —, mas também com a minha própria prática docente. Acredito que acabei dedicando muito tempo das aulas preparando os estudantes para a escolha do seu tópico, focalizando mais em aspectos teóricos (como a história e o funcionamento da Wikipédia e a discussão do conteúdo da unidade didática), na pesquisa e na produção dos verbetes em si, do que na experiência com a enciclopédia que desenvolvemos. Ou seja, não exploramos o seu funcionamento enquanto uma plataforma colaborativa *wiki*. Quando chegamos a este ponto do projeto, já nos encontrávamos no final do semestre e as férias estavam no horizonte dos estudantes, os quais, assim como eu, já demonstravam sinais de esgotamento pelo momento do ano letivo e pelas circunstâncias vividas.

Ao analisar as contribuições feitas pelos estudantes para os verbetes dos colegas, identifiquei que dez faziam referência a estrutura do verbete que, estaria fora da formatação acordada: imagens, legendas, ou, até mesmo, não apresentavam as fontes consultadas na pesquisa do tópico. Considero que essas contribuições em específico dizem respeito à lógica de organização e os critérios que desenvolvemos para a nossa própria enciclopédia, o que evidencia a compreensão e apropriação da mesma pelos estudantes. Contudo, fiquei incomodada com o fato de as contribuições trazerem sugestões de edição básicas, como formatação de página ou necessidade do uso de índice após a introdução do verbete, pois isso evidencia dois aspectos. Primeiro, ainda que eu tenha dedicado um encontro para explicar as expectativas em relação à formatação do material e disponibilizado um tutorial com o “passo a passo” para tal, houve um número significativo de estudantes que não se atentou para esses aspectos. Segundo, uma parte significativa das contribuições foi sobre aspectos superficiais de

formatação e não sobre o conteúdo do verbete em si, similar ao que foi constatado ao longo do Processo Formativo. As opções dos estudantes por considerar aspectos estéticos e de formatação como significativos em suas sugestões de edição, me levaram a compreender que estavam reproduzindo uma ideia de avaliação da fonte de informação que entendi como superficial, pois meu foco maior estava direcionado para como os estudantes percebiam a produção e rigor do conhecimento histórico em si. Isto corrobora para o fato de que não seria somente com a realização deste estudo e do projeto da enciclopédia que eu conseguiria modificar uma série de práticas que há muito já estavam enraizadas nas noções de pesquisa desses estudantes. Penso que, assim, como defendido por Zavala (2019), nesse processo reflexivo identifiquei necessidades de mudança em minha prática e, a partir de então, será muito difícil repetir algumas escolhas sem antes ao menos considerar um ajuste no que diz respeito a uma tentativa de desestruturar e mexer com essas noções de pesquisa dos estudantes.

As outras dezessete contribuições diziam respeito ao conteúdo apresentado nos verbetes e sugeriam adição ou alteração das informações apresentadas. Nesses casos, foram apontadas as informações específicas que deveriam ser modificadas ou inseridas. Entretanto, por mais que o formulário solicitasse que a fonte de onde advinha a nova informação fosse citada, os participantes se limitaram apenas a adicionar o endereço do portal de onde as retiraram. Dentre os portais apontados: oito continuaram a seguir o mesmo padrão das atividades anteriormente discutidas, utilizando portais cuja proposta é apresentar os conteúdos de história do Brasil ao público escolar; sete eram sites de notícias ou *blogs*; um trazia dados sobre crescimento populacional segundo o IBGE, mas foi apresentado a partir do endereço do site da Prefeitura de São Paulo; e apenas um endereço apresentado levava a um artigo de trabalho científico apresentado em um congresso da área de História, mas, ainda assim, não houve nenhuma referência mais detalhada. Também não foram feitas menções à autoria da informação, o que me levou a refletir, novamente em conjunto com os resultados apresentados no Processo Formativo, que há um passo na relação com os estudantes que está sendo dado em falso. Com a análise das produções dos estudantes, comecei a perceber que há uma confusão entre o que seria uma *fonte*, uma *referência* e a própria *autoria* do material. Nas vezes que solicitei que registrassem suas *fontes* ou *referências*, eles compreendiam que eu desejava saber apenas qual era o *local* de onde retiravam sua informação, e não necessariamente quem publicou ou escreveu a informação em si. Pode haver aqui uma relação direta com o que eles entendem por *referência bibliográfica*, a qual é tida apenas como um *espaço* onde se encontra e se retira a informação e não enxergam uma relação entre o responsável por produzir e o responsável por divulgar essa informação. Está aqui um ponto fundamental que não havia percebido

anteriormente a realização e, posterior, reflexão deste meu processo investigativo.

Nas contribuições dos estudantes, também constatei que houve um equilíbrio em relação à quantidade de verbetes que receberam sugestão de alterações dentro de cada eixo temático. Sendo que poucos foram os participantes que contribuíram com verbetes de um mesmo eixo temático, a partir do que pode-se compreender que os estudantes realmente transitaram pela plataforma explorando os verbetes que mais lhes chamavam a atenção dentro das diferentes temáticas. Ainda que a participação dos estudantes nesta etapa tenha sido reduzida, o fato de terem contribuído com comentários para a alteração de dois ou três verbetes, me levou a perceber que, como professora, posso sim lançar mão de uma lógica de construção de conteúdo histórico mais colaborativa por meio do digital. Toda a turma participou de uma ou outra etapa do projeto, sendo que em relação aos verbetes, apenas um estudante deixou de entregar sua versão final. Isso me permite afirmar que, de alguma forma, todos entraram em contato com a proposta, experienciando e explorando diferentes habilidades relacionadas à pesquisa na internet, filtro de informações, identificação da confiabilidade de fontes e tentativa de produção de conhecimento histórico.

Entretanto, durante minhas reflexões, percebi que, mesmo tendo considerado o projeto como concluído com os estudantes, e me sentido feliz e realizada por isso, ainda havia deixado algo escapar, como se algo tivesse ficado incompleto, e foi justamente o que a reflexão final proposta para os estudantes me confirmou, que eles gostariam de ter recebido um retorno das considerações dos colegas em relação ao seu próprio verbete. O formulário preenchido com as contribuições de cada colega não pode ser acessado posteriormente pelos estudantes, serviu apenas como uma estratégia para desenvolver a lógica de edição da Wikipédia e me possibilitar analisar o material produzido como fonte desta pesquisa. Este ponto é um aspecto muito importante do funcionamento da Wikipédia, onde os editores têm a possibilidade de contestar as modificações feitas em seus verbetes, desde que sigam os pilares aqui já detalhados. Sinto que teria sido importante dar esse retorno aos estudantes, até como forma de instigá-los a envolver-se em projetos futuros, uma vez que esta é uma forma de enxergar e dar significados ao seu envolvimento.

Ao concluir as atividades, também senti que não consegui transmitir aos estudantes um sentimento de pertencimento a uma comunidade de construção de conhecimento coletiva a partir da *Historiopédia*, sendo esse um dos objetivos da plataforma referência para este projeto. Ainda que eu não tenha conseguido chegar ao ponto de estruturar uma hierarquia entre os *historiopedistas* que levasse em consideração o seu engajamento na sugestão de edições para os verbetes, não enxergo este aspecto como uma perda para o projeto. Acredito que possa

inclusive ter sido mais positivo, em uma prática escolar, não ter dado espaço a uma possível competição entre os estudantes. Pois se a lógica por detrás de uma possível hierarquia não fosse bem compreendida, eu imagino que poderia ter havido inclusive uma perda na qualidade do material produzido, pois as contribuições poderiam ser feitas apenas no intuito de galgar determinada posição e, não necessariamente, prezar pela seriedade e compromisso na construção do conhecimento em questão.

Embora em meio às reflexões eu tenha destacado muitos aspectos positivos em relação ao envolvimento dos estudantes e aos seus conhecimentos prévios, acredito ser importante retomar o fato de que nossa relação professora-estudantes não era recente. Quando da realização deste processo investigativo, já nos encontrávamos em um terceiro ano letivo trabalhando juntos, à exceção somente do 7º ano. Evidencio este ponto, pois é preciso levar em consideração que eles já sabiam bastante sobre minhas práticas e do que era esperado deles em nossas atividades, e isso pode sim ter influenciado em suas escolhas e registros. Mas isso também me ajudou a pensar este processo como essencial e necessário para que, hoje em dia, após mais de um ano de análises e reflexões, fosse possível rever práticas e considerar novos direcionamentos que levem os estudantes a outros percursos. Isso sem necessariamente utilizar termos que representem aprovação ou não de suas escolhas, e sim, tornando a questioná-los de modo a provocar novas conexões com a fonte de informação que possuem diante de si.

Além disso, em concordância com as ideias defendidas por José Armando Valente sobre o uso do digital no âmbito da educação, a internet é um elemento que deve ser considerado, compreendido e utilizado em sala de aula como uma possibilidade pedagógica “auxiliando o desenvolvimento de capacidades e habilidades fundamentais para a sobrevivência em um mundo permeado de informação” (VALENTE, 2002, p.134). Neste processo investigativo, ao planejar colocar os estudantes em contato com a Wikipédia, levá-los a entender e fazer uso dos seus principais mecanismos de funcionamento foi fundamental. Além de concretizar a ideia de explorar a lógica digital presente na operação desta plataforma, pude oportunizar aos estudantes meios para compreender o processo de produção de conhecimento de modo a criticamente filtrar e avaliar as informações a que possuem acesso na internet, enfatizando principalmente aquelas que dizem respeito ao conhecimento histórico. Assim como busquei propor em minha prática ao longo da construção da *Historiopédia*, Valente afirma que esse processo é potencializado quando damos aos estudantes a oportunidade de criar, ou seja, exercer sua autoria, ao mesmo tempo em que exploramos aspectos tão urgentes como o saber lidar com as informações advindas do mundo virtual. Segundo o autor,

[...] o aluno deve elaborar páginas Web por intermédio de sistemas de autoria ou linguagens de programação de páginas e, neste sentido, o aluno está construindo uma sucessão de informações apresentadas por diferentes mídias: ele tem que selecionar informação da literatura ou da própria Web e/ou pode elaborar textos, fotos, vídeos ou programar animações para serem incluídas nas páginas. Uma vez as páginas montadas e disponibilizadas na Web, o aprendiz pode refletir sobre os resultados obtidos ou receber feedback de outros visitantes e, com isto depurá-las em termos da qualidade, profundidade e do significado da informação apresentada. Construir páginas Web cria a chance para o aprendiz buscar informação, apresentá-la de maneira coerente, analisar e criticar essa informação apresentada. (VALENTE, 2002, p.140)

Dessa forma, ao trabalhar com a elaboração de verbetes para a *Historiopédia*, exploramos diferentes critérios no intuito de filtrar as informações encontradas *online*, sem necessariamente limitar o uso de determinados portais, uma prática minha muito comum anteriormente à realização deste estudo, justamente por ainda não ter enxergado uma estratégia melhor para orientá-los. Consequentemente, suas pesquisas mostraram-se mais detalhadas e historicamente melhor embasadas. Houve um cuidado por parte dos estudantes ao escolher suas fontes de informação, aplicando as reflexões provocadas ao longo do Processo Formativo, fato que também se tornou evidente nas análises e questionamentos direcionados, através do formulário de colaboração, às escolhas de certas fontes de informação por outros colegas, bem como ao conteúdo apresentado nos verbetes.

Assim, considerando as três diferentes etapas de organização e execução do processo investigativo apresentadas neste capítulo e no capítulo 4, e retomando o conceito de *historiografia escolar digital* proposto por Marcella Albaine da Costa (2016, 2021), entendo que procurei explorar o digital como condição de pensamento por meio de diferentes estratégias que possibilitassem aos estudantes um maior entendimento e engajamento na produção de conteúdos históricos. Isso me permite afirmar que, ao trabalhar a pesquisa sobre história na internet, a avaliação crítica das fontes de informação consultadas e a produção de verbetes e discursos em vídeo a respeito de uma época específica da história do Brasil, estivemos constantemente alinhados à ideia de pensar uma produção histórica produzida no ambiente escolar em relação direta com o digital a partir da lógica de funcionamento das plataformas *wiki*, em especial, a Wikipédia.

Com a concretização desse processo investigativo, o pensar sobre o problema de pesquisa — Como os estudantes utilizam a internet para pesquisar sobre história? —, e a construção da *Historiopédia* com os estudantes, me levaram a refletir sobre escolhas e práticas pedagógicas. Nesse percurso, me compreendi como professora que pesquisa suas próprias ações, o que me possibilitou enxergar novas perspectivas em relação a sala de aula, as quais

anteriormente eu entendia que poderiam ser percebidas apenas por alguém externo a ela. Em meio a essas reflexões, também me ocorreu que eu já não mais entendia que só seria possível me enxergar e assumir uma posição como pesquisadora se estivesse inserida em outros contextos que não a sala de aula para realizar pesquisa. Entendo que só tive a oportunidade de compreender o que é pesquisar a própria prática, porque busquei me inserir em um espaço institucional de pesquisa (ProfHistória), e que isso não teria ocorrido se eu dependesse de uma oportunidade ou interesse do próprio sistema de Educação Básica no qual estou inserida.

Ainda que Zavala defenda que todo professor/professora é em si pesquisador/pesquisadora, a realidade do docente no Brasil é um fator limitante muito significativo. Não possuímos o tempo e a disponibilidade necessários e, pouquíssimas vezes, somos encorajados a nos enxergar como autores dos caminhos que percorremos com os estudantes. Mesmo enfrentando dificuldades em conciliar meus deveres nesses espaços, sinto que esta oportunidade me transformou, pois, ao refletir e buscar novas formas de olhar e pensar sala de aula, dei sentido às minhas ações enquanto sujeito que as coloca em prática. E, segundo Zavala, isso representou um momento onde, como sujeito da própria reflexão e ação, pude experimentar “finalmente, la sensación de estar haciendo las cosas bien, mejor que antes.” (2008, p.19).

6. Considerações Finais

O trabalho aqui apresentado surgiu de uma inquietação, algo que me deixava desconfortável e que se apresentava como uma constante ao longo das minhas aulas. Em diversos momentos, tinha a vontade de simplesmente dizer para o/a estudante: “Cara, não usa esse site”. Mas de alguma forma, eu compreendia que essa não era a resposta mais apropriada para que eu os auxiliasse no desenvolvimento de um olhar crítico para o uso da internet como fonte de informação. Por que eles não deveriam utilizar este ou aquele site? Lançar mão de uma resposta simplista como “esse site não é bom”, e que realmente passou muitas vezes a minha mente, não os levaria a deixar de questionar a respeito. Em verdade, esse também não era o objetivo, e sim que eles construíssem um olhar mais cuidadoso e criterioso para com os portais escolhidos, já realizando um certo filtro daquilo que poderia ou não servir ao seu propósito em determinado momento.

Com o objetivo de tecer algumas reflexões mais conclusivas, revisei as diferentes etapas planejadas ao longo deste processo investigativo antes de finalizar este momento da dissertação. Para tal, mantive o olhar atento à pergunta de pesquisa: como os estudantes utilizam a internet para pesquisar sobre história? Assim, essas considerações perpassam três dimensões percorridas durante esta pesquisa e dizem respeito i) ao que percebi quando observei os estudantes em situação de pesquisa; ii) ao que realizamos em conjunto no processo de construção da *Historiopédia*; e iii) ao que compreendi sobre a minha prática como professora de História.

Para além de enfatizar as conclusões a que cheguei, com as dimensões acima propostas, proponho também um espaço para o debate em relação a como podemos (re)pensar nossas práticas de modo a problematizar a pesquisa na internet com nossos estudantes. Sendo assim, nesse processo de retomada e fechamento, identifiquei e aponto alguns aspectos que poderiam ser melhor desenvolvidos em outras oportunidades, seja por minhas investigações futuras ou por aquelas realizadas por outros docentes interessados em explorar temáticas relacionadas a como os estudantes buscam informar-se sobre história na internet e as possibilidades do digital no Ensino de História, ou ainda, experienciar refletir sobre suas próprias práticas docentes.

i) Reflexões sobre os estudantes e a internet

Ao observar as ações dos estudantes durante nossas atividades que envolviam a consulta ou pesquisa na internet e ao analisar os materiais produzidos com eles nessas mesmas situações,

identifiquei alguns padrões que se repetiam em suas ações. Conforme apontado nos capítulos 4 e 5, os estudantes ficaram restritos apenas a uma análise da informação apresentada e do portal acessado em si, em sua maioria não explorando questões referentes à autoria do material. Quando a mesma estava presente no material consultado, quase não há uma investigação mais profunda ou detalhamento sobre a propriedade intelectual do responsável. Na maioria dos casos, o simples fato de o portal acessado apontar um nome e, raramente, uma formação, foi considerado um indício de confiabilidade do material pelos estudantes. Contudo, não houve um cuidado em confirmar essas informações em outros espaços virtuais, ou seja, não houve um questionamento sobre o lugar de onde esse(a) autor(a) fala, suas visões e seu histórico como produtor de conteúdo de uma determinada área.

Além disso, os estudantes demonstraram utilizar como um de seus principais critérios para a confiabilidade de um portal a presença de certas características de design e de organização da informação. Essa noção também foi evidenciada quando parte significativa das contribuições sugeridas para a *Historiopédia* fizeram referência ao formato e às exigências de organização e não ao conteúdo do verbete.

Nesse sentido, uma das principais constatações desta investigação em relação aos estudantes, diz respeito a sua compreensão de que a informação por estar disponível na internet, por si só, já é confiável. A própria internet configura-se como um argumento de autoridade para os estudantes, e não necessariamente importa **quem** escreveu o que lá está, e sim, **onde** a informação foi alocada na internet e **como** foi escrita. Persiste uma ideia da internet como um local em que as informações, justamente por estarem disponíveis, já foram verificadas, como se o portal que divulga determinada informação fosse responsável pela conferência da mesma, assim, descartando a necessidade da identificação de uma autoria.

Essa constatação corrobora para o que o historiador Roger Chartier (2007; 2010) há tempos vem defendendo, que a chamada Revolução Digital ou Tecnológica, levada a cabo principalmente por meio do crescimento da internet, trouxe novas formas de compreensão e leitura dos conteúdos apresentados no espaço virtual. No entanto, pouco a pouco, essas novas lógicas parecem estar dispensando a importância da propriedade de quem escreve, tão valorizada na construção literária, científica, histórica, até mesmo do livro didático. E, o próprio Chartier alerta, que com o mundo de possibilidades aberto pelo digital, também surgiram desafios, onde os docentes são, e continuarão sendo, necessários entre tantos aspectos para “manter o conceito do que é uma criação intelectual e valorizar os dois modos de leitura, o

digital e o papel. É essencial fazer essa ponte nos dias de hoje”⁹⁷. Ainda assim, mesmo após a realização desse processo investigativo, de planejar momentos e, por diversas vezes, evidenciar com os estudantes a importância de investigar a autoria da informação, sinto que não consegui desenvolver com eles essa noção de criticidade autoral.

Dessa forma, em consonância com o desafio proposto aos docentes por Chartier, levanto dois novos questionamentos: a) como desenvolver a criticidade dos estudantes sobre a autoria na internet?; b) como direcionar essa criticidade especificamente para os conhecimentos que dizem respeito à disciplina de História? Não tenho a pretensão de respondê-los ainda nestas reflexões, mas entendo que seja muito significativo seguir trabalhando os aspectos mencionados e oportunizando momentos de aprendizagem para os estudantes. Cada um tem o seu tempo de aprender, e não é porque me propus a ensinar algo que posso presumir que todos aprendem ao mesmo tempo. Penso que essas perguntas também representam minhas angústias como docente, que deseja encontrar respostas para os procedimentos de ensino que planejei e desenvolvi.

ii) Reflexões sobre o que construímos juntos

Mesmo tendo planejado e posto em prática diversas atividades ao longo desta jornada, a *Historiopédia* foi a estrela deste trabalho, principalmente quando penso no que construí com os estudantes. Mas isto também se dá porque ela nasceu antes mesmo de eu ter um problema de pesquisa. Pelo que o ambiente de sala de aula revelava, eu sabia que precisava trabalhar com a internet e, também sabia que necessitava elaborar um artefato didático que me permitisse explorar essas inquietações. Assim, escolhi a Wikipédia como uma referência pelo fato de poder trabalhar a forma como o conhecimento é e pode ser produzido, e também porque ela provoca à produção coletiva e/ou colaborativa e, ainda, “desloca práticas tradicionais de escrita e tensiona noções modernas de autoria.” (VARELLA & BONALDO; 2020; p.161)

Após uma análise do engajamento dos estudantes nas diferentes etapas do projeto *Historiopédia* e de suas respostas na reflexão final, posso afirmar que, em geral, houve um sentimento de aprovação e empolgação em relação ao que foi proposto. Contudo, mesmo com a participação constante da grande maioria dos envolvidos, sinto que não consegui despertar um sentimento de pertencimento a uma comunidade *historiopedista*, assim como aquela

⁹⁷ Roger Chartier: "Os livros resistirão às tecnologias digitais". Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/938/roger-chartier-os-livros-resistirao-as-tecnologias-digitais> Acesso em: 04/01/2022.

existente em diferentes versões linguísticas da Wikipédia. Isto quer dizer que os participantes não demonstraram interesse em seguir desenvolvendo a nossa enciclopédia, independente do tipo de alteração que fossem sugerir. Dois fatores já problematizados no capítulo 5 são novamente indicados aqui: o fato de concluirmos o projeto já no final do ano letivo e o pouco tempo destinado a explorar o funcionamento da *Historiopédia*. Mas, acredito que dois outros aspectos também atrapalharam a concepção de uma comunidade *historiopedista* ativa, os quais detalho a seguir.

Primeiramente houve uma limitação dos eixos temáticos propostos a partir da definição de uma unidade de aprendizagem, a qual demandava a cobertura de conteúdos específicos da disciplina de História. Embora os eixos temáticos tenham sido criados com base no interesse demonstrado pelos estudantes ao longo de nossas aulas, eles foram definidos por mim. Isso pode ter restringido as escolhas dos verbetes, pois mesmo contemplando diferentes áreas de interesse, os eixos talvez não tenham dado conta de tópicos mais atrativos aos estudantes, que poderiam ter vontade de explorar outras questões históricas não necessariamente dentro do contexto em questão. Ou seja, por mais que eu tenha oportunizado certa liberdade na definição dos verbetes, a presença de restrições pode sim ter impedido muitos estudantes de explorarem a sua curiosidade. Conseqüentemente afetando o seu engajamento em um projeto que propunha mecanismos semelhantes à Wikipédia, onde os editores se envolvem, inicialmente, a partir de interesses próprios até compreenderem o funcionamento da plataforma, engajarem-se e, só então, sentirem-se parte de uma comunidade produtora de conhecimento.

Uma das ideias de continuidade deste projeto era criar um espaço de conhecimento que pudesse ser acessado pela comunidade escolar envolvida, o fato de esta turma ter sido primeira a entrar em contato com a *Historiopédia* também pode ter limitado a participação ativa dos estudantes. Uma das experiências no espaço escolar onde estou inserida é que os estudantes de turmas anteriores ficam sabendo de muitas das atividades e projetos que são desenvolvidos em outros anos e criam uma expectativa até que chegue a sua vez. Assim, demonstram maior empolgação e engajamento em sua execução, seja ao criar sua própria versão de cada proposta, ou ao dar seguimento ao trabalho iniciado pelas turmas anteriores. De qualquer forma, toda ação pedagógica demanda tempo e necessita ser revisitada a cada vez que é posta em prática novamente. Essa perspectiva se tornou evidente para mim quando, no ano de 2021, tive a oportunidade de repetir a realização do projeto *Historiopédia* com a turma seguinte. Nesta ocasião, iniciamos a experiência revisando os verbetes produzidos no ano anterior e, eu configurei o site para que pudesse ser modificado pelos próprios estudantes, que não mais precisavam sugerir alterações via formulário, mas poderiam simplesmente editar o que

julgavam necessário, registrando suas alterações em um documento pessoal e, posteriormente, compartilhando suas ideias em discussão no grande grupo.

Em uma nova realização do projeto, percebi que o interesse dos estudantes mostrou-se mais genuíno, pois ao explorar a enciclopédia já construída, os novos participantes trouxeram mais contribuições para a organização do portal e, também, se apropriaram do conteúdo ali discutido. Assim, desde o princípio desta nova investida, foi possível experienciar uma lógica de funcionamento similar à da Wikipédia. Consequentemente, a noção de participação de uma comunidade *historiopedista* de construção de conhecimento passou a fazer mais sentido para este grupo que apresentou ideias de verbetes que extrapolaram o conteúdo específico da unidade temática, mas ainda assim conseguiram manter uma conexão a partir dos verbetes já existentes. Ou seja, foram criados novos verbetes que surgiram a partir das pesquisas desenvolvidas no ano anterior, explorando a lógica de produção de conhecimento coletiva e colaborativa por meio do digital, o que tanto eu vinha buscando com essa proposta.

Nesse ponto, também julgo importante destacar que a *Historiopédia* permitiu desenvolver com os estudantes habilidades de como trabalhar com as informações de conteúdo histórico disponíveis na internet. Por mais que o formato escolhido talvez possa sugerir uma noção de reprodução do conhecimento histórico enciclopédico, trazer a lógica da Wikipédia para a sala de aula de História me possibilitou “enfrentar o desafio de apropriar-se de um novo conjunto de recursos capazes de ampliar as possibilidades de acessos a informações para os alunos, e também de construção de um conhecimento cada vez mais autoral.” (FONSECA; ALVES, 2012, p.11).

iii) Reflexões sobre a minha prática

Um dos objetivos dessa jornada investigativa foi refletir sobre a minha prática como professora de História. Por isso, concluo essas considerações compartilhando aspectos que considerei os mais significativos durante esse processo reflexivo, atentando para **como eu** auxiliei os estudantes ao longo das diferentes etapas e o que **mudou em mim** quando eu assumi, também, o lugar de sujeito que investiga a própria ação de ensinar.

Ao refletir sobre minhas ações, compreendi que pensar sobre a prática docente mediada pelas tecnologias implicava em adaptar e/ou modificar expectativas e o meu planejamento de acordo com o que eu compreendia que não estava bem, mas também, de acordo com as condições que se apresentavam. Assim, durante esse processo reflexivo, em meio a conversas realizadas comigo mesma e com autores e autoras que me guiaram neste caminho, procurei

identificar ações que se tornaram reflexo desse exercício, as quais posso dizer que foram modificadas justamente porque escolhi parar e ponderar a respeito no intuito de melhorá-las. Além disso, não poucas vezes, me deparei com limitações impostas tanto pelo meu conhecimento sobre as ferramentas escolhidas ou por fatores externos à prática — como: tempo, condições sanitárias frente à pandemia do Coronavírus, adaptação ao currículo escolar, participação dos estudantes, etc. —, e pensar sobre suas influências em minhas escolhas também é parte desse processo reflexivo.

Nesse sentido, um exemplo que cabe destacar aqui é, de quando ainda no ensino presencial, em sala de aula, eu lançava mão da pergunta do meu roteiro que requeria que os estudantes investigassem melhor a própria fonte da informação: “Qual a propriedade e o propósito do autor, instituição, agência de notícia, etc. sobre o assunto?”. Os estudantes até chegaram a apontar a formação do(a) autor(a), mas raras vezes mostraram ter realizado a chamada leitura lateral para tal, mantendo-se presos à informação oferecida pelo próprio portal consultado. Entretanto, destaco que essa prática era mais recorrente durante nossos encontros presenciais. Sinto que, mesmo buscando uma interação com os estudantes por meio dos comentários no Google Sala de Aula e nos documentos de pesquisa, essa foi uma das perdas que tive com a necessidade de migração para o ensino remoto. E, ao refletir, percebi que houve uma mudança na forma como passei a “ouvir” os estudantes. Se anteriormente à pandemia do Coronavírus, eu transitava em sala de aula passando de mesa em mesa respondendo a seus questionamentos e, muitas vezes provocando até mesmo os estudantes mais tímidos, com o ensino remoto foi preciso lembrá-los da importância de questionar. Por diversas vezes, enfatizei que eles não podiam deixar de fazer perguntas, e que deveriam fazê-las tanto durante nossos encontros síncronos, ou por meio de escrita nos documentos compartilhados, via e-mail ou Google Sala de Aula. Ainda assim, acabei ficando limitada pela vontade de engajamento dos próprios estudantes e não consegui desenvolver uma estratégia a tempo de modificar ou ajustar a prática, pois isso só se tornou evidente após o término do projeto em meio às análises das produções dos estudantes. Mas nem por isso quer dizer que não tenha refletido a respeito e buscado novas formas em oportunidades posteriores.

Nesse caminho, outra reflexão que pude constatar ao pesquisar minha prática se refere a uma das principais conclusões a que cheguei ao observar as ações e ao analisar as produções dos estudantes, de que não havia uma desvinculação do portal onde a informação foi encontrada para verificação de fatores externos que confirmem a confiabilidade do conteúdo consultado. Ao perceber que essa constatação, levantada durante a realização do Processo Formativo, se repetiu nas sugestões de edição para a *Historiopédia*, questionei se não teria sido um erro

dedicar tanto tempo as atividades do Processo Formativo em si, e não para uma reflexão conjunta das interações sugeridas em nossa própria enciclopédia. Pensei que poderíamos ter problematizado as sugestões de edições dos colegas, levantando e discutido porque haviam dado tanto foco a questões estéticas e de organização e não necessariamente ao conteúdo em si.

Após um período tentando entender que se algo não havia sido feito naquele momento, não era por mero descuido, e sim, porque eu ainda não havia vislumbrado e identificado uma possibilidade de ação. Primeiramente, ser sujeito da própria investigação é compreender que, por vezes, mesmo que as respostas estivessem diante de mim, elas poderiam passar despercebidas, pois ainda não havia me “dado conta” tanto da necessidade de mudança, quanto de como realizá-la. Segundo, pesquisar a própria prática exige uma constante (re)visitação às nossas escolhas, e só consegui perceber o que havia ocorrido quando da realização do processo de escrita deste texto dissertativo, onde retomei a análise das produções dos estudantes em diálogo com os meus referências teóricos.

Assim compreendi que o Processo Formativo realizado com os estudantes foi extenso porque precisava ser. Era necessário que eu entendesse a relação desses jovens com a internet, com os mecanismos oferecidos pela própria internet, com os critérios que já estavam presentes em suas práticas, para só então prepará-los para trabalhar com a *Historiopédia*. Para que isso fosse possível, era necessário tempo, pois suas práticas de consulta na internet não deixavam de ser um hábito e, para desestruturar essa tradição de como os estudantes já pesquisavam na internet, não bastava somente uma vontade como professora de modificá-la. Para além do tempo da própria atividade proposta, o tempo para a mudança do hábito também era essencial. Nesse sentido, pude enxergar um significado mais profundo em minha prática para além de apenas vislumbrar erros ou pontos a modificar, algo que somente foi possível porque me abri para as possibilidades de pensar uma pesquisa inspirada na *investigación práctica de la práctica de enseñanza* proposta por Ana Zavala.

Para muitos profissionais, independente de sua área, é difícil apontar em si mesmo algo que não vai bem. Nos expomos e mostramos que de certo modo estamos falhando. Entretanto, este momento reflexivo, foi uma oportunidade de me compreender melhor como professora, de aprender a observar a mim mesma, os movimentos com os estudantes e as escolhas para as nossas aulas. Entendo este gesto como uma oportunidade de crescimento, não apenas para mim, professora e cidadã, mas também para os estudantes, que percebem o meu interesse em crescer junto com eles.

E, assim como Zavala, que me provocou a pensar sobre minhas ações e escolhas como professora de História, Freire e Faundez lembram que “uma das características fundamentais

do comportamento no cotidiano é exatamente a de não nos perguntarmos em torno dele.” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p.16). Nessa perspectiva, em meio ao processo reflexivo, fui provocada a direcionar a atenção para a forma como eu, pessoal e profissionalmente, pesquisava na internet informações sobre história. O que antes era algo corriqueiro e, talvez, ignorado em minhas práticas pessoais, tornou-se então uma questão. Pois se, em sala de aula, identifiquei como uma prática a ser (re)pensada a forma como orientava os estudantes quando em situação de pesquisa na internet, isso também falava sobre mim, sobre as minhas práticas, não só de ensinar, mas também de explorar o espaço virtual. Sinto que houve uma mudança na forma como recebo a informação por meio da internet, que estou mais atenta a tudo aquilo que discuti com os estudantes e que explorei ao longo dessa jornada investigativa. Ainda não posso afirmar que encontrei uma resposta para as inquietações aqui discutidas, mas encontrei caminhos para construir possibilidades de trabalhá-las. Deste modo, não poderia deixar de concluir essa trajetória com uma citação de Ana Zavala que esteve sempre presente em minhas reflexões e que fala muito sobre o que sinto neste momento: **"La persona que es cada docente es el testimonio de su vida vivida, como biografía, como proyecto y como utopía, si la tiene."** (ZAVALA, 2008, p.22)

Referências

- AQUINO, Israel. Reflexões sobre a Modernidade, a Tecnologia e a Educação: o legado Iluminista na Era da Wikipédia. *Revista Aedos*, v.3, n.8. p. 31-43. jan./jun. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/16411>. Acesso em 09 jul. 2021.
- BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017.
- BUCKINGHAM, David. A evolução da educação midiática no Reino Unido: algumas lições da história. **Comunicação & Educação**, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 73, 2 maio 2016. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA).
- CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Faça aqui o seu login: os historiadores, os computadores e as redes sociais online. **Revista História Hoje**, [S.L.], v. 3, n. 5, p. 165, 20 set. 2014. *Revista História Hoje*.
- CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Fake news: do passado ao presente. In: PINKY, Jaime; PINSKY, Carla (org.). **Novos combates pela História: desafios - ensino**. São Paulo: Contexto, 2021. Cap. 6. p. 147-171.
- CASTELLS, Manuel. *A Galáxia da internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- CAULFIELD, Michael. **Web Literacy for Student Fact-Checker**. Licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License. January 8, 2017. Disponível em: <https://webliteracy.pressbooks.com/>. Acesso em 22 jul. 2021.
- CERRI, Luis Fernando. **O ensino de História como objeto de pesquisa e de ação educativa: a atualidade de uma associação brasileira de ensino de história**. a atualidade de uma Associação Brasileira de Ensino de História. 2018. Coluna da ABEH. Disponível em: <https://hmagazine.com.br/o-ensino-de-historia-como-objeto-de-pesquisa-e-de-acao-educativa-a-atualidade-de-uma-associao-brasileira-de-ensino-de-historia/>. Acesso em: 06 jan. 2021.
- CHARTIER, Roger; DÍAZ, Manuel Peña. As Revoluções do livro e da leitura: do códice ao hipertexto: entrevista com Roger Chartier. **Revelli: Dossiê: Leitura: um tema a muitas mãos**, UEG: Anápolis, v. 12, 31 dez. 2020.
- COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum: Revista de História**, João Pessoa, v. 16, p. 147-160, jan/jun. 2007.
- COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e historiografia escolar digital**. Curitiba: CRV, 2021. 212 p.
- COSTA, Marcella Albaine Farias da. Tecnologia, temporalidade e história digital: interpelações ao historiador e ao professor de história. *Revista Mosaico*, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015a.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. LUCCHESI, Anita. História Digital: conversas para além da sala de aula. In: Carmem Zeli de Vargas Gil; Dilce Eclai de Vargas Gil Vicente. (Org.). Aprender com o patrimônio no contexto da cultura digital. Porto Alegre: Gráfica UFRGS, 2017, p. 62-76.

FERRARI, Ana Claudia; OCHS, Mariana; MACHADO, Daniela. **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020. Disponível em: <https://educamidia.org.br/guia>. Acesso em: 22 set. 2021.

FONSECA, Janete Flor de Maio; SILVA, Maria Fernanda Alves. A história on line: consulta e pesquisa sobre a história do brasil na internet. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA UFG/ JATAÍ, 2., 2011, Jataí. Anais [...] . Jataí: Ufg, 2011.

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

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

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PEREIRA, Nilton Mullet; PACIEVITCH, Caroline; SEFFNER, Fernando. Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos mestrados profissionais. **PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 8-32, dez. 2017.

GRINBERG, Keila. A História que está na moda: divulgação científica, ensino de História e internet. 2011. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/a-historia-que-esta-na-moda-divulgacao-cientifica-ensino-de-historia-e-internet/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

GUIMARÃES, Cláudio Santos Pinto. **Aulas de História nas nuvens**: os nós de ensinar história com o google for education no ensino médio. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Profhistória, Ufrgs, Porto Alegre, 2020.

JOY, Oliver. What does it mean to be a digital native? **CNN**, 2012. Disponível em: <https://edition.cnn.com/2012/12/04/business/digital-native-prensky/>. Acesso em 16 de set. 2021.

LÉVY, Pierre. Ciberultura. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

LUCCHESI, Anita. **Digital History e Storiografia Digitale: estudo comparado sobre a Escrita da História no Tempo Presente** (2001-2011). Dissertação (Mestrado em História Comparada). Programa de Pós-graduação em História Comparada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. Escritos sobre história e internet. Rio de Janeiro: Luminária academia, 2011.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. “Passado eletrônico: notas sobre história digital”, in Acervo, Rio de Janeiro, vol. 29, no 2, jul./dez., 2016, p. 103-116.

MARQUES, Juliana Bastos. Trabalhando com a história romana na Wikipédia: uma experiência em conhecimento colaborativo na universidade. *História Hoje*, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 329-446, 2013.

MARQUES, Juliana Bastos. Representação e visibilidade do mundo antigo na Wikipédia. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, n. 32, p. 2-17, 21 nov. 2019.

MCGREW, Sarah et al. **Can Students Evaluate Online Sources?** Learning From Assessments of Civic Online Reasoning. *Theory & Research in Social Education*, New York, n. 46, v. 2, p. 165-193, 2018.

MENDES, Gabriel. Canal “Outra História”: o uso do Youtube como ferramenta pedagógica para o ensino de História. *ProfHistória*. UNIRIO, 2018.

MIRANDA, Sonia Regina. A Pesquisa em Ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

MONTEIRO, Ana Maria. Pesquisa em ensino de história: desafios no tempo presente. desafios no tempo presente. 2019. Coluna da ABEH. Disponível em: <https://hhmagazine.com.br/pesquisa-em-ensino-de-historia-desafios-no-tempo-presente/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

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

PLA, Sebastián. PAGES, Joan. Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. In: PLA, Sebastián. PAGES, Joan. (org.). *La investigación en enseñanza de la historia*. México: Bonilla Artigas Editores / UPN, 2014. p. 5-12.

PRENSKY, Marc: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> . Acesso em: 06 dez. 2021.

RIETH, Maritsa Gonçalves. Percursos de pesquisa na internet: como os estudantes selecionam suas fontes? ABEH. Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História. Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - Perspectivas Web 2020. Ponta Grossa: ABEH, 2020. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020/1606779533_ARQUIVO_e4b8fc6756b0b49cf2a43dd5706c489c.pdf Acesso em 05/11/21.

RODRIGUES, Icles. Usos pedagógicos para YouTube e podcasts: do passado ao presente. In: PINKY, Jaime; PINSKY, Carla (org.). **Novos combates pela História: desafios - ensino**. São Paulo: Contexto, 2021. Cap. 7. p. 174-197.

ROSENZWEIG, Roy. Can History Be Open Source? *Wikipedia and the Future of the Past*.

Journal of American History, Bloomington, v. 93, n. 1, p. 117-146, jun. 2006.

ROSENZWEIG, Roy. *Clio Wired: The Future of the Past in the Digital Age*. New York: Columbia University Press, 2011.

SILVA, Danilo Alves da. *Letramento histórico-digital: ensino de História e tecnologias digitais*. 2019. 103f. Dissertação (ProfHistória) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2005.

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

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação*. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 15-26, jul/dez. 2014.

TERRES, Pedro Toniazzo; Piantá Lucas Tubino. *Wikipédia: públicos globais, histórias digitais*. *Esboços*, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 264-285, 2020.

VALENTE, José Armando. *Uso da internet em sala de aula*, *Educar*, Curitiba, n. 19, p. 131-146. Editora da UFPR. 2002.

VALENTE, José Armando. *Web Currículo: integração de mídias nas escolas com base na investigação de fatos científicos para o fazer científico*. In: SANTOS, Edméa Oliveira dos. *Currículos – teorias e práticas*. Rio de Janeiro: LTC, 2012, p. 127.

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

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

ZAMBONI, Ernesta. *Panorama das pesquisas no Ensino de História*. *Seaculum*. *Revista de História*. n 6/7. jan./dez./2000/2001.

ZAMBONI, E.; LUCINI, M.; MIRANDA, S.R. *O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade*. IN: SILVA, M (org.). *História: Que ensino é esse?* Campinas/SP: Papirus, p.253-276, 2013.

ZAVALA, Ana. *La investigación práctica de la práctica de la enseñanza*. Clío & Asociados. *La Historia Enseñada*, (12). p. 241-271, 2008.

ZAVALA, Ana. *Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la História*. *Revista História Hoje*. ANPUH, v. 4, no 8, p. 174-196. 2015.

ZAVALA, Ana. ¿Qué investiga una investigación práctica de la práctica de la enseñanza? Apuntes sobre objetos y procedimientos de investigación invisibles. CUADERNOS DEL CLAEH. Segunda serie, año 38, no. 109, 2019.

Vídeos:

BATE-PAPO com Marcella Albaine - Tecnologias e ensino de história, (2020). Disponível em: <https://bit.ly/3ADHdki>. Acesso em 07 jul 2021.

Ciclo Novos Combates pela História - Anacronismo e fake news. Disponível em: <https://bit.ly/3EYeUzD>. Acesso em 29/09/2021.

GINZBURG, Carlo. História na Era Google. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3z2F8yn>. Acesso em: 21 dez. 2021.

História Digital | Anita Lucchesi. Disponível em: <https://bit.ly/3AYO9IP>. Acesso em 29/09/2021.

Jimmy Wales | TEDGlobal 2005 - Jimmy Wales fala sobre o nascimento da Wikipédia. Disponível em: <https://bit.ly/3DbJwMm>. Acesso em 04/10/2021.

Live - Ensino de História e historiografia escolar digital: por uma síntese do afeto (2021). Disponível em: <https://bit.ly/2Xklakb>. Acesso em 16/09/2021.

Projeto Teoria da História na Wikipédia. Disponível em: <https://bit.ly/3wjceqK>. Acesso em: 09 dez.21.

Renee Hobbs - What is media literacy and what does it represent today?. [S.I.]: Telecentar Zagreb, 2015. P&B. Disponível em: <https://bit.ly/3CC6UCf>. Acesso em: 22 set. 2021.

Apêndice A - Planejamento dos encontros para realização do projeto *Historiopédia*

Total de 16 aulas para discussão de conteúdos, preparação e realização do projeto.

1ª aula remota - Síncrona - Introdução: o Brasil na década de 1920

→ Nossa aula iniciará às 9h45 para que vocês FAÇAM a atividade de *aquecimento* **A N T E S** de nos encontrarmos. ←

Faça a atividade, pois **1 0 0 0 5** serão chamados para contribuir no início da aula.

Aquecimento

- ❶ Assista o vídeo disponível no [link](#) abaixo a respeito do período de transformações vivido durante a década de 1920 no Brasil.
- ❷ Após assistir o vídeo, registre pelo menos 3 movimentos/acontecimentos que tiveram lugar na década de 1920 (Private Comment).
- ❸ Ao concluir o aquecimento, entre em nossa aula a partir do link do Google Meet abaixo.

Planejamento

- Boas vindas
- Contextualização da nova unidade
- Antecedentes - MUNDO e BRASIL

2ª aula remota - Assíncrona - ? ? ? O que mudou em **[1] [0] [0]** anos no Brasil ? ? ?

ATIVIDADE DESAFIO

!!!ASSISTA O VÍDEO COM AS ORIENTAÇÕES DO DIA !!!

❶ Entrevistar (virtualmente, seja por vídeo ou telefone) a pessoa mais antiga (entenda-se mais velha) DISPONÍVEL da sua família ou do círculo de convívio de vocês. Essa pode ser brasileira ou não, mas precisa refletir a respeito do período em que viveu no Brasil.

❷ Conversar com ela a respeito daquilo que ela percebe que mudou nos últimos 100 anos no Brasil seguindo o roteiro que segue:

☞ Nome:

☞ Grau de parentesco ou proximidade com a família:

☞ Idade:

☞ Há quanto tempo você vive no Brasil?

☞ Quais mudanças você pode perceber na sociedade brasileira a partir das suas vivências?

Aqui você pode explorar mudanças na sociedade, nos espaços físicos, no campo das tecnologias, etc.

Exercite a sua **CURIOSIDADE**.

☞ Você poderia especificar/detalhar algumas dessas mudanças?

OBS: aqui você pode criar mais perguntas se desejar ir mais a fundo em sua pesquisa.

❸ Como farei o registro e o compartilhamento da minha entrevista?

→ Opção 1: convide a pessoa para uma conversa por vídeo chamada ou através do viva-voz (speaker) do telefone e pergunte se ela se importa que você grave a conversa para a atividade da escola. Compartilhe seu material no post do Google Classroom.

→ Opção 2: entreviste a pessoa utilizando os recursos de escrita e áudio de aplicativos como o WhatsApp. Compartilhe seu material no post do Google Classroom.

→ Opção 3: se a pessoa entrevistada viver em sua casa, você pode realizar a atividade pessoalmente, solicitando para gravar em vídeo ou áudio. Compartilhe seu material no post do Google Classroom.

④ **TAREFA FINAL** da atividade do dia:

☞ Compartilhe em forma de **LISTA** no **COMENTÁRIO PRIVADO** as mudanças apontadas pela sua pessoa entrevistada.

⑤ Adicione todas as informações ao seu arquivo Notas de Pesquisa, pois voltaremos a utilizá-las nas próximas aulas.

3ª aula remota - Assíncrona - ? ? ? O que mudou em [1] [0] [0] anos no Brasil ? ? ? (continuação)

PARTE II - INVESTIGAR ☞

- ① Baseado na entrevista que realizaste ontem, **REVISE** os tópicos apontados pela pessoa entrevistada.
- ② Escolha um ou mais pontos apontados pela pessoa para **INVESTIGAR** mais a fundo.
- ③ Faça uma pesquisa na internet que **EVIDENCIE** e **CONFIRME** o que foi apontado pelo(a) entrevistado(a). ☞
Ex: aumento do número de cidades no país - urbanização
- pesquisar **DADOS** que mostrem esse crescimento;
- utilizar falas de pesquisadores (geógrafos, historiadores, pesquisadores e técnicos em geral...);
- pesquisas fatos históricos relacionados, ou seja, que tiveram influência no mesmo período retratado na entrevista;
- acrescente imagens do período;
- ④ **ESCREVA** um parágrafo (aproximadamente 10 linhas) reportando as informações encontradas em sua pesquisa. ✎
- ⑤ Registre suas **FONTES** de informação.
- ⑥ **ADICIONE** suas informações nos Slides compartilhados seguindo o modelo no primeiro slide.
- ⑦ Ao finalizar, marque a atividade como **CONCLUÍDA**. ☑

4ª aula remota - Compartilhando informações das entrevistas e investigações

!!! ATENÇÃO !!!

☞ Caso você **NÃO** tenha se inscrito em nenhum dos horários da tabela para o encontro ao vivo, siga os próximos passos:

- ① Acesse o Google Slides da aula de ontem (link abaixo) onde todos os colegas colocaram as informações das suas investigações.
- ② Leia as informações apresentadas pelos seus colegas.
- ③ Grave um vídeo de 1 a 2 minutos compartilhando 『3』 informações que surpreenderam você, ou que você achou mais interessante.

→ Explique elas.

→ Não esqueça de **JUSTIFICAR** as suas escolhas.

④ Poste seu vídeo aqui.

⑤ **TAREFA FINAL** - Reflexão

Responda às duas perguntas que seguem no padlet (link abaixo):

① Como você se sentiu conversando com alguém mais velho sobre o ponto de vista deles da história do Brasil?

② Como você acha que essa pessoa se sentiu ao ser procurada para falar sobre suas vivências?

(Refleta: você provavelmente conversou com uma pessoa idosa e que está em situação de isolamento social.)

6 Marque a atividade como CONCLUÍDA.

☞ Se você SE INSCREVEU para participar de nosso encontro AO VIVO, deve ter recebido o link do Google Meet por e-mail e fará as atividades guiadas no encontro, MAS deve realizar a reflexão abaixo TAMBÉM:

TAREFA FINAL - Reflexão

1 Responda às duas perguntas que seguem no padlet (link abaixo):

① Como você se sentiu conversando com alguém mais velho sobre o ponto de vista deles da história do Brasil?

② Como você acha que essa pessoa se sentiu ao ser procurada para falar sobre suas vivências? (Refleta: você provavelmente conversou com uma pessoa idosa e que está em situação de isolamento social.)

2 Marque a atividade como CONCLUÍDA.

5ª aula remota - Assíncrona - ANOS 20 - OS ANOS LOUCOS

1 Faça o check-in (Google Forms abaixo). ☞

2 TAREFA 1: Anos 20 no MUNDO - **ASSISTA** o vídeo com as orientações do questionário.

3 **ASSISTA** o [vídeo "Os Loucos Anos 20 \(documentário\)"](#) antes de responder o questionário.

4 **RESPONDA** o questionário.

5 TAREFA 2 - Anos 20 no BRASIL - **ASSISTA** o vídeo com as orientações de investigação.

6 **PESQUISE** e **COMPLETE** a tabela "Investigação".

7 Faça o check out (Google Forms abaixo). ☞

8 Ao terminar: check-in, tarefa 1, tarefa 2 e check out, marque a atividade como CONCLUÍDA! ☑

6ª aula remota - Síncrona! Discussão e correção do questionário

- Atividade de aquecimento: abrir materiais da aula anterior.
- Contextualização e discussão do questionário.
- Apresentação dos Eixos temáticos do Brasil - slides - 1 parágrafo para cada
- Conclusão - Por que anos loucos?

Brasil e mundo nos Anos 20 BR ☞

Discussão do questionário e apresentação dos Eixos Temáticos para o Projeto da Enciclopédia da turma.

!!Esteja pronto (começa às 13:45) e NÃO percaaaa!!!!

Aquecimento

→ Abrir os documentos da aula de ontem (questionário + tabela de investigação).

10005 serão chamados para contribuir durante a aula.

7ª aula remota -

TAREFA 1 - Definição de preferência por Eixo Temático

1 Assista o vídeo com as orientações da tarefa.

2 Realize a tarefa em um arquivo Google Docs.

3 Anexe o arquivo neste post e vá para a próxima tarefa.

TAREFA 2 - O café e o processo de industrialização brasileiro ☞

1 Leia o texto: Industrialização do Brasil na República Oligárquica 📄

2 Com base no texto, responda às 5 questões (na última página).

3 Ao finalizar, marque a atividade como CONCLUÍDA.

8ª aula remota -

OBJETIVO DO DIA: compreender o funcionamento da Wikipédia

Aquecimento: Enciclopédias 📖

AGENDA:

Grupo 1: Resistência e participação feminina

☞ 8h - 8h20

Grupo 2: A arte engajada

☞ 8h25 - 8h45

Grupo 3: Processo de urbanização

☞ 8h50 - 9h10

Grupo 4: A população “toma as rédeas” – os Movimentos Sociais

☞ 9h15 - 9h30

11ª aula remota - Assíncrona

OBJETIVO DO DIA:

Formular perguntas de pesquisa e dar continuidade à pesquisa do verbete

TAREFA DO DIA - Questões de pesquisa

→ A primeira etapa de uma pesquisa, após a definição do tópico, é saber **QUAIS** informações são necessárias para se explicar o tópico. Para tal, é necessário que se crie uma questão de pesquisa, ou questão problema.

→ Na aula de hoje, você deverá elaborar perguntas que te auxiliem na busca de informações para elaborar o seu verbete, ou seja, o que você acredita ser essencial para informar o seu público a respeito do tópico escolhido.

- ❶ Retomar as discussões que tivemos em grupo na última aula e as suas pesquisas iniciais.
- ❷ Elaborar 『5』 perguntas de pesquisa que nortearão a construção do seu verbete, ou seja, um roteiro de perguntas.
- ❸ Adicione às suas perguntas de pesquisa ao seu documento de pesquisa.
- ❹ Utilize o tempo que sobrar para a pesquisa e escrita do seu verbete. Siga as orientações da rubrica.
- ❺ Cole o link do seu documento de pesquisa como **COMENTÁRIO PRIVADO**.

12ª aula remota - Assíncrona

OBJETIVO DO DIA:

Elaborar a **APRESENTAÇÃO** do seu verbete

TAREFA DO DIA - Escrita da apresentação do verbete ➡

- ❶ Siga os seus caminhos de pesquisa a partir das questões norteadoras geradas na aula de ontem.
- ❷ Ao juntar as informações básicas necessárias organize a **APRESENTAÇÃO** do seu verbete de acordo com a rubrica.
 - Sua apresentação deve possuir de 1 a 3 parágrafos.
 - Deve explicar o seu tópico de pesquisa.
 - Deve resumir brevemente o que será apresentado ao longo do verbete.
- ❸ Ao concluir a escrita de sua apresentação, cole o link do seu 2º arquivo como **PRIVATE COMMENT**, ou seja, aquele que será entregue na sexta-feira com a primeira versão do seu verbete.
- ❹ Seguir com a pesquisa, se houver tempo. 🔍
- ❺ Marcar a atividade de hoje como **CONCLUÍDA**.

Entrega da 1ª versão do verbete

13ª aula remota - Assíncrona

OBJETIVO DO DIA:

Reescrever o texto de acordo com o feedback da professora e formatar a página do verbete

TAREFA DO DIA - Reescrita

- ❶ Assistir o vídeo da professora com as orientações da tarefa do dia.
- ❷ Trabalhar nos pontos especificados no vídeo.
- ❸ Ao concluir TODAS as recomendações do vídeo, fazer o turn in do DOCUMENTO DO VERBETE.

14ª aula remota - Assíncrona

OBJETIVO DO DIA:

Sugerir possíveis nomes para a Enciclopédia da turma e organizar as imagens dos verbetes

Aquecimento: brainstorm de nomes para a Enciclopédia 🗣️

- ❶ Acessar o padlet disponível abaixo
 - ❷ Registrar sua ideia para o nome da Enciclopédia da turma. Seja criativo e lembre-se da temática geral do nosso projeto, a Década de 1920 no Brasil.
 - ❸ Siga o modelo e aguarde a aprovação da sua sugestão pela professora.
-

TAREFA DO DIA - organizar as imagens do seu verbete

- ❶ Escolha de 3 a 10 imagens para ilustrar o seu verbete (as imagens devem ser adicionadas no decorrer da escrita).
- !!!CUIDADO!!! Procure utilizar imagens que advenham de sites considerados confiáveis, ou de museus e galerias de arte reconhecidas, bem como que possuam a licença do CREATIVE COMMONS (assista o vídeo abaixo para mais informações). !!!
- ❷ Adicione legendas que expliquem cada uma das imagens.
- ❸ Crie uma lista de referências e adicione os links de onde as imagens foram retiradas no final do seu verbete.
- ❹ Siga com a sua pesquisa, pois a entrega será AMANHÃ à noite.
- ❺ Faça o turn in do seu documento do verbete - devolverei ele no início desta noite.

15ª aula remota - Assíncrona - Registro oral, votação do nome e entrega final do verbete

OBJETIVO DO DIA:

Registrar em vídeo o seu processo de pesquisa

Aquecimento: votação de nome para a Enciclopédia 🗳️

- ❶ Acessar a survey (GForms) disponível abaixo
 - ❷ Registrar seu voto.
-

TAREFA DO DIA - Gravar vídeo sobre o seu verbete

- ❶ Acessar o flipgrid (link abaixo) para registrar o seu vídeo.
- ❷ Gravar um vídeo de no MÍNIMO 1 minuto e no MÁXIMO 2 minutos, onde você deve:

- Qual seu verbete?
- Quais as 3 informações mais importantes sobre ele?
- Quais fontes de informação te auxiliaram mais durante a sua pesquisa? Por quê?
- Convide os colegas para lerem o seu verbete!!!

- ❸ Seu vídeo precisará de mediação, aparecerá somente em nossa última aula.
-

CHECK OUT - !!!NÃO ESQUEÇA que a entreg a final do verbete é HOJE à noite (23h59)!!!

→ Antes de postar a versão final do seu verbete no post destinado para tal, REVISE:

- 🔍 Rubrica.
- 🔍 Formatação.

☞ A gramática correta do português.

→ Ao concluir, marque sua atividade como DONE! ✓

16ª aula remota - ÚLTIMA AULA DA TURMA - !!!NOSSO SITE FICOU PRONTO!!! -
Lançamento do website da Enciclopédia

Após votação pelo Google Forms o nome vencedor da nossa Enciclopédia foi:

→ hisTØRiØPÉDiA: A DÉCADA DE 20 1Ø bRASiL ←

Sugerido pela Alícia!

TAREFA DO DIA

- ❶ Assista TOOOODO o vídeo da professora para compreender bem direitinho a ÚLTIMA tarefa de BSS, que vale best fit.
- ❷ Acesse o flipgrid, assista os vídeos de alguns colegas (a maioria fez).
- ❸ Escolha 3 verbetes, preferencialmente dos eixos temáticos DIFERENTES dos que vocês pesquisaram.
OBS: SE fizerem beeeem justificadinho e bonitinho, pode ser apenas 2 verbetes. Mas se PUXEM!
- ❹ Acesse o nosso site com seu e-mail da escola.
- ❺ Leia os verbetes.
- ❻ Preencha os formulários sugerindo alterações COM justificativa no verbetes lidos.
- ❼ Quem tiver uma foto da turma para colocarmos no site, posta aqui!!!
- ❽ Preencha o formulário de reflexão final do projeto.
- ❾ Marque a atividade como CONCLUÍDO e BOAS FÉRIAS!!! 🌴🌴

Apêndice B - Atividade 1

Caminhos de Pesquisa

Instruções:

1. Escolha um conceito dentro da temática em questão.
2. Utilize a internet para pesquisar a respeito da sua definição.
3. Registre DETALHADAMENTE o passo a passo de como realizaste a tua pesquisa de acordo com o que se pede na tabela abaixo.
4. Ao término da atividade, poste a sua tabela no Google Classroom.

Conceito:	
Definição:	
Fonte (website utilizado):	
Por que escolheste este website como fonte? Cite elementos que balizaram a sua escolha.	
Como chegaste a essa informação? Descreva o caminho que tu percorreste <u>passo a passo</u> , desde que abriste o navegador da internet.	

Apêndice C - Atividade 3

Como nos informamos a respeito do COVID-19 / Coronavírus?

Vamos pensar um pouco a respeito da atual situação pela qual o Brasil e o mundo vêm passando e que nos levou à necessidade de isolamento, o vírus COVID-19, ou Coronavírus.

Responda às questões que seguem em seu Notas de Pesquisa (caderno pessoal virtual), quando concluir, cole o link do seu arquivo pessoal como **COMENTÁRIO PRIVADO**.

ATENÇÃO!

Não há mínimo ou máximo de linhas, mas procure desenvolver **RESPOSTAS COMPLETAS**, ou seja, com justificativas, explicações e, principalmente, exemplos.

1. Como você tem se informado a respeito da situação do Brasil em relação ao coronavírus? E no contexto global (mundo)?
2. As informações chegam até você? Como? Ou você também vai atrás para saber mais a respeito? Onde?
3. O que você já ouviu “por aí” a respeito do COVID-19 e depois descobriu que não era uma informação verdadeira? Como você confirmou a veracidade dessa informação?
4. Se você quiser consultar a evolução dos casos no Brasil e no mundo, onde você procura/acessa esses dados (por exemplo, gráfico e porcentagens)?
5. Ao explorar informações na internet a respeito do COVID-19, como você realiza essa pesquisa? Descreva esse processo (caminho percorrido).

OBS: Se você ainda não fez isso. Faça antes de responder a essa pergunta.

6. Pelo que você tem lido/visto, o que mais te preocupa nessa situação? Justifique sua resposta.
7. Fora o fato de estar em isolamento e precisar ter aulas on-line, o que mais foi modificado em seu dia a dia?

Apêndice D – Formulário – Sugestões de Alterações para a *Historiopédia*

Sugestões de Alterações na Enciclopédia

Preencha esse form com as suas sugestões de alteração para o verbete escolhido.

* Required

1. Email *

2. Para qual verbete você deseja sugerir alterações? (nome do verbete) *

3. Escreva abaixo sua sugestão de alteração COM justificativa. *

4. Aponte a FONTE de onde vem a informação que você deseja adicionar. *

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Apêndice E – Carta resumo Projeto de Mestrado Maritsa

Prezado time administrativo,

Venho por meio desta carta solicitar a autorização da escola para que eu desenvolva uma iniciativa pessoal em uma das minhas turmas da disciplina de Estudos Sociais Brasileiros. O projeto é peça fundamental para o desenvolvimento da pesquisa que embasa a minha dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História. Esse curso de pós-graduação *stricto sensu*, de caráter nacional, é oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e demanda dos mestrandos que realizem sua pesquisa a partir de um questionamento que surja da sala de aula, ou seja, de sua própria prática.

Nesse sentido, após quatro anos trabalhando com estudantes que têm acesso à internet durante as aulas, observando suas práticas de pesquisa e ouvindo seus questionamentos, cheguei ao seguinte problema de pesquisa: como os estudantes utilizam a internet para pesquisar sobre história? Para melhor compreender os caminhos que eles estão traçando, venho desenvolvendo algumas atividades de caráter formativo que deverão me auxiliar na coleta de dados e na organização de uma dimensão propositiva mais elaborada que terá por objetivo levar os estudantes a questionarem suas escolhas de fontes de informação, bem como a compreender o funcionamento de portais eletrônicos de construção de conhecimento coletivo, como, por exemplo, a Wikipédia.

A proposta que gostaria de explorar com a turma de 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais segue os princípios educativos de nossa escola, pois será construída com base na metodologia de projetos. A ideia principal, após a realização das atividades formativas (apontadas acima), é construir uma enciclopédia da turma que siga o formato e o funcionamento da mais famosa enciclopédia virtual, a Wikipédia. Durante o processo, os estudantes serão provocados a levantar questionamentos a respeito da origem e da proposta de suas fontes de informação e a compreender como a internet pode, não somente, auxiliá-los na aquisição de conhecimentos durante as aulas de história, mas também, levá-los ao desenvolvimento da sua criticidade em relação às fontes de informação que lhe são apresentadas.

O projeto estará inserido na unidade que versará a respeito do Brasil Republicano na década de 1920. Os estudantes poderão escolher tópicos específicos dentro do conteúdo para pesquisar e, posteriormente, transformá-lo em um verbete de uma enciclopédia colaborativa

que será construída pela turma. Essa enciclopédia, seguirá o princípio da Wikipédia, em que os estudantes poderão contribuir para o conteúdo criado pelos colegas.

Neste documento, segundo orientação do Diretor da sessão de Ens. Fundamental e Médio da escola, resumi em pouquíssimas palavras o que, como próximo passo, pretendo apresentar a vocês mais detalhadamente no intuito de esclarecer possíveis dúvidas e contar com a sua colaboração e aprovação.

Desde já, muito obrigada.

Maritsa Rieth.

**Apêndice F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PAIS OU RESPONSÁVEIS**

Porto Alegre, 3 de março de 2020.

Prezados participante, pais e responsáveis

Sou acadêmica do Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e pesquiso o uso da internet por estudantes de Educação Básica durante as aulas da disciplina de história.

Através deste documento, solicito sua autorização para utilizar os dados gerados pelas atividades realizadas por seu filho / sua filha / jovem sob sua responsabilidade durante as aulas de história e a execução do projeto “Wikipédia: experiências para o Ensino de História” para minha pesquisa de mestrado, da qual seu filho / sua filha / jovem sob sua responsabilidade é um dos participantes. Os dados consistem em: atividades escritas realizadas em aula, registro escrito de questionamentos dos estudantes e de suas falas durante as aulas e momentos de trabalho com colega, além de um material postado em site fechado exclusivo para membros da escola.

Os dados serão utilizados por mim para propósitos única e exclusivamente científicos. Os dados gerados poderão ser mostrados a pessoas envolvidas em outros projetos de pesquisa, para fins acadêmicos; usados em publicações científicas; mostrados em salas de aula, para fins de estudo, e em apresentações públicas (congressos, simpósios e demais eventos de caráter acadêmico).

Todas as informações serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos (nomes dos estudantes e da escola) de modo a não ser possível identificar nenhum dos participantes. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa.

Você tem a liberdade de se recusar a autorizar o uso e análise do material produzido pelo jovem em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicito sua colaboração para que possa obter melhores resultados em minha pesquisa. Sempre que o Senhor/a Senhora e/ou o adolescente queiram mais informações sobre este estudo podem entrar em contato diretamente comigo. Agradeço sua atenção e estou a sua disposição em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos no telefone ----- ou no e-mail -----
-----.

Atenciosamente,
Maritsa Gonçalves Rieth.

Li o documento e tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu filho/minha filha – ou jovem sob minha responsabilidade – a participar deste projeto de pesquisa.

Nome do adolescente

Nome do responsável

Assinatura do responsável

Local e data

Coordenador(a) da pesquisa