

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

GRAZYELLI CRISTINA DA COSTA

YOUTUBE E ENSINO DE HISTÓRIA: PENSANDO AS NARRATIVAS SOBRE A
INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NO ENSINO FUNDAMENTAL

PONTA GROSSA
2024

GRAZYELLI CRISTINA DA COSTA

YOUTUBE E ENSINO DE HISTÓRIA: PENSANDO AS NARRATIVAS SOBRE A
INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História, no Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Moreno

PONTA GROSSA
2024

C83

Costa, Grazyelli Cristina da

YouTube e Ensino de História: pensando as narrativas sobre a
Independência do Brasil no Ensino Fundamental / Grazyelli Cristina da Costa.
Ponta Grossa, 2024.
94 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Área de
Concentração: Ensino de História), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Moreno.

1. Ensino de história. 2. Youtube. 3. Independência do brasil. 4. TDICs. I.
Moreno, Jean Carlos. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ensino de
História. III.T.

CDD:



TERMO DE APROVAÇÃO

GRAZYELLI CRISTINA DA COSTA

YOUTUBE E O ENSINO DE HISTÓRIA: Pensando as narrativas sobre a Independência do Brasil no Ensino Fundamental

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 03 de maio de 2024, pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **JEAN CARLOS MORENO**
Data: 13/05/2024 14:41:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof Dr Jean Carlo Moreno (UEPG/UENP - Orientador) (UEPG - Orientador)

Documento assinado digitalmente
 **ANDREA MAZUROK SCHACTAE**
Data: 13/05/2024 11:44:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Andréa Mazurok Schactae (Membro-IFPR/UEPG)

Documento assinado digitalmente
 **MARCIA ELISA TETE RAMOS**
Data: 08/05/2024 21:50:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos (membro- UEM)

Ponta Grossa, 03 de maio
de 2024.

Ao meu filho, pelos minutos que nos custaram,
para um dia te inspirar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, àquela que sempre foi minha maior incentivadora, que com seu jeito simples, humilde e cheio de uma sabedoria que nem ela sabia que era dona, sempre me animou a seguir pelos caminhos dos estudos, dizendo-me que valem a pena, minha avó, dona Ofélia.

Agradeço também a minha mãe, meu esposo e minha sogra, que foram pessoas fundamentais, não apenas no incentivo, mas nos cuidados dados a mim e ao meu filho durante este percurso.

Aos meus queridos colegas de mestrado, com os quais troquei mais do que conhecimentos, mas que foram suporte quando compartilhávamos nossas angústias, que não foram poucas. A vocês, que criaram memórias afetivas tão afáveis, e que tornaram o hábito de passar o café mais prazeroso, obrigada.

Aos professores que se dedicam ao mestrado profissional, meu agradecimento, vocês permitem a construção de sonhos.

Em especial, gostaria de registrar aqui não apenas meu agradecimento, mas profundo respeito e admiração pelo meu orientador prof. Dr. Jean Carlos Moreno. Dono de um conhecimento, sabedoria e sensibilidade sem igual, consegue nos enxergar para além de mestrandos. Por cada incentivo, elogio e, mais do que merecidas, advertências diante dos prazos e compromissos com o programa e comigo mesma. Por estender a mão para que seguíssemos, apesar dos percalços, minha mais sincera gratidão.

Agradeço também aos meus amigos de trabalho, equipe que me acompanha há anos, que além de incentivar, foram ouvidos atentos e tanto de ajudaram a seguir em frente, fosse incentivando, propondo ideias e leituras, meu muito obrigada.

Agradeço também ao Colégio Sagrada Família, em especial, a diretora, irmã Edites Bet, por auxiliar na organização dos horários de trabalho, para que este meu sonho fosse possível.

Agradeço, por fim, ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória e a Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, por se preocuparem em investir em profissionais que, de outra forma, não poderiam se reaproximar da academia e aperfeiçoar suas práticas.

Enfim, sou grata por tudo o que as instituições públicas me permitiram alcançar.

Grata por uma rede de apoio tão ampla que colaborou para que mais um pouquinho da utopia de fazer o mundo um lugar melhor pudesse ser concretizado.

“Nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado.”
(Prensky, 2001, p.1)

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar as possibilidades e desafios de uso da plataforma *YouTube* para o ensino escolar de História selecionando como objeto a temática do processo de independência do Brasil. Parte-se da necessidade de mudanças nas relações e nas práticas de ensino-aprendizagem para as mais novas gerações de estudantes, os “residentes”, do Ensino Fundamental II. Propõe-se a análise comparativa de fontes audiovisuais, selecionadas de canais da plataforma, cujo alcance seja relevante, a fim de conhecer as narrativas que apresentam sobre a Independência, bem como de que forma estruturam seus materiais. Ao fim, uma sequência didática é proposta com a finalidade de instigar a reflexão e o uso dos meios digitais no ensino de História, bem como permitir a construção de conhecimentos sobre o Processo de Independência do Brasil.

Palavras-chave: Ensino de História. Tecnologias digitais da informação e comunicação. *YouTube*. Processo de Independência do Brasil.

ABSTRACT

This paper aims to investigate the possibilities and challenges of using the YouTube platform for school History teaching, selecting as its object the theme of Brazil's independence process. We start from the need for changes in relationships and teaching-learning practices for the newest generations of students, the “residents” of Middle School. A comparative analysis of audiovisual sources, selected from the platform's channels, whose reach is relevant, is proposed, in order to understand the narratives they present about Independence, as well as how they structure their materials. Finally, a didactic sequence will be proposed with the purpose of assisting in the “literacy” process in the use of digital media, in addition to allowing reflection on the Brazil's Independence process.

Keywords: History teaching. Digital information and communication Technologies. YouTube. Brazil's Independence process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Obra Independência ou morte, óleo sobre tela (1888)	36
Figura 2 - Captura de tela do site YouTube	50
Figura 3 - Captura de tela do site YouTube	51
Figura 4 - Captura de tela do site YouTube	53
Figura 5 - Captura de tela do site YouTube	53
Figura 6 - Captura de tela do site YouTube	55
Figura 7 - Captura de tela do site YouTube	55
Figura 8 - Captura de tela do site YouTube	56
Figura 9 - Captura de tela do site YouTube	56
Figura 10 - Captura de tela do site YouTube	57
Figura 11 - Captura de tela do site YouTube	57
Figura 12 - Captura de tela do site YouTube	57
Figura 13 - Captura de tela do site YouTube	59
Figura 14 - Captura de tela do site História ao Quadrado.....	60
Figura 15 - Captura de tela do site YouTube.	61
Figura 16 - Captura de tela do site YouTube	61
Figura 17 - Captura de tela do site YouTube	61
Figura 18 - Captura de tela do site Youtube	61
Figura 19 - Captura de tela do site YouTube	61
Figura 20 - Captura de tela do site YouTube	61
Figura 21 - Captura de tela do site.....	62
Figura 22 - Captura de tela do site.....	63
Figura 23 - Captura de tela do site YouTube	63
Figura 24 - Captura de tela do site YouTube	64
Figura 25 - Captura de tela do site YouTube	65
Figura 26 - Captura de tela do site YouTube	66
Figura 27 - Captura de tela do site YouTube	67
Figura 28 - Captura de tela do site YouTube	67
Figura 29 - Captura de tela do site YouTube	68
Figura 30 - Captura de tela do site YouTube	68
Figura 31 - Captura de tela do site YouTube	69

Figura 32 - Captura de tela do site YouTube	69
Figura 33 - Captura de tela do site YouTube	70
Figura 34 - Captura de tela do site YouTube	70
Figura 35 - Captura de tela do site YouTube	71

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

TICs	Tecnologias da informação e comunicação
TDICs	Tecnologias digitais da informação e comunicação
WWW	World wide web ou, em português, rede de alcance mundial
CETIC.BR	Centro regional de estudos para o desenvolvimento da sociedade da informação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A ESCOLARIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA	18
1.1 PELAS TRILHAS DA <i>WWW</i>	21
1.2 O SURGIMENTO DO <i>YOUTUBE</i>	26
1.3 NOVAS TECNOLOGIAS E A CONSTRUÇÃO DOS ACONTECIMENTOS	29
CAPÍTULO 2 - A INDEPENDÊNCIA, CONFLITO DE NARRATIVAS E HISTORIOGRAFIA	34
2.1 CONSENSOS E DESMISTIFICAÇÕES: ALGUNS PONTOS DE VISTA RECENTES SOBRE O PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA A PARTIR DO PODCAST “O CÂNONE EM PAUTA”	39
2.2 SILÊNCIOS QUE GRITAM – A INDEPENDÊNCIA E A TENTATIVA DA HOMOGENEIZAÇÃO SOCIAL	44
CAPÍTULO 3 - CONTEÚDO E FORMA	47
3.1 CONTEÚDO E FORMA: A HISTÓRIA ENQUANTO PRODUTORA DE SENTIDO	47
3.2 NARRATIVAS NO <i>YOUTUBE</i> ACERCA DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL	50
3.2.1 Vídeo: Independência do Brasil, canal Nerdologia	50
3.2.2 Vídeo: “INDEPENDÊNCIA DO BRASIL - da chegada da Família Real ao Grito do Ipiranga”, canal História ao Quadrado	59
3.2.3 Vídeo: INDEPENDÊNCIA do BRASIL RESUMO para ENEM Vestibular e EsSA ²¹ , canal Vitaminas históricas	65
3.3 CONCLUSÕES GERAIS ACERCA DAS NARRATIVAS SOBRE A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NO <i>YOUTUBE</i>	71
CAPÍTULO 4 - UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA TRABALHAR A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL ANALISANDO VÍDEOS NO <i>YOUTUBE</i>	73
4.1 SOBRE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	74
4.2 UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA DO BRASIL – OS SILÊNCIOS CONTIDOS NAS NARRATIVAS DO <i>YOUTUBE</i>	75
4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	90

INTRODUÇÃO

Ensinar História tem sido bastante desafiador na contemporaneidade. Neste início de século XXI, as informações chegam até nós de forma vertiginosa, sem que muitas vezes consigamos de fato refletir sobre as mesmas, filtrando aquilo que possa se traduzir, posteriormente, em conhecimento construído de fato e não apenas em um aglomerado de dados que parecem ser ou realmente sejam desconexos.

É nesta realidade, cercados pelos chamados “*nativos digitais*”, ou seja, aquela geração que, segundo o pesquisador Marck Prensky (2001), já nasceu com esta disponibilidade de informações rápidas a partir da Web, que atuamos enquanto professores de História.

Pensar, porém, que todos aqueles que nasceram durante ou após a década de 1990 são nativos digitais é um engano, ainda mais na realidade brasileira, em que a desigualdade social é um problema estrutural, pois o acesso a computadores, *notebooks* e outros aparelhos que permitam conexão com a rede ainda são caros. Além disso, possuir algum aparelho, como um *smartphone*, por sua vez, não garante acesso a uma conexão com a internet de qualidade.

Para além das situações supracitadas, podemos concluir que possuir um aparelho e conexão, pode também não ser suficiente. O próprio Prensky, alguns anos mais tarde, cunha um termo mais adequado para pensar a relação das diferentes gerações com a tecnologia do que “*nativos*” ou “*imigrantes digitais*”, o “*sábio digital*” (Prensky, 2012). Nas palavras do autor “O sábio digital procura os casos em que a tecnologia melhora seu pensamento e sua compreensão. Incentivo, ao mesmo tempo, a refletir sobre os cuidados e usos apropriados da tecnologia digital” (Prensky, 2012, p. 113).

Portanto, existem diferentes contextos e condições socioeconômicas coexistentes em um mesmo tempo; muito mais do que ter nascido em determinado período, o acesso aos meios materiais e instrução adequada para o uso dos mesmos é que são fatores determinantes para classificar uma pessoa não como um “*nativo*”, mas como “*sábio digital*”.

Neste contexto emerge a seguinte constatação: muito provavelmente, para nossos alunos, a História enquanto disciplina escolar não parece se adequar à realidade em que vivem se não como uma série de fatos curiosos, uma vez que, ao

pensar a palavra história, é comum relacioná-la ao passado e o passado, por sua vez, ser relacionado a algo já ultrapassado pela velocidade dos novos tempos, muito embora, este senso comum relacionando passado e História esteja equivocado, pois segundo Jenkins (2001) passado e História não são a mesma coisa, sendo o passado tudo que se passou e a História aquilo que fora escrito sobre o passado.

Desta maneira, é possível perceber que inúmeros fatores parecem colaborar para a composição deste cenário tão cheio de diversidade e complexidade do ensino de História. Além da realidade acima exposta, perguntas como: qual o papel da escola hoje? Quais objetivos cercam o ensino de História atualmente, numa realidade cada vez mais globalizada? Que currículo queremos? Ou seriam currículos? São muitas questões importantes a refletir se desejamos pensar um ensino de História que seja crítico e ajude o estudante a ler o mundo ao seu redor a partir das experiências dos homens no decorrer do tempo. E eis aí uma palavra crucial para o estudo da História e para pensar o ensino de História: o tempo.

Temos experimentado uma sensação de aceleração do tempo. Não falamos aqui de um tempo no sentido biológico ou físico, mas do tempo que vivemos e experimentamos enquanto sociedade. Tempo esse que nos permite dar sentido às nossas vivências (Palermo, 2017). Um dos fatores determinantes para esta nova ordenação do tempo no cotidiano de grande parte das sociedades atuais foi a chamada “*web 2.0*”, que podemos resumir como sendo uma nova forma de uso da internet, tendo como principal característica a interação nas redes, ou seja, a internet deixa de ser uma espécie de depósito de informações, mas permite agora o diálogo e o debate acerca destas. E é justamente essa velocidade com que as trocas de informações passaram a ocorrer após os idos de 2004, quando se iniciou este processo que perdura e se amplia, que nos levam a sentir a passagem do tempo de forma mais acelerada, pois o fluxo de informações a ser absorvido é muito maior do que podemos dar conta, gerando uma sensação de que sempre há algo a mais para saber, descobrir, conhecer.

Esta infinidade de possibilidades, porém, desenha uma realidade que não é saudável, pois a incapacidade de absorver e gerir um número tão grande de informações também cria uma sociedade ansiosa, na qual muitos indivíduos como nossos alunos, filhos e pares de trabalho, por exemplo, se veem perdidos diante do turbilhão de coisas a conhecer para buscar entender o mundo ao seu redor. É preciso

destacar ainda que, com o advento das redes sociais, esta sensação de aceleração parece ter ganhado ainda mais força, alterando as interações pessoais cotidianas.

É possível citar aqui a minha experiência pessoal, pois, além de professora, sou também mãe de uma criança, que tem crescido rodeado por telas, sejam elas da TV, celular, tablet, enfim, dos mais diferentes tipos. Nessas telas, além do contato facilitado com familiares e amigos, são constantes os usos de jogos e vídeos interativos, sejam em plataformas de vídeo como o YouTube, que os acompanham desde sempre, ou em novos aplicativos que, diferentes da plataforma anteriormente citada, oferecem vídeos bastante breves, com média de 30 segundos a 2 minutos.

Estes formatos podem levar a uma preocupação e também a uma reflexão, seja no âmbito da parentalidade, como no caso daqueles que são responsáveis por crianças e/ou adolescentes em fase de escolarização, mas também no que tange à atuação docente. A experiência empírica relatada a seguir visa exemplificar o porquê destas reflexões e preocupações acerca dos modelos midiáticos audiovisuais de curtos períodos. Ao observar durante alguns dias de contato de uma criança de 5 anos à época (2021) com estes vídeos curtos, foi possível notar que, mais rápido que os vídeos que a criança consumia, era sua perda de interesse nos mesmos, levando seus ágeis dedinhos a mudarem de maneira frenética de um vídeo para outro sem assistir a maioria de forma integral. Diante disso surge o seguinte questionamento: se uma criança não consegue se prender a vídeos de no máximo 2 minutos, como poderia então prestar atenção ou manter o foco em sala de aula?

Diante do exposto, a preocupação maternal do relato pôde ser extrapolada para pensar nossa realidade enquanto profissionais, pois o exemplo supracitado pode fazer parte da realidade de tantas outras famílias. Esta constatação se fundiu então com um outro questionamento: até que ponto nossa prática em sala de aula não tem sofrido interferências destes formatos digitais, já que nossos alunos estão imersos neles?

É evidente que existem diversas realidades em nosso país e que, após a pandemia de COVID-19 essas desigualdades ficaram cada vez mais latentes e escancaradas, portanto é importante destacar que este trabalho é pensado dentro de uma realidade escolar privada, onde o acesso aos meios digitais é mais comum e facilitado. Certamente a luta por uma educação pública e de qualidade é, apesar da realidade posta, interesse também desta investigação, que não nega e nem mesmo aceita o atual cenário, mas percebe que é preciso aprimorar nossas práticas enquanto

docentes para que possamos driblar e superar os obstáculos que nos são impostos de diversas formas.

Pois bem, resumindo, é possível observar então o seguinte panorama: o uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC's) em nosso cotidiano, como as plataformas de vídeos, mais especificamente o YouTube, em alguma medida pode alterar as práticas docentes, uma vez que o formato dos vídeos faz parte da nossa realidade e, muito mais ainda, da realidade de muitos de nossos alunos, os quais também têm um grande contato com o formato de vídeos que têm se desenvolvido na plataforma. E sim, diz-se formato, pois com o passar do tempo, comunicar no YouTube tornou-se profissão: tem-se hoje os *youtubers*, que são influenciadores digitais. Estes influenciadores trabalham com um determinado formato de comunicação. Seus vídeos geralmente são bastante dinâmicos, envolvendo muitos cortes de cenas e imagens. E, certamente, o que essa geração assiste em casa deve parecer mais atraente e capaz de prender a atenção do que as aulas que assistem em sala! Sendo assim, como lidar com as plataformas de maneira que se aproveite de forma efetiva seu potencial para o Ensino de História, fazendo das mesmas aliadas de nossas práticas e não apenas concorrentes?

Para investigar estas questões e pensar sobre a interferência do *YouTube* no cotidiano de sala de aula, sobre as possibilidades e desafios que seu uso podem implicar, levantou-se a seguinte problemática: como lidar com as plataformas, mais especificamente o YouTube, de maneira que se aproveite de forma efetiva seu potencial para o Ensino de História, fazendo das mesmas aliadas da aprendizagem intencionada pela escola?

Desta forma, para concretizar esta análise foram selecionados 3 canais da plataforma YouTube com vídeos da mesma temática – a independência do Brasil – sendo eles: “Nerdologia”, “História ao quadrado” e “Vitaminas históricas”. O tema independência foi escolhido em virtude do recente evento do bicentenário da Independência, ocorrido em 2022, assim como pela importância em ser compreendido como muito mais do que uma série de fatos, mas que deve ser problematizado como um marco que faz parte da formação de nossa identidade enquanto povo brasileiro, pois o mesmo consta nos currículos básicos, faz parte de uma memória coletiva, na qual há certos consensos, porém, em um país continental como o Brasil, pode ter significações variadas e de diferentes intensidades.

Nas páginas seguintes, o leitor encontrará o primeiro capítulo que versa sobre a relação entre a atual geração de estudantes com os meios digitais, assim como um breve histórico sobre as transformações ocorridas nestes meios e de que forma podem impactar hoje nas práticas de ensino-aprendizagem.

O segundo capítulo, por sua vez, apresenta, resumidamente, como as narrativas sobre a Independência do Brasil foram sendo construídas ao longo do tempo e de que forma essas mesmas narrativas deixaram lacunas que resultam atualmente em um amplo esforço de retomar espaços de tantos grupos que ficaram por décadas à margem do discurso oficial, o que repercute hoje em nossa sociedade na medida em que muitos não se identificam com este episódio, não dando a ele a devida importância, pois não se percebem como parte do mesmo.

O terceiro capítulo terá como objetivo analisar de que maneira a Independência tem sido narrada nos vídeos disponibilizados, pelos canais acima indicados, na plataforma *YouTube*, e discutir suas possibilidades de uso para uma construção crítica e plural sobre este processo em sala de aula possibilitando aos estudantes da segunda fase do Ensino Fundamental, um olhar mais efetivo e perspicaz sobre sua realidade, sobre as vozes e os silêncios que nela ecoam, percebendo que são agentes que podem transformar seu espaço, mesmo dentro das limitações que modelo de escolarização atual proporciona.

Por fim, o quarto capítulo apresenta uma proposta de sequência didática para se trabalhar a Independência do Brasil em sala de aula. O objetivo da sequência é que professores consigam instruir seus alunos a realizar uma leitura mais crítica sobre as narrativas acerca do processo de Independência, tornando essa questão mais significativa e auxiliando no desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura do mundo à sua volta, o que inclui, certamente, consumirem vídeos de plataformas, como o *YouTube*, e terem uma visão mais elaborada e lapidada acerca destes produtos.

Com tudo isso, espera-se contribuir, efetivamente, construindo, ao final, um material que indique aos docentes que trabalham com esta mesma fase da Educação Básica, caminhos possíveis para a reflexão em torno do ensinar e do aprender história na contemporaneidade.

CAPÍTULO 1 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A ESCOLARIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Não há dúvidas de que a sociedade mudou. Num tempo em que as interações sociais ocorrem de forma extremamente rápida, a comunicação rompeu barreiras de distância e encurtou caminhos por meio da evolução de aparelhos digitais e do advento da internet.

No momento em que este texto é escrito, a maior parte dos professores e professoras, atuantes nos níveis da educação básica brasileira, devem fazer parte do que Marc Prensky (2001) classifica como *imigrantes digitais*¹, ou seja, "aqueles que nasceram antes da existência do mundo digital como se compreende hoje e que, posteriormente, tiveram que se adaptar às novas tecnologias" (Prensky, 2001, p. 2). O autor argumenta que os imigrantes digitais cresceram em um mundo analógico e, portanto, sua adaptação às tecnologias digitais pode ser mais desafiadora do que para as gerações mais jovens, que já nasceram em um mundo onde a tecnologia digital é uma parte natural de suas vidas.

Segundo Prensky, os imigrantes digitais podem ter uma abordagem mais linear para lidar com as informações digitais e podem achar mais difícil se adaptar a um ambiente de aprendizado que prioriza a interatividade e a multimodalidade. Muitas pessoas provavelmente não ficaram exatamente fascinadas com as novas tecnologias digitais ao aderir ao seu uso, mas se viram obrigadas a dominar o mínimo exigido para não sucumbirem diante da nova e fulminante realidade rodeada pelas TICs e adensada pelo rápido fluxo de troca de informações em tempo real, denominado por Castells² de "galáxia da internet" (Castells, 2003).

A classificação proposta por Marc Prensky de nativos e imigrantes digitais, ainda é bastante utilizada, no entanto, já não é a única forma para analisar a sociedade e sua relação com as TIC's. Mais recentemente, segundo Arnaldo Martin Szlachta Junior e Márcia Elisa Teté Ramos (2022, p. 14-16.), percebe-se que esses termos, embora importantes, não são suficientes, já que deixam de lado análises como lugar e classe.

¹ Marc Prensky foi o criador dos termos "nativos" e "imigrantes" digitais. Termos utilizados por ele para caracterizar a relação de diferentes grupos e sua relação com os aspectos digitais. Prensky entretanto, realiza essa divisão analisando grupos geracionais, como geração X, Y, e assim por diante.

² Manuel Castells Oliván é sociólogo espanhol criou a teoria de que toda rede é uma estrutura complexa, pois sua horizontalidade permite inúmeras conexões e reconexões que se transformam constantemente, mantendo sua essência, que é a troca destas conexões.

Assim, os autores defendem o uso de outros termos, cunhados por David White e Alison Le Cornu, *visitors* (visitantes) e *residents* (residentes), como sendo mais adequados ao permitir uma análise mais aprofundada. Os visitantes seriam aqueles que utilizam os recursos mais comuns da web, sem criar uma identidade relacionada a estas. Já os residentes criam essa identidade, estando mais tempo conectados a recursos diversos oferecidos pela web e a utilizam como espaço para relacionarem-se com seus pares.

Pois bem, imersos em um mundo muito mais dinâmico, o componente curricular de História pode parecer deslocado, já que ao pensar o passado de forma genérica, este parece não se adequar aos novos tempos, pois representaria o que foi, o que passou. Esta visão é equivocada, pois segundo Jenkins (2001) não se pode confundir passado e história. Passado é tudo o que se passou e História é aquilo que foi escrito sobre o passado. Então, como ensinar História nesta realidade de mudanças tão aceleradas e cercada de presentismo? Como torná-la significativa e não apenas uma espécie de souvenir de curiosidades de outrora que podem ser acessadas via web?

Para pensar sobre como ensinar História, talvez seja interessante pensar primeiro sobre o que se compreende por História e qual a importância de ensiná-la hoje. É possível, então, entender a História enquanto uma narrativa, um relato produzido acerca do passado, como defende Hyden Whyte³.

Percebe-se que este relato sobre o passado não se produz de maneira despreocupada, como algo corriqueiro apenas. Segundo Albuquerque Junior (2012), a História surgiu como ferramenta para educar e moralizar os dirigentes de suas respectivas sociedades. Desta forma, cabia ao *histor*, ser aquele que “tendo presenciado acontecimentos significativos, deles dava testemunho” e, a partir deste testemunho “a história atingiria melhor seus objetivos se também conseguisse deleitar e seduzir os espíritos” (Albuquerque Júnior, 2012, p. 23).

Assim sendo, a História enquanto disciplina, sempre esteve envolvida em uma disputa de narrativas acerca dos fatos que se pretendem relatar, dar importância, ou até mesmo ocultar nos espaços de memória que se pretendem produzir. Logo, o

³ Hyden White foi um historiador estadunidense que defendia a História enquanto uma narrativa, e entendia que toda narrativa envolve também algo da criatividade, uma espécie de licença poética. Assim sendo, colocava a História no campo da subjetividade, pois apesar da existência de um método, ela não deixa de ter o caráter narrativo, a História é uma narrativa e deve se levar em consideração quem é o historiador que a narra, para além de suas fontes, pois as mesmas poderiam ser interpretadas e reinterpretadas em momentos diferentes. Ele concluiu que “toda explanação histórica é retórica e poética por natureza” (White, 1995, p. 11).

Ensino de História sempre esteve permeado por este desafio, entre o currículo prescrito, que segue a diretriz governamental e o informal, composto por narrativas oficiais e silenciadas, o que é aceito ou não pela academia e que chegará às escolas para ser ensinado.

Como se não bastassem estes desafios, ora saborosos, ora amargos, o século XXI acrescentou a esse conjunto novos elementos, as chamadas TDICs, que revolucionaram a forma de se comunicar, de aprender e conviver. Desta forma, independentemente de serem visitantes ou residentes, se coloca diante dos professores e professoras o desafio de auxiliar na construção de uma “*sabedoria digital*”.

Neste contexto do desenvolvimento de tecnologias digitais, que transformaram a maneira de se comunicar, surgiu em 2005 o *YouTube*, uma plataforma cujo objetivo inicial era armazenar e compartilhar vídeos na *internet*. Atualmente a plataforma vai além de um mero repositório de vídeos ao oferecer espaço para *lives* e *chats*, comentários, entre outros mecanismos que permitem expressar ideias

Segundo Rocha (2021, p.194) o *YouTube* hoje é uma referência no campo das manifestações culturais midiáticas é uma “peça fundamental para o desenvolvimento de estudos culturais contemporâneos por sua dupla função”. Para o autor, além de ser um veículo de informação que foge aos padrões tradicionais da comunicação em massa, apresenta-se como uma rede social, uma vez que permite, por meio dos comentários, a interação entre os usuários que consomem e também produzem conteúdo.

Com isso, é possível constatar que as TDICs geraram uma nova forma de interagir e se comunicar e assim o ensino também foi atingido por essas transformações. Pensando mais especificamente no ensino de história, a seguir, será dissertado sobre o desenvolvimento da plataforma *YouTube* e seus impactos sobre o mesmo, diante das inúmeras possibilidades de narrativas históricas que a plataforma possibilita, com a finalidade de utilizar esta plataforma como uma aliada e não concorrente quando se pensa no ensino de história na chamada Era Digital.

1.1 PELAS TRILHAS DA WWW

A contemporaneidade é marcada pelas mais diversas tecnologias em diversas áreas de nosso cotidiano. Isso por si só não é um problema. Para Rodrigues, Bechara e Grubba (2020),

O enfrentamento da questão da era digital, da digitalização, tecnologização ou informatização da sociedade e da vida humana revela-se bastante atual, além de necessário. Suas relações cada vez maiores com todas as atividades cotidianas, bem como a sua penetração nos mais diversos campos do conhecimento e da técnica, fazem dela o mais instigante e importante objeto de análise contemporâneo (Rodrigues; Bechara; Grubba, 2020, p. 3).

Por conseguinte, no esteio no esteio da argumentação acima, as TICs permitiram ligar o mundo em uma velocidade que seria impensada em outros tempos. As trocas comerciais e culturais se intensificaram, as informações começaram a chegar em maior quantidade e até mesmo em tempo real. Isso tudo agilizou diversos processos em diversas as áreas como a política, a economia, a ciência, entre outras, encurtando caminhos. Embora possa parecer um trecho de alguma obra de Isaac Asimov⁴, nada mais é do que nossa realidade diária.

As mídias se transformaram com o passar do tempo, entretanto é possível perceber que a evolução midiática obtém sucesso na medida em que consegue angariar mais espectadores, que são, na realidade, os consumidores. Não visa ser excludente no que tange ao seu alcance, pois quanto mais espectadores/consumidores, maior o sucesso midiático.

Entretanto, o que seria mídia? Atualmente a palavra é usada, muitas vezes, como sinônimo de imprensa, veículos jornalísticos. Do latim, significa meio e está relacionada aos meios utilizados para comunicar, logo é possível reafirmar que o sucesso midiático se relaciona ao seu alcance, quanto mais pessoas forem alcançadas por sua mensagem, maior o sucesso de tal mídia.

Por muito tempo a mídia escrita foi predominante em diferentes sociedades e espaços temporais, servindo inclusive como forma de obtenção de *status* e poder dos pequenos grupos que dominavam sua mensagem diante dos demais. Desta forma, o letramento foi, por séculos, um instrumento de domínio, exclusão e até mesmo da tentativa (e muitas vezes concretização) do apagamento das culturas de povos que se organizavam em torno de culturas orais.

Straubahaar e La Rose relatam (2004) que

⁴ Isaac Asimov foi um bioquímico que se destacou como escritor de obras de ficção científica, mas também em sua área de formação. Com uma escrita menos acadêmica, trouxe muitas discussões do meio científico em suas obras, como por exemplo, “Eu, robô” e “Fundação”, entre tantas outras.

[...] conforme a Revolução Industrial tomou velocidade, meios de massa com base industrial, tais como livros e jornais, apareceram e proliferaram. Conforme a demanda de massa por meios impressos crescia, os meios tendiam a se tornar mais baratos. A maioria dos países presenciou o crescimento de grandes jornais urbanos e um aumento da publicação de livros. Entretanto, tanto o analfabetismo quanto a falta de dinheiro continuaram a limitar a leitura. Muitas pessoas não podiam dispor do dinheiro para um jornal, nem liam tão bem para apreciá-lo. [...] Assim, vemos que a classe social está geralmente conectada ao uso da mídia. A industrialização por vezes aumenta a estratificação social. Embora muitas pessoas mais pobres avancem ao obter trabalhos industriais, as lacunas relativas entre ricos e pobres aumentaram em muito países em desenvolvimento (Straubhaar; La Rose, 2004, p. 33-34).

Percebe-se desse modo que não basta apenas ter acesso a algum tipo de mídia se não se sabe como interpretá-la, logo a forma da linguagem utilizada para comunicar o que se pretende é de extrema relevância para que a mensagem alcance o público pretendido. De nada adianta também ter uma linguagem acessível se a forma para obter a mensagem não esteja ao alcance de quem interessa. É preciso acesso e meios para compreender e dominar a informação que poderá produzir o conhecimento, logo, o letramento, tanto quanto o acesso à informação é de extrema importância.

Entende-se, nessa pesquisa, o conceito de letramento nas palavras de Magda Soares (2009) quando esta afirma que

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado* (atribuindo a esta palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja, a pessoa que aprende a ler e escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (Soares, 2009, p. 36).

Ao observarmos o avanço das revoluções industriais e do capitalismo, no final do século XIX na Europa, percebe-se que este trouxe em seu bojo a necessidade de desenvolver novas formas de comunicação que fossem mais abrangentes do que a escrita, em que a mensagem, fosse ela de seus governantes ou das grandes empresas, se fizessem entender e chegar a um número cada vez maior de pessoas, objetivando, evidentemente ampliar o número de possíveis consumidores de seus discursos ou produtos.

No contexto do cientificismo, rádios, telégrafos e telefones permitiram uma agilidade na comunicação nunca vista ou vivida antes. A produção em larga escala gerou a necessidade de vender em grande escala também. Logo, uma comunicação eficaz era de extrema importância para o desenvolvimento e domínio econômico, de interesse das grandes corporações e potências capitalistas da época.

Ao longo do século XX, as mídias como emissoras de rádio e redes de televisão revolucionaram as comunicações, pois permitiram que informações e entretenimento fossem transmitidos para um grande público em um curto espaço de tempo, em tempo real ou por meio de gravações, com um alcance mais amplo, mais fluido e mais veloz.

Apesar de serem meios de comunicação unilaterais, ou seja, que transmitem informação de um emissor para vários receptores, sem permitir uma interação direta entre eles, as emissoras de rádio e televisão possibilitaram que as pessoas se conectassem com eventos e notícias em tempo real, independentemente de onde estivessem.

Para Bucci (2006)

A televisão, em vez de um mero "meio de transporte para mensagens", ou um "veículo para conteúdos prontos", é fator de alteração da espacialidade e da temporalidade. [...]. A TV substitui o lugar físico no que se refere a sediar os eventos-chave. E isso só é assim porque a sociedade desmaterializou seus espaços físicos e, no lugar deles, materializou as técnicas de comunicação como o único espaço possível. A comunicação (tecnológica, industrial, mediática) articulou os espaços em rede e, com isso, os espaços isolados se pulverizaram (Bucci, 2006, p.5).

A televisão e o rádio foram aparelhos pensados, inicialmente, para transmitir a grandes públicos, mas não para dar voz aos mesmos, criando uma forma de comunicação unilateral. Ainda assim, as pessoas em seus espaços comuns teciam "teias" de comunicação entre si a respeito do que tomaram conhecimento.

Os receptores não são passivos à informação, certamente apresentavam diferentes reações sobre a mesma. Estas reações, no entanto, eram mais restritas aos seus próprios espaços de convivência e trocas, colocando o receptor/expectador como uma figura mais passiva diante do fato de que sua percepção dos fatos não possuía espaço de alcance para além de seu círculo de convivência, salvo algumas possíveis exceções.

Essa realidade mais passiva entre expectador e mídia começou a se alterar de forma mais significativa com o advento da internet e se intensificou com a criação do

que se conhece como “*www*”. Mas como surgiu a internet? E como ela evoluiu até ser popularmente conhecida como “*www*”?

Assim como a eletricidade, o rádio e a TV mudaram as sociedades ao longo do século XX, a internet revolucionou o mundo no século XXI, embora sua criação se dê antes disso. Já na década de 1960, a ideia de comunicação interna entre computadores se desenvolvia, principalmente no meio militar estadunidense, com a criação da *ArphaNet*, que servia para manter comunicação interna entre os computadores de bases distantes.

Mais tarde, com o fim da Guerra Fria, a rede criada para fins militares deixou de ter *status* de confidencialidade e expandiu-se para o meio das universidades, dando maior celeridade aos processos de pesquisa e trocas informacionais. Por fim, em meados da década de 1980, a rede começa a romper os muros institucionais de quartéis e academias e chegar, gradativamente, às casas.

É preciso salientar, entretanto, que a *web* da forma que se conhece hoje, como espaço ultra veloz de trocas de informação social, científica comercial, etc. nem sempre teve esta configuração. Szlachta Jr e Ramos (2022, p. 18-21) apresentam um breve histórico do desenvolvimento da web bem como de suas funcionalidades com o passar do tempo.

A chamada *Web 1.0*, funcionava durante a década de 1990 como um enorme repositório de informações, como banco de dados que eram acessados conforme a necessidade de se obter alguma informação mais funcional. Com a *Web 2.0*, o salto que se teve foi significativo para pensar a tecnosfera⁵ tal qual se desenvolve até hoje, pois a marca desta está justamente em permitir a interação entre aqueles que acessam o conteúdo que antes era ali depositado apenas para ser acessado, consultado, de forma ainda passiva, mesmo que permitindo a escolha de quais informações interessava ao usuário desta rede.

Pelos idos de 2010, a *Web 3.0* apresenta como diferencial o uso dos algoritmos, utilizados principalmente após a expansão de aplicativos de redes sociais, pois a partir da coleta de dados e direcionamento destes, foi possível gerar um enorme engajamento em torno das mais diversas pautas.

Szlachta e Ramos (2022, p.19) consideram “que por intermédio do recurso da *timeline*” as plataformas, através de seus algoritmos, “entregam/favorecem conteúdos

⁵ O termo tecnosfera “engloba organicamente as estruturas com as quais a sociedade organiza sua vida social, política, econômica e cultural”.(Szlachta Jr.; Ramos, 2002, p.18)

de acordo com o interesse do usuário”. Para além disso, é preciso pensar também que os dados não serviam apenas para oferecer produtos sob a aparência de informação, mas tornaram as pessoas o produto a ser disputado pelas grandes corporações, que desejavam esses dados para otimizar suas vendas aos usuários consumidores, processo esse conhecido por comodificação que, nas palavras de Bauman (2008, p. 76), acaba por “elevar a condição dos consumidores à de mercadorias vendáveis”.

Além das questões mencionadas acima, esse engajamento gerado pelos algoritmos também produziu como consequência as “bolhas”, que, nas palavras do sociólogo Emerson Palmieri, em entrevista ao jornal da USP, “são loopings comunicativos, que são criados pela repercussão de um mesmo tema ou conteúdo de um grupo” (Palmieri, 2023).

O direcionamento de informações conecta pares que pensam de forma parecida e se apoiam ao consumirem informações também parecidas, porém sem abrir espaço para o contraditório, para a diversidade, fortalecendo discursos que, recentemente, resultam a ataques à democracia, já que sentem-se amparados pelo anonimato e apoiados por aqueles que compartilham das mesma visão, sem notar, ou fingindo não notar, que aquele modo de ver o mundo está restrito a um determinado grupo e que, fora do espaço da *web*, e mesmo nela, existe alteridade.

No caso do *YouTube* esses algoritmos são projetados para maximizar o tempo de visualização dos usuários e, conseqüentemente, a receita publicitária gerada pelo YouTube. Os criadores de conteúdo podem monetizar⁶ seus vídeos de várias formas, incluindo a exibição de anúncios *pre-roll* (antes do vídeo), anúncios *display* (no meio do vídeo), assinaturas pagas, *superchats* (doações de dinheiro em tempo real) e *merchandising* (venda de produtos relacionados ao canal).

Mais recentemente, a *Web 4.0* está se desenvolvendo, ainda como algo inconcluso, aliando tecnologias como inteligência artificial e robótica junto dos algoritmos. É um processo que ainda está acontecendo e seu desenrolar carrega consigo a necessidade de sérias reflexões éticas, diante do avanço da tecnologia sobre a privacidade dos indivíduos.

⁶ Para poder monetizar seus vídeos, os criadores precisam cumprir certos requisitos, como ter um número mínimo de visualizações e inscritos em seus canais e seguir as diretrizes de conteúdo da plataforma.

Neste cenário, a *internet* ganha maior número de usuários no Brasil por volta dos anos 2000, quando a facilidade de adquirir computadores aumentou, ou seja, quando uma parcela maior da população passou a ter acesso à infraestrutura física para se conectar à internet, posteriormente.

Na década seguinte, a partir de 2010, ocorre também um crescimento no número de provedores no país. Segundo o *site* CETIQ, cujo objetivo é monitorar e produzir material sobre a adoção das TICs no país:

A maioria das empresas provedoras de Internet brasileiras (61%) começaram a prestar serviços de Internet nos últimos dez anos, entre 2011 e 2020. Pouco mais da metade (54%) iniciou suas atividades entre 2014 e 2020, o que coincide com o período recente de mudanças regulatórias que visaram facilitar a entrada de empresas no setor. Cerca de um terço dos provedores (33%) iniciaram a prestação de serviços de Internet entre os anos de 2000 e 2010 (CETIQ, 2023).

Criado no ano de 2005, esse portal atua como um setor do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI). Ainda, de acordo com o mesmo portal de monitoramento, nesta mesma época, os celulares começam um processo de modernização, que culminaram nos smartphones modernos, que permitem fazer muito mais que ligações telefônicas e mantém grande parte da população conectada quase que em tempo integral.

Assim sendo, é possível concluir que o avanço da *internet* para a população de modo geral, iniciou-se a partir da década de 1980 nos Estados Unidos, e no caso do Brasil e muitos outros países menos desenvolvidos tecnologicamente duas ou três décadas depois. Ainda assim, revolucionou e se mantém revolucionando as interações em diversas partes do mundo.

1.2 O SURGIMENTO DO YOUTUBE

O *YouTube* surgiu em 2005, a partir da iniciativa de três jovens, Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, que trabalhavam em uma das grandes empresas do Vale do Silício e resolveram empreender em uma nova ideia.

Em 2005 alguns aparelhos celulares começaram a ofertar, como uma de suas funcionalidades, câmeras digitais em seus aparelhos. Embora fosse empolgante a ideia de produzir fotografias e vídeos a partir dos aparelhos celulares, o compartilhamento destes ainda era algo incipiente. Os formatos em que os arquivos

eram produzidos não facilitavam seu compartilhamento de forma rápida. Pensando então em sanar esta lacuna, os jovens resolveram criar um *site* que servisse como um repositório de vídeos. Nascia assim o *YouTube*, que em uma tradução livre seria algo como “você na tela”.

A ideia parecia promissora diante das novas tecnologias que os aparelhos celulares estavam ofertando. Ter uma câmera filmadora ou fotográfica era algo custoso nas décadas anteriores, mas quando em um mesmo aparelho passa a ofertar diferentes funcionalidades de comunicação, abre-se uma nova janela de possibilidades, permitindo além da comunicação funcional de chamadas telefônicas, as mensagens de texto, fotografias e vídeos.

A forma de se comunicar seria irreversivelmente modificada a partir da inserção dos aparelhos celulares com acesso à internet. Abreviações, memes, emojis, e outras tantas formas de se comunicar a partir do audiovisual se desenvolveram a partir de então. Nesse contexto a ideia de um repositório no qual se pudesse acessar diferentes conteúdos tinha chances promissoras de crescer. E assim aconteceu.

O desenvolvimento da banda larga, que permitiu um fluxo mais rápido nas trocas de informações entre computadores também foi ponto chave no sucesso deste empreendimento, pois a *internet*, como afirma Castells (2003, p. 7) “passou a ser a base tecnológica para a forma organizacional da Era da Informação: a rede”. Ainda segundo Castells (2003, p. 7) “uma rede é um conjunto de nós interconectados”.

Salvo as devidas proporções, esse “nós”, além de elos que unem linhas podem ser, dentro de uma livre interpretação da tradução, um “nós” no sentido de sociedade. Somos também um emaranhado de “nós” conectados e essa conexão, se expande e ganha novas dimensões com as novas tecnologias da informação e comunicação.

O *YouTube* se mostrou, com o tempo, mais do que um repositório, um espaço de interação social, sendo que, nas palavras de Rocha (2021)

Até o presente momento, o YouTube passou a ser uma das maiores representações da cultura digital do século XXI, tanto pela quantidade de materiais e público que interagem neste ambiente da rede, quanto por oferecer uma rápida e inteligível ferramenta para que usuários consumidores se convertam em produtores. O princípio do *broadcast yourself*, ou “transmita você mesmo”, parece ter ganhado uma robusta carga de sentidos, ultrapassando o conceito de Web 2.0, formulado por Tim O’Reilly, que definia a característica dos sites e aplicativos desenvolvidos em meados dos anos 2000 que oferecessem uma rede de interatividade horizontal entre os seus membros. O YouTube não é somente um nicho do ciberespaço, mas uma mídia que se relaciona com diversas outras entidades, empresas, corporações, usuários e sites. Seus significados extrapolam o direcionamento

de um lugar que é muito visitado na internet, passando a ser também um centro produtor de culturas midiáticas (Rocha, 2021, p.191).

Um dos cofundadores do site, Jared Karim, afirma que existem 4 recursos que foram fundamentais para o sucesso da plataforma: ‘recomendações de vídeos por meio da lista de “Vídeos Relacionados”, um *link* de *e-mail* que permite o compartilhamento de vídeos, comentários (e outras funcionalidades inerentes às redes sociais) e um reprodutor de vídeo que pode ser incorporado (*embed*) em outras páginas da *internet*’ (Burgess; Green, 2009).

Além das características já citadas, vale salientar que esses nativos digitais ou os residentes fazem parte de uma sociedade que vêm sendo moldada pelo audiovisual. Suas formas de interagir e aprender ganharam novas configurações, que tanto são influenciadas, quanto influenciam na produção de conteúdos que são vinculados à plataforma.

Essas configurações ganharam proporções tão grandes que hoje temos a figura do “*youtuber*” - pessoas que são influenciadores digitais nas mais diversas áreas que se possa imaginar e vivem a partir da divulgação de seus vídeos na plataforma.

Vale lembrar que “O site não produz conteúdo em si, mas trabalha para agregar valor e beneficiar seus produtores por meio do seu alcance dentro e fora das redes, com vídeos licenciados ou exclusivos, entre outros” (Rocha, 2021, p.191).

Assim sendo, é possível entender o *YouTube* como um espaço de extrema relevância neste ambiente da tecnosfera, que, para a UNESCO (2018) configura-se da seguinte forma.

A tecnosfera engloba todos os objetos tecnológicos produzidos pelos seres humanos, mas isso é apenas parte dela. É um sistema, e não apenas uma crescente coleção de equipamentos tecnológicos. Essa distinção é crucial e pode ser ilustrada por uma comparação com o conceito mais estabelecido da biosfera (Correio da UNESCO, 2018, p. 15-17).

Logo, é na tecnosfera que as interações sociais vêm se moldando de novas e diferentes formas por meio das TICs, que são cada vez mais presentes no cotidiano de grande parte da população em diferentes lugares do mundo, ocupando um espaço por vezes “orgânico” no cotidiano da sociedade.

1.3 NOVAS TECNOLOGIAS E A CONSTRUÇÃO DOS ACONTECIMENTOS

Construiu-se até aqui um caminho que permitiu caracterizar muitos dos estudantes como residentes no meio digital. Isso foi possível, principalmente após os avanços comunicacionais proporcionados pelo uso da *internet* e da revolução promovida pela *www*.

A partir de então, ocorreu um grande e vertiginoso salto nas maneiras de se comunicar, de forma mais rápida, barata e eficiente, o que abriu espaço para o desenvolvimento das chamadas redes sociais e plataformas como o *YouTube*, as quais fazem parte do cotidiano dos alunos, alterando de forma significativa a maneira com a qual estes obtêm informações, se comunicam e certamente a maneira como aprendem, afinal, são uma geração formada diante de diferentes estímulos audiovisuais.

Percebendo, então, a forma como grande parte desta geração, grande parte e não todos, pois há de se levar em conta que o acesso quase irrestrito aos ambientes virtuais ainda não é uma realidade para todos, apesar de seu crescimento, tem se estruturado quanto às suas maneiras de se comunicar.

É preciso pensar em diferentes processos do ensinar. Não se pode mais restringir o ensino escolar ao letramento impresso somente. Não se trata de abandoná-lo, o que nem mesmo seria interessante para o processo de aprendizagem como um todo. Contudo, restringir-se somente a este formato faz com que o espaço escolar pareça muito distante da realidade da juventude “polegarzinha”, como denominada em uma das obras de Michel Serres⁷ — em alusão ao uso dos aparelhos *touchscreen* de modo contínuo por jovens e adolescentes.

As linguagens, hoje, se tornaram multimodais. Um texto que já tem várias coisas inclusas. Som, imagem, texto, animação, um texto deve ter tudo isso para ser atrativo. [...] Quando vão para a escola, essas crianças se aborrecem, porque a escola é devagar (Demo, 2008, p. 1).

David Ausubel (1963), em sua teoria da aprendizagem significativa, afirmava que as novas informações só se tornavam significativas se estivessem relacionadas a algum conhecimento prévio daquele que aprende, ou seja, partir da realidade do aluno que é, a cada dia, mais multimodal.

⁷ Michel Serres foi um filósofo, escritor e professor francês. Ficou conhecido por sua abordagem interdisciplinar e por fundir conceitos da filosofia, ciência, matemática, linguística e história. Em suas obras enfatizava a complexidade, a interconexão e a relação entre os seres humanos e o mundo natural, em que buscava integrar diferentes áreas do conhecimento.

Um mesmo aparelho contempla jogos, vídeos, textos, animações, músicas, ou seja, diversas linguagens. Logo, um formato de ensino no qual as aulas estejam baseadas apenas em um modelo de transmissão oral, sem variação dos estímulos, tende a ser menos atrativo e, conseqüentemente, não se efetiva uma construção do conhecimento que seja de fato assimilado e compreendido, mas somente decorado para aprovação em testes.

O conhecimento histórico escolar precisa dar sentido à realidade dos alunos para que possam refletir sobre esta a partir dos processos históricos. Uma das verdades da pós-modernidade é que a escola já não é mais o único espaço privilegiado para conseguir informações e supostos ensinamentos. Isso vai contra uma cultura escolar já há muito tempo pré-estabelecida, na qual se espera que a escola seja transmissora de conhecimentos.

Durante muito tempo as pessoas não tinham fonte de informação alguma a não ser a escola. Então quando novas fontes de informação alcançam o grande público, a escola encontra um desafio que vai além de transmitir o que julga como correto. O lugar destinado ao ensino regular passa a ter que disputar espaço com outras formas de narrativa que podem também ser diferentes das que estão acostumados. Há então grande tentativa de manter o espaço escola como um espaço de transmissão de conhecimentos legítimos.

Atualmente é possível encontrar informações na palma das mãos e além dos muros da escola há uma infinidade de conhecimentos ofertados nas mais diferentes formas de mídia. Porém, como afirmou Castells (1999, p. 454) "não se trata apenas de disponibilizar mais informações, mas de criar novos processos de aprendizagem que capacitem os indivíduos a lidar com a complexidade e a incerteza da sociedade em rede".

Ou seja, hoje o papel da escola não é o de transmitir informações a serem decoradas tão somente, mas de mediar e provocar reflexões acerca das informações que vêm de além dos muros escolares, como uma problematizadora das questões diversas. As tecnologias podem fornecer ferramentas úteis, mas que sem um uso adequado, não podem, por si só, gerar transformação nos processos de ensino-aprendizagem.

Observa-se, então, que ainda é algo caro à escola manter a chancela de instituição que apresenta narrativas confiáveis, pois senão seria possível notar uma banalização da informação, já que muitos veículos de informação, inclusive no

YouTube, buscam essa legitimidade em sua narrativa, tentando convencer por meio de uma boa oratória do senso comum, que massageia egos ao sentirem-se aceitos e corretos, sem muita reflexão para além de suas crenças, preceitos e preconceitos.

Neste contexto vale refletir acerca de o que se entende por conhecimento. Deve-se, evidentemente, diferenciar informação de conhecimento. A análise de informações permite a construção de conhecimentos e nesta perspectiva vale ressaltar a importância do saber escolar, o qual muitas vezes acaba sendo tratado de forma inferiorizada diante do saber acadêmico.

Essa discussão é de grande importância, uma vez que o ensino de história não se reduz a traduzir o saber acadêmico para uma linguagem mais acessível. O espaço escolar produz seu próprio conhecimento, atrelado à produção acadêmica, afinal os professores associam os conteúdos produzidos na academia com o seu tempo e dos alunos, mas se a realidade se transforma constantemente, diferentes formas de tratar e interpretar uma produção do conhecimento acadêmico se criam nos espaços escolares.

Ao partir da realidade dos alunos, torna-se interessante perceber que estas realidades se alteram no tempo e espaço, dando diferentes significados a acontecimentos ocorridos anteriormente e explorados pelo conhecimento acadêmico. Logo, os professores utilizam-se das produções acadêmicas para auxiliar seus alunos na leitura, interpretação e participação de sua realidade, dos processos históricos no qual estão inseridos no presente.

Silva (2019), quando escreve sobre conhecimento histórico escolar, afirma que

[...] a história escolar é uma construção social produzida por elaborações e reelaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir das relações e interações entre as culturas escolar, política e histórica; com livros didáticos; com outros saberes que não apenas os históricos e muito menos circunscritos aos formais; com as ideias sobre a história que circulam em novelas, filmes, jogos, etc.; e, não menos importante, com a história pública. (Silva, 2019, p. 52).

As TICs têm, então, um potencial significativo ao permitir o acesso a espaços virtuais onde também circulam informações que compõem o conhecimento histórico de uma sociedade e não devem ser ignoradas. Dedicar algum tempo para observar como e em que estes espaços tem dado ênfase, apesar de um trabalho contínuo e complexo, pode oferecer pistas de como abordar certos acontecimentos com esta

geração de muitos residentes digitais, além de criar conexões para compreender o que lhes interessa e por quais motivos.

O próprio termo “acontecimentos” é deveras interessante. O que é um acontecimento? Por que alguns chamam mais atenção do que outros? Como isso ocorre? Com base na análise de acontecimento, disponível no “Dicionário de ensino de história” (Mendes; Ribeiro, 2019), um acontecimento é uma ruptura na realidade, algo que altera a realidade até então estabelecida. Na construção acadêmica de narrativas, os historiadores é que determinam o que foi ou não um fato importante, um acontecimento. Com os meios de comunicação para grande alcance, entretanto, a mídia e seus suportes diversos é que tornam públicos os acontecimentos, embora muitas vezes, não atribuam a estes um significado.

Para acontecer, o evento/fato deve se tornar conhecido, e as mídias, a internet e as redes sociais têm papel preponderante nesse processo de tomada de consciência. Isso fez com que a história do tempo presente, em uma sociedade cada vez mais midiática, se aproximasse e se articulasse com o jornalismo. A narrativa de um passado que “ainda vive” tende a se tornar mais provisória, pois à medida que novos fatos vão surgindo e repercutindo, o sentido tem de ser revisto de imediato (Mendes; Ribeiro, 2019, p. 15).

Neste contexto, o “historiador encontra-se investido de uma nova função, a de decifrar a construção do sentido da mensagem sob a dupla relação entre sua própria fatualidade e o suporte que evidencia” (Mendes; Ribeiro, 2019, p. 16).

Desta maneira, tanto historiadores quanto a cobertura midiática, dentro de seus contextos, por meio de suas escolhas, as quais são influenciadas pelos mais diversos fatores que os cercam, podem tornar determinado evento em um acontecimento e, em sala de aula, os professores além de ensinar sobre a produção acadêmica relativa a este acontecimento, agem também como mediadores que buscam, a partir dos ambientes nos quais seus alunos estejam inseridos, dar significado para estes acontecimentos, auxiliando na construção e compreensão da realidade de seu tempo e espaço.

Este espaço de construir significados a partir das narrativas não pertence somente ao ambiente escolar, mas não se pode renunciar à importância destas construções também neste meio que auxilia na fuga do senso comum e em uma interpretação mais crítica da realidade.

Vale ressaltar que nestas interpretações da realidade não se procura encontrar uma verdade absoluta dos fatos, isso já é algo superado dentro da história. Segundo

Alvarenga e Berbert Junior (2011) a validação das produções se dá a partir das verossimilhanças que podem ser observadas pelos pares. O que não significa que não haja compromisso com a verdade. Esta observação é importante, pois nos meios virtuais, tais como o *YouTube*, não é difícil encontrar arautos da verdade sobre os fatos nas mais diversas áreas.

A partir do que fora tratado é possível estreitar um pouco mais esta análise realizada até aqui, pensando em um acontecimento histórico de grande relevância, os 200 anos da Independência do Brasil. Como os canais do YouTube têm abordado este tema? Quais narrativas se construíram? Qual foi o alcance deste acontecimento no meio escolar? São algumas perguntas sobre as quais busca-se aliar o trabalho com as TICs na construção de um conhecimento mais amplo e plural sobre um tema tão rico e necessário de ressignificação nos dias de hoje.

CAPÍTULO 2 - A INDEPENDÊNCIA, CONFLITO DE NARRATIVAS E HISTORIOGRAFIA

Na construção da história e da identidade de muitos países colonizados, o processo de independência é um fato relevante e, por esse motivo, rememorá-lo é uma forma de fortalecer os laços entre o povo e as instituições. O que acontece, porém, é que toda narrativa é feita a partir de determinadas escolhas, as quais com o tempo podem não parecer mais tão significativas ou relevantes para muitos que não se sintam por ela representados.

Em 2022 o Brasil comemorou o bicentenário de sua independência. Quantos hoje sentem-se representados e ligados à importância deste momento? Como será que esta história tem sido apresentada? Ou seriam histórias? A população, de um modo geral, tem ou não a mesma visão sobre esse acontecimento?

Mais recentemente o movimento que ocorre na produção acadêmica sobre a Independência do Brasil apresenta uma história plural. Escreve-se sobre os “brasis”, as independências, as personagens de diversos meios e grupos, abarcando aspectos que vão além do político e militar, e que adentram o social, econômico e cultural.

Por muito tempo se construiu e transmitiu a ideia de que o processo de independência foi pacífico, unânime. É provável que aqueles que criaram esta narrativa a seu tempo refletissem os interesses em imputar uma identidade ao povo brasileiro como uma população pacífica, que não se rebela, mas antes, aceita de bom grado o que as autoridades lhes proporcionam. Essas primeiras escritas oficiais sobre o processo tentaram moldar a identidade nacional, apresentando heróis que representavam as elites e seus interesses, não que refletissem de fato a admiração popular.

As narrativas acadêmicas mais atualizadas visam resgatar pessoas e lugares que outrora foram negligenciados e apagados das narrativas oficiais, embora ainda encontrem resistência. Há aqueles que aceitem estas novas experiências relatadas como mera curiosidade, mas valorizam de fato uma historiografia mais tradicionalista.

Outros por sua vez, desprezam essas histórias que não haviam sido contadas. Ou seja, talvez mais complexo do que pesquisar e ler as entrelinhas da história por meio das fontes oficiais, buscando uma narrativa que gere engajamento e maior amplitude identitária, seja lidar com estes percalços para provar a importância em

valorizar todo esforço relacionado a este processo histórico tão caro à nossa percepção identitária enquanto brasileiros.

O que dizem então estas narrativas tradicionais? Segundo a análise de Emília Viotti da Costa⁸ (Costa, 1980, p. 64 - 65) por muito tempo a historiografia sobre a Independência se baseou nas obras de Francisco Adolfo de Varnhagen⁹, o Visconde de Porto Seguro, de Manuel de Oliveira Lima¹⁰ e Tobias do Rego Monteiro¹¹. Independência se baseou nas obras de Francisco Adolfo de Varnhagen¹², o Visconde de Porto Seguro, de Manuel de Oliveira Lima¹³ e Tobias do Rego Monteiro¹⁴.

Estas obras apresentavam o processo de Independência a partir de uma perspectiva política, em que o fato é exposto como uma descrição tal qual dos acontecimentos e onde as personagens envolvidas são retratadas como únicos atores responsáveis pelo desencadear de acontecimentos que culminam no Sete de Setembro de 1822.

Segundo Costa, estas narrativas apresentam um viés mais pautado em paixões e numa visão ufanista do que em uma análise crítica dos documentos que tenham culminado em tal interpretação e desenvolvimento das narrativas sobre o processo da Independência.

Ainda segundo a autora, este panorama sobre a construção das narrativas acerca da Independência começou a apresentar mudanças significativas na interpretação e construção do conhecimento sobre o tema a partir das análises de Caio

⁸ Emília Viotti da Costa (1928-2017), graduou-se em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Contribuiu significativamente com suas pesquisas sobre a história do Brasil, com ênfase nos períodos colonial e imperial. Sua contribuição proporcionou um olhar mais crítico sobre a análise dos processos da história do Brasil, levando em conta aspectos sociais, além do político e econômico, bem como o questionamento de certos mitos já consolidados nas narrativas sobre a história do Brasil.

⁹ Historiador e diplomata brasileiro, sua obra teve significativa relevância na formação do pensamento histórico de muitas gerações. Com um viés nacionalista, característico do período em que produziu, escreveu sobre a história do Brasil abordando o processo por um viés político sobre o assunto.

¹⁰ Manuel de Oliveira Lima também atuou como diplomata e historiador, além de ensaísta. Sua obra *"D. João VI no Brasil"* também foi referência por muito tempo no que diz respeito ao processo de Independência.

¹¹ Tobias do Rego Monteiro atuou como jornalista em diferentes jornais do país, estando ligado também ao meio político direta ou indiretamente. Entre seus escritos se encontram obras abordando o Primeiro Reinado e Independência.

¹² Historiador e diplomata brasileiro, sua obra teve significativa relevância na formação do pensamento histórico de muitas gerações. Com um viés nacionalista, característico do período em que produziu, escreveu sobre a história do Brasil abordando o processo por um viés político sobre o assunto.

¹³ Manuel de Oliveira Lima também atuou como diplomata e historiador, além de ensaísta. Sua obra *"D. João VI no Brasil"* também foi referência por muito tempo no que diz respeito ao processo de Independência.

¹⁴ Tobias do Rego Monteiro atuou como jornalista em diferentes jornais do país, estando ligado também ao meio político direta ou indiretamente. Entre seus escritos se encontram obras abordando o Primeiro Reinado e Independência.

Prado Júnior¹⁵ e Nelson Werneck Sodré¹⁶, que buscaram compreender o processo da Independência com base nas contradições internas existentes no país, apresentando em suas análises um viés que relaciona os fatores da Independência com aspectos econômicos internos e externos, além de analisar o processo como algo inserido em um contexto mais amplo de transformações, diferentemente das visões mais idealizadas das narrativas tradicionais.

Apesar dos esforços e transformações da historiografia, a cena que se perpetuou através dos tempos no imaginário popular, sobre a qual muitos historiadores já se debruçaram a respeito de sua composição e interesses, é a do famoso quadro de Pedro Américo, *Independência ou Morte*. Em uma época em que não havia acesso à *internet* e a outros meios visuais como livros ou televisores (que eram caros e inacessíveis para a maioria da população), sendo portanto, de acesso mais restrito, esta imagem ou suas representações se tornaram conhecidas do grande público por terem sido reproduzidas em inúmeros manuais escolares, os quais, por sua vez, são elementos centrais na cultura escolar brasileira como instrumento de apoio no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 1 - Obra Independência ou morte, óleo sobre tela (1888)



Fonte: Independência ou Morte, 1888, óleo sobre tela, 415 cm x 760 cm, Pedro Américo, Museu Paulista da USP, São Paulo.

¹⁵ Caio Prado Junior (1907-1990) foi historiador, geógrafo, economista e escritor. Em suas obras argumenta sobre os impactos da economia brasileira na forma como a sociedade se desenvolveu ao longo do tempo.

¹⁶ Nelson Werneck Sodré foi militar, professor e historiador de cunho marxista. Crítico às oligarquias e das desigualdades sociais do país, em suas obras apontava como as estruturas sociais e econômicas mantinham a desigualdade e exploração sobre a população menos abastada.

Esta é considerada como a representação mais consagrada e difundida do suposto momento da independência do Brasil. A imagem tornou-se o gesto oficial do que se entende como a fundação do Brasil. Sob o título de “Independência ou Morte”, a obra encontra-se no Museu Paulista da USP.

Na obra, D. Pedro ocupa lugar central, montado sobre seu cavalo e empunhando a espada ao alto, em uma postura corajosa e imponente, cercado pela Guarda Real e tendo na parte inferior do quadro, um homem simples, representando o povo, que olha atônito e aparentemente sem compreender o que estava ocorrendo.

Para que se torne possível compreender o papel da obra de Pedro Américo no imaginário coletivo, é interessante pensar o contexto em que esta foi produzida. A tela data de 1888, período em que o regime monárquico no Brasil enfrentava uma grave crise, vendo suas bases ruírem.

Para Schlichta (2009) é necessário

[...] pensar a participação de Pedro Américo na montagem de um imaginário particularmente importante na construção simbólica do regime político, sobretudo em momentos de redefinição da identidade nacional. Afinal, assim como o tema da independência em meados do século XIX ganhou destaque na historiografia, o Sete de Setembro, como momento fundador da Pátria, e o ato do Príncipe constituíram objetos privilegiados da Arte nacional. Consequentemente, o quadro *Independência ou Morte*, concebido nos moldes do gênero histórico, adquire um sentido preciso: inventar uma independência, transformando-se, se não na única, talvez na principal certidão visual do nascimento do Brasil Nação e isto nos leva, sobretudo, a indagar sobre a ideia-imagem da tela de Pedro Américo. (Schlichta, 2009, p. 2-3).

Oliveira e Aquino (2017) realizaram uma análise sobre como o tema “Independência do Brasil” aparecia em livros didáticos para o ensino primário – atualmente do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental – durante as décadas de 1970 até os anos 2000. As obras de 70 e 80 relatam que o tema normalmente aparece associado a data cívica do 7 de setembro, acompanhadas, normalmente, de imagens inspiradas no quadro de Pedro Américo.

Essas imagens, entretanto, não eram referenciadas e, com base no que escreveu Moreno, as autoras relatam que “a utilização de imagens como recurso pedagógico era uma espécie de comprovante dos fatos históricos, pois buscava-se fidelidade às imagens ‘reais’. Neste caso, ‘reais’ eram as produções do século XIX, os desenhos dos viajantes e os quadros ‘históricos’ elaborados pela Academia Imperial” (Moreno, 2014, p. 169-170).

A partir da segunda metade da década de 1980, com o processo de redemocratização, até 1995, Oliveira e Aquino (2017) observaram mudanças e permanências na forma como as obras tratavam o assunto, algumas mais embaladas pela tendência de maior autonomia da disciplina de História, buscando levar em conta a valorização de uma cultura escolar e outras ainda mais enraizadas nas concepções da década de 1970.

Os anos 2000 mostram mudanças significativas nas obras, feito esse relacionado ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), o qual instituiu uma série de elementos e critérios para aprovação das obras. A partir deste período, as obras mostram o tema de forma mais abrangente, levando em conta diferentes agentes ligados ao processo e valorizando um diálogo com o saber prévio dos estudantes.

A imagem do quadro de Pedro Américo continua a aparecer, porém problematizada, com legendas contendo informações e outras obras para comparação e construção do conhecimento sobre a Independência. Ao fim da análise, as autoras detectaram que, apesar das transformações acerca do formato como as obras trataram o tema da Independência, no decorrer das décadas de 1970 a 2000

A data histórica em estudo permanece apresentada, sobretudo, a partir da ação de sujeitos da família imperial portuguesa, evidentemente com destaque para D. Pedro. É ele o homem do grito, o príncipe americano que recusou várias coroas que lhe foram oferecidas, entre elas a portuguesa, a espanhola e, até mesmo, a grega (COSTA, 1968). As outras questões vão, de certa maneira, transformando-se nos manuais, mas D. Pedro continua sendo o protagonista dessa empreitada. Ele é, predominantemente, o sujeito da ação em todos os livros didáticos. (Oliveira; Aquino, 2017, p.161).

A partir da década de 1980 as pesquisas sobre o tema apresentaram possibilidades muito mais diversas para compreender o evento em si. O contexto mundial nas décadas iniciais do século XIX, com as Guerras Napoleônicas e o enfraquecimento dos modelos coloniais, os fatores internos, como a vinda da Família Real e seus desdobramentos, os diversos conflitos internos com pautas mais elitistas e/ou populares, ocorridos em diferentes datas e locais, permitem perceber a pluralidade de interesses, tanto quanto uma falta de unidade interna.

A análise e pesquisa destes diferentes panoramas e das diferentes possibilidades de leitura sobre este processo se tornaram ainda mais ricas durante as décadas de 1990 e anos 2000 em diante, quando diferentes olhares foram lançados

não apenas sobre o processo da Independência, mas também como este é absorvido pela sociedade com o passar do tempo, afinal, como mostra Robin (2016)

[...] o passado é uma questão fundamental do presente” e “não é livre”, posto que a cada tempo pode ser lembrado, reescrito, reinventado, omitido ou comemorado, servindo a vários usos e muitos abusos também. (Oliveira, 2022, p. 23)

2.1 CONSENSOS E DESMISTIFICAÇÕES: ALGUNS PONTOS DE VISTA RECENTES SOBRE O PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA A PARTIR DO PODCAST “O CÂNONE EM PAUTA”

No bojo das discussões do bicentenário, em 27 de janeiro de 2021, Lúcia Bastos¹⁷, Marcello Basile¹⁸ e Miriam Dolhnikoff¹⁹ traçaram no podcast “O cânone em pauta: a Independência do Brasil” sob a condução de Marcelo Consentino, uma análise sobre o processo de independência.

Dolhnikoff inicia sua fala apontando que ocorreram, na colônia, diversos movimentos nativistas que não apresentaram resultados imediatos para o processo de Independência. No mesmo período em que estes movimentos eclodiam na América Portuguesa, as relações entre Inglaterra e França impactaram na metrópole que acabou optando, naquele momento, em transferir a sede da administração do Império para o Brasil.

A vinda da Família Real gerou impactos significativos para a então colônia, pois possibilitou que se estabelecessem aqui instituições como bancos e faculdades, que eram proibidos anteriormente à vinda da Família Real. O estabelecimento do Rio de Janeiro como nova sede de poder imperial, coloca, nas palavras de Dolhnikoff, “a questão da Independência em outros termos”, bem como a relação entre colônia e metrópole, já que os ânimos das elites se acalmaram com os diversos benefícios conquistados, como o fim do exclusivo comercial, por exemplo.

¹⁷ Lúcia Maria Bastos Pereira das Neves, professora titular de História Moderna da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lecionando no curso de graduação e no Programa de Pós-Graduação de História Política. Em linhas gerais, Bastos investiga o papel de publicações como livros e panfletos afetam a política luso-brasileira entre os séculos XVIII e XIX, pesquisa também sobre história das linguagens políticas no mesmo período.

¹⁸ Marcello Otávio Neri de Campos Basile é doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, professor adjunto de História do Brasil do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil Império.

¹⁹ Miriam Dolhnikoff é professora de história da Universidade de São Paulo (USP) e pesquisadora do Cebrap. Especialista no período imperial brasileiro com foco em áreas como representação política, organização institucional do Estado, parlamento.

A luta pela independência, para as elites, passou a ser uma questão secundária. O desafio a ser enfrentado daquele momento em diante, com o Brasil enquanto Reino Unido à Portugal e Algarves, era o de garantir que a autoridade chegasse do Rio aos demais locais da América portuguesa, fato este que exigia uma estrutura com construção de estradas, imprensa, correio etc.

Dolhnikoff salienta que a criação destas estruturas pelo próprio governo se tornou um aspecto que diferenciou o caso da independência do Brasil das demais colônias vizinhas, uma vez que o “processo foi dirigido a partir desse governo instalado em 1808 pelas próprias autoridades portuguesas”.

Segundo Dolhnikoff (2005, p. 11), “a história da construção do Estado brasileiro na primeira metade do século XIX foi a tensão entre a unidade e a autonomia”. Ou seja, é possível perceber que a busca pela independência na, até então, colônia existia, mas não como um objetivo unificado ou que unificasse, que integrasse as diferentes regiões, pelo contrário, pois “os séculos de colonização haviam engendrado na Américalusitana regiões distintas e com fracos vínculos entre si...” (Id. *ibid.*).

Lucia Bastos acrescenta à discussão a questão das rivalidades internas que despontaram no Brasil quando o Rio se tornou a sede da metrópole. Segundo ela, uma das províncias que se diferenciou e se destacou por uma visão diferente foi Pernambuco, já que se inspiravam mais no modelo republicano estadunidense do que no francês, que era unitarista.

A percepção de que defendiam o modelo do federalismo traz à tona a análise de que a independência pretendida não era necessariamente em relação à metrópole, mas sim em manter maior autonomia enquanto província, tese essa elucidada por Evaldo Cabral de Mello, conforme aponta Bastos.

A historiadora apresentou, ainda, um outro importante ponto ao debate sobre o processo de independência. Segundo ela, a interpretação de que o processo de independência teve seu início com movimentos como a Revolução Pernambucana ou com as Inconfidências mineira e baiana e desembocou com o grito às margens do Ipiranga em 1822 é superada na discussão acadêmica atual. Entende-se que estes processos deixaram suas marcas e foram importantes, pois permitiram que se vislumbrasse outras formas de governo, para além da existente, passando mais tarde do desejo de federalismo para o de separatismo.

Consentino prosseguiu o debate questionando Marcello Basile sobre os impactos da Revolução do Porto sobre o processo de independência. Este último

salienta que, para melhor entender como o Brasil foi atingido e em que medida, é preciso realizar um comparativo entre a situação do Rio e de Portugal.

Enquanto o Rio vivia um processo de melhorias possibilitado pela chegada da Família Real, Portugal conviveu com a guerra contra a França, sendo que, após o conflito, a sede do poder não retornou de imediato a Portugal, como esperavam, gerando prejuízos às elites portuguesas, tanto para nobres quanto para comerciantes. Basile indica que, assim como aqui tivemos o movimento em Pernambuco, ocorre o mesmo em Portugal, pois ambos visavam a manutenção de seus privilégios, os quais dependiam da Coroa portuguesa e de onde ela estabelecia sua sede de governo.

Consentino retoma, então, questionando Dolhnikoff a respeito da disputa entre o Partido Brasileiro e o Partido Português, ao que ela responde que é ideia hoje superada, pois o que chamavam partidos não eram partidos, tal qual se entende na atualidade. Não era uma disputa entre brasileiros e portugueses, o que pode ser comprovado pelo fato de que muitos membros da elite brasileira apoiaram a Revolução do Porto, a qual, por sua vez, defendia a instalação de uma monarquia constitucional, o que interessava membros da elite em ambos os espaços.

Como Dolhnikoff já havia defendido, a questão que marcou os debates deste período anterior à independência não foi propriamente a ideia de independência, mas sim como integrar este império na condição de reino e qual o regime que iria governar este império com sede no Rio. As divergências começaram a aparecer quando se tentou traçar o desenho desta monarquia constitucional. Os portugueses defendiam centrar o governo em Portugal enquanto que, para muitos membros das elites luso-brasileiras, independia de onde fosse centralizada a sede do governo, desde que esta mantivesse a autonomia conquistada pelas províncias.

Com o retorno de D. João VI para Portugal, as ideias mais amenas de independência foram abrindo espaço para outras mais extremas. Lúcia Bastos explica que um dos fatores para o contorno deste cenário foi o desencontro de informações. A longa distância entre Brasil e Portugal gerava “ruídos” na transmissão dos acontecimentos bem como na interpretação destes.

Bastos traça um percurso ao analisar documentos do período apontando que, no início de 1821, não se encontram registros que denotem o interesse em uma separação extrema, mas alguns que defendiam uma monarquia dual. Porém, a partir de setembro do mesmo ano, as divergências começam a aparecer, como, por exemplo, em relação à eleição de juntas provisórias que estariam sujeitas à Lisboa e

não a D. Pedro, indicação de comandantes de armas também subordinado à Lisboa e não a D. Pedro.

Segundo a historiadora estes eventos, bem como suas repercussões, geraram reações nas províncias, pois diminuía a autonomia que tinham em relação à Portugal. O Dia do Fico foi o primeiro fato que mostra esse ruir nas relações entre Brasil e Portugal. Após este fato, por volta de abril de 1822, alguns jornais começaram a falar sobre a proposta de uma emancipação e com isso começa a haver desavenças e cada vez mais Portugal tentava diminuir as liberdades conquistadas pelo Brasil no período do Reino Unido.

Neste mesmo período ocorreu a convocação de uma Assembleia Constituinte no Brasil - fato esse encarado por Portugal como o início de uma separação – seguido da proibição da entrada de qualquer tropa portuguesa sem sua autorização. Houve a escrita de alguns manifestos que apresentavam interesse em algum tipo de separação. Essas atitudes tiveram, evidentemente, eco nas cortes de Lisboa.

Lúcia Bastos ressalta que o processo de independência não se finaliza em 1822, pois mesmo após a aclamação de D. Pedro ainda se falava da possibilidade de união entre os dois reinos. Ele seria selado, na visão dela, somente quando Portugal assina o tratado reconhecimento da independência por Portugal, em 1825.

Apesar da aclamação de D. Pedro, Basile complementa respondendo ao questionamento levantado por Consertino sobre a resistência interna ao processo de Independência, que não era consenso a aceitação do ato, sendo que as províncias do norte, que hoje incluem também o que são os estados do nordeste, foram os locais onde mais se pôde observar focos de resistência, tendo ocorrido em muitos destes locais as chamadas Guerras de Independência.

Outra questão levantada estava relacionada às semelhanças e aos contrastes entre o processo de independência do Brasil em comparação a outros processos ocorridos no continente americano. Dolhnikoff, que pauta parte de seus estudos na questão da organização das instituições políticas, destaca que uma das diferenças que mais sobressai é o fato de o Brasil ter mantido a unidade política e territorial como um só país após sua independência, afinal havia diferenças econômicas e culturais entre as diversas regiões da colônia.

Existia, portanto, a possibilidade de ocorrer esta separação com um processo de independência. Miriam ressalta também que esta unidade se deve em grande parte por atender aos interesses das elites. Essa condição trouxe, evidentemente, desafios

governamentais que se impuseram ao longo da história para um país com as dimensões do Brasil.

Lucia Bastos, por sua vez, aponta que a historiografia tem se debruçado nos últimos tempos em compreender as semelhanças do processo de independência brasileiro com os demais processos americanos. Ela destaca que aqui, assim como nos processos referentes à América espanhola, as invasões napoleônicas tiveram um papel importante nestes processos, pois apesar das diferenças existentes em cada um, essa conjuntura europeia afetou os mais diferentes processos, políticos, econômicos e culturais na América.

Basile abordou que uma das diferenças foi, justamente, a vinda da Família Real para o Brasil. Esta vinda levanta entre os especialistas uma discussão sobre o fato de saber se ela postergou ou adiantou o processo de Independência. Em seguida, destaca que uma semelhança foi a manutenção da dinastia existente anteriormente à independência.

Miriam Dolhnikoff, faz ainda um adendo a esta fala de Marcello Basile, apontando que nas Américas a instalação destes regimes liberais constitucionais ocorreu ao mesmo tempo em que se construía a nação e o Estado. O desafio seguinte era a criação de uma constituição.

Bastos então evidencia que, nas Américas de forma geral, buscava-se um regime liberal constitucional, mas que não chegava necessariamente a uma democracia. Eram projetos que visavam uma soberania, mas não pretendiam alterar sobremaneira o *status quo*, buscavam transformações e não revoluções.

Diante de todas estas informações a respeito do processo de independência, que esteve longe de ser algo simples, marcado por diferentes interesses e pela tentativa de manter o *status quo* das diferentes elites e seus projetos, podemos nos questionar: setembro de 1822 realmente significou a emancipação? A quem interessava defender esta narrativa?

Da mesma forma, no Brasil, embora alguns grupos fossem mais abertos a mudanças do que outros, vendo as instituições públicas como espaço para debate, seria um debate restrito às elites, essas mudanças não chegavam a alterar os limites sociais de empoderamento político.

Ainda assim, podemos considerar que, na década de 1820, ocorreu uma “guerra panfletária”, sendo os panfletos uma importante forma de “intervenção pública. Caracterizados pelo discurso polêmico, doutrinário e didático, exerciam uma

pedagogia cívica que visava instruir, persuadir e mobilizar a propalada opinião pública, assim como aqueles que estavam à frente das decisões políticas” (Neves, 2003; Oliveira, 1979 *apud* Bastos, 2022, p. 939). Todavia esta batalha de propostas não foi suficiente para que as mudanças sugeridas se efetivassem de pronto, mas lançou importantes sementes para que, mais tarde com a abdicação de D. Pedro, as ideias semeadas por meio destes formatos apresentassem ocasionassem alterações na maneira de estruturar o Estado brasileiro independente.

Em suma, o processo de independência, na atualidade, é tratado sob diversas óticas, enriquecendo a compreensão sobre este. A análise econômica, conjuntural, social, política e cultural permite entender não só o processo, mas os acontecimentos que envolvem, bem como suas especificidades, não tratando mais a narrativa como uma espécie de relato do passado e pessoas que fizeram algo importante, ou uma análise que esteja pautada apenas em números e fatos que parecem ser uma sucessão quase mágica que, ao fim, culmina no processo da Independência.

2.2 SILÊNCIOS QUE GRITAM – A INDEPENDÊNCIA E A TENTATIVA DA HOMOGENEIZAÇÃO SOCIAL

A efeméride do bicentenário abriu um amplo espaço para se debater as construções e desconstruções acerca deste episódio e seus desdobramentos, bem como a forma como estes afetam o cotidiano. Para Lyra (1992)

[...] aos estudiosos do tema compete a tarefa contínua de recuperar ângulos, aspectos, questões ainda não abordadas ou insatisfatoriamente analisadas, discutindo sobre a nova forma de pensar a história da Independência (Lyra, 1992, p. 124).

Há 200 anos se tenta criar e reforçar um senso de identidade e pertencimento sobre a construção de uma identidade nacional, entretanto, só é preciso reforçar o que não é suficientemente forte e estruturado. Isso é prova de que há ainda muitas lacunas a serem vistas, refletidas e exploradas, e que precisam ser devidamente postas no debate acerca da independência e da formação do que pretendemos enquanto identidades nacionais. As populações negras e indígenas, mulheres, pessoas brancas empobrecidas, tantos silêncios que gritam para ocupar devidamente seus espaços, não apenas nas narrativas, mas no cotidiano.

Ao longo do processo as populações indígenas tiveram papel ativo nas lutas pela independência, principalmente nas regiões norte e nordeste. Entretanto, não apenas durante o período oitocentista, mas posteriormente, nas narrativas criadas a respeito deste acontecimento, nas palavras de Almeida (2009)

Intelectuais e políticos apagavam, através de seus discursos, inúmeras identidades indígenas de grupos que, embora ainda muito presentes no novo Estado, deviam desaparecer enquanto etnias diferenciadas, conforme os ideais políticos vigentes (Almeida, 2009, p. 207).

Xavier (2018) ao analisar o papel das populações indígena durante o processo de independência afirma que

A diversidade cultural indígena sempre foi uma das preocupações dos novos dirigentes do Império Brasileiro, que projetavam uma sociedade homogênea sem a existência destes povos. Constituídos e perpetuados ao longo dos séculos pelas elites governantes e dominantes, o estigma da cor e a ideia de inferioridade étnico-cultural e moral dos índios, e também dos negros, faziam com que não fossem vistos como arquétipos ideais à “comunidade imaginada” (Xavier, 2018, p. 237).

Deste modo, percebe-se que a luta indígena pelo direito à terra e à manutenção e de suas culturas nativas, tão presente na história recente do país, é fruto de um longo processo de resistência às diversas tentativas de apagamento destas populações e sua pluralidade. É preciso desmistificar os estereótipos e narrativas criados e reiterados ao longo do tempo, construindo novas narrativas, sob a perspectiva dos povos indígenas como cidadãos que são.

Vale ressaltar que não apenas indígenas foram silenciados, as populações negras, composta tanto por libertos como por escravizados também ocuparam papel ativo no processo de emancipação.

O 2 de julho de 1823, na Bahia, os movimentos em Pernambuco e no Maranhão foram todos embebidos de muita luta, por uma emancipação que fosse além da política entre Brasil e Portugal e, por isso mesmo, amedrontavam as elites que tinham por base o trabalho escravizado. Os principais personagens envolvidos nestes processos foram, propositalmente, relegados ao esquecimento em detrimento da narrativa oficializada pelo discurso imperial e republicano.

Estes ecos, ainda presentes em nossa sociedade, ecos da discriminação, social, de cor, gênero, religiosidade, dentre outros, são ainda reflexos de uma

sociedade que necessita de uma independência muito além da política, mas de reconhecimento de todos que por ela lutaram.

A partir destas inquietações acerca do processo da Independência do Brasil, de suas representações e da importância em repensar as narrativas acerca deste acontecimento, em que medida estes discursos têm alcançado essa geração de “polegarzinhas” e “polegarzinhos”? (Serres, 2013).

Enfim, em um mundo em que as informações transbordam em meios digitais e onde plataformas de formato audiovisual, principalmente o *YouTube*, fazem parte da construção de conhecimento e sentido desta geração de “*residents*”, o capítulo que segue será norteado por algumas questões que auxiliem a pensar sobre como a Independência tem sido aparecido nesta plataforma.

Questões como: que narrativas os *youtubers* apresentam em seus vídeos? De que forma constroem seus relatos? A diversidade de interesses e envolvidos no transcorrer deste processo é abordada? Que recursos audiovisuais e de linguagem utilizam? E por fim, mas não menos importante, é possível se apropriar destas produções para construir uma ou mais aulas de História sobre a independência do Brasil?

CAPÍTULO 3 - CONTEÚDO E FORMA

O presente capítulo terá seu foco voltado para a análise de vídeos contidos na plataforma *YouTube* sobre a Independência do Brasil. O objetivo é analisar as narrativas apresentadas e como são realizadas, observando se estão ou não em consonância com o que as pesquisas acadêmicas têm apresentado nos últimos tempos, objetivando a construção de uma história plural e representativa para todos.

3.1 CONTEÚDO E FORMA: A HISTÓRIA ENQUANTO PRODUTORA DE SENTIDO

Não é raro que vejamos muitas vezes nossos alunos entediados. Moraes aponta que “nas escolas, cotidianamente, a História se viu provocada por um público que não via mais sentido o estudo do passado, uma vez que havia uma sensação de que o tempo passado não tinha mais a ensinar sobre um mundo em mudança esquizofrênica” (Moraes, 2023, p.159).

Diferente de nós, eles não vivem em um mundo analógico no qual para escutar mais uma vez a música contida em uma fita é preciso esperar algum tempo para retornar à mesma e ainda assim, muitas vezes errar o momento e atrasar mais do que o esperado. Tampouco precisaram rebobinar as fitas de formato VHS para devolver em uma locadora. Não costumam esperar em filas de bancos junto de seus pais, ou ir a bibliotecas para consultar alguma informação mais específica.

Eles vivem no mundo do *streaming*, da seletividade e da celeridade, em que podem assistir a série que querem, no horário que escolherem sem comerciais. É certo que há limites para esta maior liberdade de escolha individual. Limites impostos pelos responsáveis ou até mesmo por condições socioeconômicas. Entretanto, em maior ou menor grau, positiva ou negativamente, os mais jovens são afetados por essas mudanças geradas pelas novas tecnologias em seu cotidiano.

Segundo Lucien Febvre, “a história é filha de seu tempo”. Faz sentido então que nossos alunos se sintam mais atraídos por formatos de se aprender a História diferentes daqueles com os quais aprendemos. Serres afirma que

Essas crianças, então, habitam o virtual. [...] podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. Não têm mais a mesma cabeça. [...] Não habitam mais o mesmo espaço (Serres, 2013, p. 19-20).

Assim sendo, pode-se perceber que nosso público tem uma cognicidade diferente daquela que adultos de diferentes gerações que os cercam possuem. Serres tem uma visão bastante positiva ao afirmar que nossos jovens, os quais ele chama de “polegarzinhos”, devido a sua habilidade em manusear seus aparelhos eletrônicos com os polegares, apresentam uma capacidade maior de manipular diversas informações ao mesmo tempo. Isso só é possível para muitos deles devido ao avanço contínuo e vertiginoso das TDIC’s. Ele próprio, porém, apesar de ser um otimista diante das possibilidades ofertadas pelas tecnologias e seu uso pelas novas gerações, aponta que essa manipulação de diversas coisas ao mesmo tempo, não necessariamente se converte em algum tipo de conhecimento mais aprofundado sobre algo.

Retornamos aqui, brevemente, a discussão levantada por Marc Prensky (2012) de que ter acesso ao digital, não necessariamente faz de alguém um “sábio digital”, na medida em que manipula, mas não compreende muitas das vezes o que têm em suas mãos, a ponto de fazer uso da tecnologia como algo que traga benefícios. A obtenção de informação não se converte obrigatoriamente em construção de um novo conhecimento.

Segundo Serres (2013), em uma época em que memorizar já não é uma ação que pareça necessária, haja vista a maior quantidade e facilidade de acesso ao saber para muitos, comparado a outros tempos nem tão distantes assim, existe hoje uma nova demanda. Desta maneira, em um mundo onde o tempo voa, e voa em velocidades inimaginadas até pouco tempo, é urgente que enquanto educadores nos debrucemos para além do óbvio. Pode-se dissociar o conteúdo da forma? Tão importante quanto o que ensinar é como ensinar “polegarzinhos” e “polegarzinhas” para que, por meio dos objetos do conhecimento, o passado ajude a encontrar sentido em seu cotidiano, tornando-se significativo. Em outras palavras, conforme provérbio enunciado por Caimi (2009, p.71) “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João”.

Como, então, mediar e tornar significativo o que se aprende na escola? Por quê a Independência do Brasil parece tão distante e incapaz de despertar ecos em nossos estudantes? Para responder a estas questões se deve passar, antes, por uma reflexão sobre o que entendemos por História, para quê estudá-la e como o currículo prescrito está posto.

Nesta pesquisa, sem adentrar em uma discussão mais adensada sobre o tema, entende-se História, como já apresentado no capítulo um, sob as perspectivas de Jenkins (2001) e White (2014), em que, sendo a História uma narrativa acerca do passado é preciso reconhecer a importância da narrativa em sua essência. Sem desmerecer os métodos e as fontes, que obviamente são também parte imprescindível no trabalho do historiador, a produção historiográfica atrelada a uma descrição amorfa e cientificista, como forma de se afirmar diante do campo acadêmico, sem produzir sentido, realmente não encontrará função relevante na formação de crianças e adolescentes. Moraes (2023) nesse sentido, faz a seguinte afirmação

Ora, o que fazemos quando contamos o passado, senão apontar para um determinado objeto que implique, de alguma forma, a formação do aluno ou leitor, ou qualquer que seja o consumidor de História? Aqui quero reivindicar que mais do que a prova, o objetivo do discurso historiográfico é – ou deveria ser – marcar, formar, deslocar, desconfortar, produzir outros futuros (Albuquerque, 2016 *apud* Moraes, 2023, p. 161 - 162).

Não se propõe aqui acatar a História como “mestra”, de uma maneira romantizada e, muitas vezes, até determinista, mas da “necessidade da História absorver as grandes questões que envolvem o seu tempo” (Moraes, 2023, p.163), permitindo que se encontre não apenas sentido em estudar História, mas na construção de um entendimento de experiências vividas em nosso tempo. Bittencourt, a respeito da função da História afirma que é possível “identificar diferenças entre as disciplinas acadêmicas e as escolares” sendo que esta última “visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive” (Bittencourt, p. 47).

Sabendo então da importância da História, que por meio da narrativa produz interpretações sobre o passado a partir das fontes e também das inquietações de seu tempo, como estão estruturados os discursos acerca da Independência em vídeos do *YouTube*? De que maneira colaboram ou não como ferramentas que auxiliam na construção do entendimento da sociedade que nos cerca?

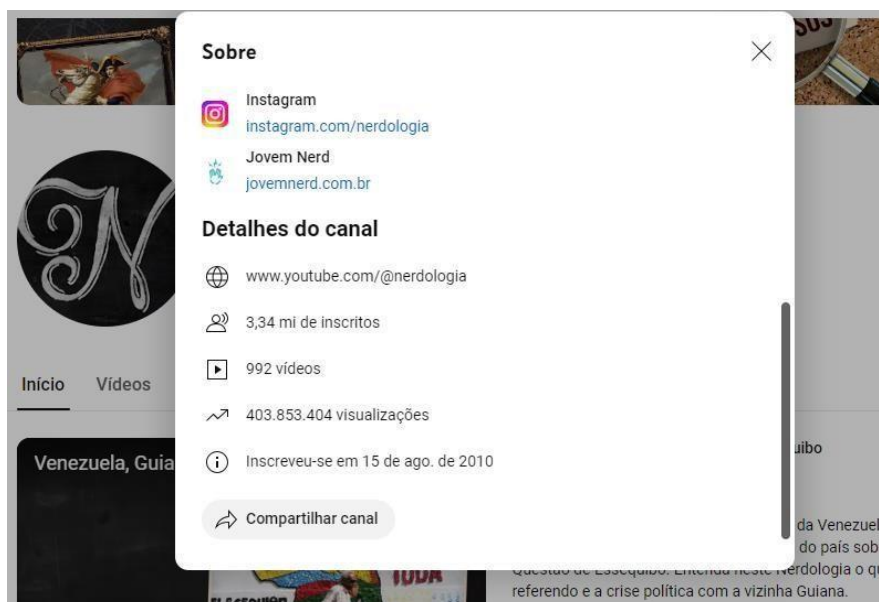
3.2 NARRATIVAS NO YOUTUBE ACERCA DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

Nesta etapa, para realizarmos as análises dos materiais, observaremos uma visão geral sobre os canais que produziram o conteúdo, abordando dados como visualizações, número de inscritos, quantidade de material produzido, entre outras informações disponibilizadas pela plataforma. Posteriormente, verificamos a narrativa apresentada sobre o processo, atentando não apenas para o discurso, mas também, para a forma como constroem visualmente seus enredos, haja vista que um dos motivos de o YouTube ser uma plataforma de tão grande alcance é o fato de que, além de ser gratuita, disponibiliza material audiovisual, o que é muito valorizado por uma geração que tem crescido rodeada por telas.

3.2.1 Vídeo: Independência do Brasil, canal Nerdologia

O canal Nerdologia surgiu em 15 de agosto de 2010. Em 01/02/2023 o canal apresentava 3,34 milhões de inscritos e totalizava 992 vídeos até o momento, com 403.853.404 visualizações.

Figura 2 - Captura de tela do site YouTube



Informações sobre o canal Nerdologia. Disponível em: <https://www.youtube.com/@nerdologia>. Acesso em: 01 de fev. 2024.

O Nerdologia, que hoje é um canal com grande expressividade na plataforma do YouTube, era, inicialmente, um quadro de outro programa do site Jovem Nerd. Neste site Alexandre Ottoni e Deive Pazos, conhecidos pelo grande público como Jovem Nerd e Azagal, tratam de assuntos do que se denomina cultura “nerd”,

explorando o mundo do cinema, quadrinhos, jogos, entre outros assuntos relacionados a estes temas. No *site* havia também um *podcast* no qual debatiam diversos assuntos deste “universo nerd”, e quando exploravam temas científicos, uma figura que se destacou foi o biólogo, pós-doutor, Átila Iamarino, que conseguia comunicar temas relacionados à ciência em uma linguagem acessível ao público leigo. Esta relação iniciada no *podcast* levou Átila a assumir um novo projeto junto ao “Jovem Nerd” e, desta forma, o Nerdologia deixou de ser um quadro do *NerdOffice* para se tornar um programa na plataforma do YouTube (Dal Pian, 2015, p.7).

Com o passar do tempo, em 2016, o canal passou a contar também com a participação de Filipe Figueiredo, o qual já produzia conteúdos de história no site “Xadrez Verbal”. Ali, além de escrever, apresentava *podcast* com mesmo nome do site e o “Fronteiras Invisíveis do Futebol”.

Figueiredo se apresenta, no início dos vídeos, como historiador (formado em História pela Universidade de São Paulo), *podcaster*, *youtuber* e professor. É ele o responsável pelo roteiro e apresentação do vídeo que, por sua vez, tem o Estúdio 42 como responsável pela edição e arte, um dos pontos fortes e que atrai bastante a atenção de um público mais jovem.

Figura 3 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo: Independência do Brasil. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=BzADvI7MAKga>. Acesso em: 01 de fev. 2024.

As titulações no início visam dar credibilidade à narrativa que produziu, haja vista que no imaginário do público em geral, seria uma espécie de chancela de que aquilo que apresenta está embasado no saber histórico produzido pela academia.

Outro ponto é a impessoalização dada ao termo historiador, de forma que, caso a narrativa desagrade ao espectador, o isenta da responsabilidade acerca do que narrou, como se aquilo de que fala não tivesse ligação direta com o que ele pensa individualmente, sendo ele um reprodutor dos conhecimentos da academia. Essa isenção permite manter o engajamento de diferentes públicos no espaço da plataforma.

O vídeo do canal, escolhido para a realização do trabalho é denominado *Independência do Brasil*. Postado em 13 de setembro de 2016, até o momento apresenta 856 mil visualizações, 68 mil “likes” e 2.084 comentários, possui duração de 9 minutos e 7 segundos.

A descrição do vídeo apresenta o seguinte texto:

Neste Nerdologia, vamos falar sobre os acontecimentos relacionados à Independência do Brasil, processo histórico que culminou na separação do país do domínio português, em 7 de setembro de 1822. O evento foi resultado de uma série de fatores, incluindo a insatisfação dos brasileiros com o domínio colonial e o crescimento do sentimento nacionalista. (Nerdologia, 2016).

A descrição permite entender a Independência enquanto um processo. Porém também transmite a ideia de uma linearidade, como se os acontecimentos relacionados e este processo tivessem sido diretamente decorrência um do outro, numa espécie de fatalismo, como se existisse um roteiro pré-determinado e calculado para que se chegasse a tal consequência.

Outro ponto, é que a utilização do termo “brasileiros” ocorre como se houvesse, de fato, uma homogeneidade quanto ao que era ser brasileiro, para além dos termos legais. Como se toda a gama de pessoas, grupos e interesses pudessem ser representados por esta palavra. “O Brasil” ou “os brasileiros” são narrados como algo coeso e unitário, produzindo uma impessoalização e encobrindo a pluralidade existente e, a repetição desta narrativa tradicional, encomendada pelas instituições que visavam se fortalecer à época, apenas reforça uma história contada pelos “vencedores”, a qual está longe de ser a história toda, tal qual se vende.

Prosseguindo, além do texto, podemos encontrar também na descrição, a bibliografia e materiais utilizados para elaboração do vídeo.

Figura 4 - Captura de tela do site YouTube



Informações sobre o canal Nerdologia. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=BzADvI7MAKq>. Acesso em: 01 de fev. 2024.

A capa de abertura do vídeo traz parte da tela “A proclamação da Independência”, de Moreaux²⁰, estilizada e com direção inversa à original. A tela original, datada do ano de 1844, encontra-se atualmente no Museu Imperial, em Petrópolis, no Rio de Janeiro.

Figura 5 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo: Independência do Brasil. Disponível em:
https://www.youtube.com/results?search_query=independ%C3%Aancia+do+brasil+. Acesso em: 01 de fev. 2024.

²⁰ François René Moreaux foi um pintor francês de temas históricos, adepto das influências do romantismo. Isso significa que suas obras eram caracterizadas pelo sentimentalismo e pela fuga da realidade ao representar aquilo que idealizava, como era característico desta corrente artístico-literária. Muitas obras artísticas deste estilo serviram como meio para exaltar momentos e figuras históricas que pretendiam eternizar uma imagem idealizada.

Apesar de não ser a tradicional tela de Pedro Américo, a capa de abertura tem também como imagem central a figura de D. Pedro I, sendo assim não rompe com a narrativa tradicional, ao contrário: promove um reforço da mesma. A população não figura como agente do processo, indígenas, afrodescendentes, população menos abastada, não aparecem e quando retratados figuram como pessoas aleatórias que assistem o que se passa de algum ponto inferior, tal qual eram vistos pelas elites.

Após a abertura padrão do canal, com vinhetas e apresentação do narrador/roteirista tem início o vídeo em si, que dá abertura à sua narrativa colocando a imagem da tela “Independência ou Morte!”, pois, nas palavras de Figueiredo, “quando pensamos em Independência, costumamos visualizar o famoso quadro de Pedro Américo” (Nerdologia, 2016) como representação do que teria ocorrido na data de 7 de Setembro. Em seguida, o roteiro apresenta brevemente uma desconstrução da imagem idealizada de D. Pedro I contando que os acontecimentos não teriam ocorrido como na imagem, mas que as condições eram outras, abordando os problemas intestinais que teriam acometido o futuro Imperador e afirmando que essa, sim, era uma verdade.

O uso desta história para contestar a imagem criada pelo quadro, é muito provavelmente, uma forma de atrair a atenção do público por meio de algo que se mostre mais descontraído e ao mesmo tempo, mais próximo da realidade do que a tradicional cena romantizada. Esses dados, no entanto, não constroem nenhuma reflexão, são muitas vezes narrados como elementos cômicos para alívio de uma narrativa que parece enfadonha, permeada por figuras ilustres e atos políticos de tempos muito distantes e que em nada parecem ter relação com o presente. Esse é o risco que se corre ao não realizar uma reflexão que entrelace passado e presente, mas apenas narra uma sucessão de fatos. Ficam deslocados e sem sentido.

Posteriormente o vídeo traz a seguinte indagação: “Como assim, mentiram para você?” O apresentador explica que não se trata disso e dá continuidade apresentando o contexto histórico. Ele inicia a contextualização apontando que o Brasil é um país americano e que uma das características relacionadas a este aspecto é de que a população é formada por imigrantes. É certo que a miscigenação é uma característica da população que forma o Brasil, entretanto, os povos africanos e indígenas são citados de uma forma generalizada, como se fossem apenas itens que integram um cenário, mas que não promovem ação no mesmo. No caso das populações africanas, indica que ocorreu uma migração forçada, mas não problematiza a informação.

O apresentador aponta que existem diferentes grupos nacionais num mesmo país, mas estas ideias são apenas lançadas, sem serem aprofundadas, portanto a narrativa tradicional é mais uma vez reforçada, apesar de algum esforço em mostrar que existem diferenças.

O vídeo tem sequência apontando que a nacionalidade é algo construído e que isso se dá por meio de símbolos comuns, como o próprio quadro de Pedro Américo, evocado no começo do material. Essa concepção da construção, por sua vez, rompe com o tradicionalismo, pois não trata os símbolos relacionados à Independência como algo orgânico.

Em seguida, é lançado um questionamento sobre a possibilidade de se ligar a Independência a um dia específico, no caso, o 7 de setembro. A resposta apresentada é não, pois assim como outros eventos históricos, foi um processo e não fruto de uma ruptura imediata e gerou muitas consequências.

O vídeo segue indicando que o início deste processo ocorreu a partir de 1808, com a vinda da Família Real durante as guerras napoleônicas, fato este que teria gerado uma série de transformações, tais como reformas, crescimento econômico e mudança no patamar político, já que o futuro país deixava de ser colônia para se tornar Reino Unido. A narrativa é sempre acompanhada de imagens e palavras ou frases curtas que vão aparecendo com movimentos, na medida em que o narrador conta seu relato, ajudando a prender a atenção ou ressaltar algo que tenha sido dito. Esse elemento visual auxilia também no estabelecimento de uma organização para acompanhar o raciocínio do que se está contando, como mostra o exemplo a seguir.

Figura 6 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo: Independência do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BzADvI7MAKg&t=39s>. Acesso em: 01 de fev. 2024.

Figura 7 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo: Independência do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BzADvI7MAKg&t=39s>. Acesso em: 01 de fev. 2024.

Figura 8 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo: Independência do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BzADvI7MAKg&t=39s>. Acesso em: 01 de fev. 2024.

Figura 9 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo: Independência do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BzADvI7MAKg&t=39s>. Acesso em: 01 de fev. 2024.

Na sequência, segue a narrativa abordando a Revolução do Porto, na qual se relata que os brasileiros presentes defendiam a ideia de monarquia dual, o que não se concretizou e Portugal exigiu o retorno de D. João VI, que nomeou então D. Pedro como príncipe regente do Brasil antes de seu retorno ao país de origem. Destaca que, ainda em 1821, dois eventos marcantes ocorreram, sendo eles a declaração de lealdade às cortes portuguesas dos líderes militares portugueses estabelecidos no Brasil e a ordem de retorno de D. Pedro I a Portugal.

Prossegue apontando que alguns grupos no Brasil reagiram negativamente e cita a figura de José Bonifácio de Andrada, considerado patriarca da Independência e afirma que esses grupos ainda tinham como pauta a manutenção do Brasil no Império Português, porém com a exigência de autonomia. Segue, então, diretamente para janeiro de 1822, quando ocorre o “Dia do Fico”, sem mencionar que inúmeras outras revoltas ocorreram em diferentes espaços e com diferentes motivações e interesses relacionados à ideia de Independência.

Quando a narrativa não aborda outros eventos concomitantes que ocorriam em território brasileiro, pode gerar a sensação de que apenas grupos pertencentes às elites econômicas brancas tiveram participação neste processo, como se este não pertencesse e não importasse aos diferentes grupos que compunham a sociedade.

Após o “Dia do Fico”, o enredo continua, e mostra que ocorreu insurreição por parte das tropas leais aos portugueses e que as mesmas foram derrotadas. A figura de José Bonifácio aparece e menciona-se a formação de uma Constituinte em junho de 1822. Como reação a esta, as cortes tentam reagir e, diante disso, coloca-se que em 07 de setembro de 1822, D. Pedro teria dado o grito da independência às margens do Ipiranga, tendo como consequências a aclamação de D. Pedro I como imperador

em 12 de outubro, data de seu aniversário, e a separação oficial meses depois, em dezembro de 1822.

Figura 10 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo: Independência do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BzADvI7MAKg&t=39s>. Acesso em: 01 de fev. 2024.

Figura 11 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo: Independência do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BzADvI7MAKg&t=39s>. Acesso em: 01 de fev. 2024.

A sequência do vídeo relata que é comum muitas pessoas se referirem ao processo de Independência como sendo pacífico. O narrador então aponta que não se compara aos processos ocorridos na América Espanhola ou na América do Norte, mas que houve sim uma guerra pela independência, com duração de dois anos, aproximadamente. Pontuou-se que havia tropas portuguesas ainda em território brasileiro, o qual ainda tinha sob seu domínio a atual região do Uruguai, e que agiam principalmente nas regiões portuárias, apesar de dispersas, devido às proporções do território e cita algumas batalhas terrestres consideradas marcantes como as Batalhas de Pirajá e do Jenipapo.

A figura de Maria Quitéria recebeu um quadro próprio, porém bastante breve, contando com 13 segundos de narração.

Figura 12 - Captura de tela do site YouTube



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BzADvI7MAKg&t=39s>. Acesso em: 01 de fev. 2024.

Encaminhando-se para o final do vídeo, afirma-se que a vitória brasileira sobre Portugal foi decidida pela marinha, força que contava com mercenários britânicos, na batalha de 4 de maio de 1823. Segue, então, para 29 de agosto de 1825, quando foi assinado o Tratado de Amizade e Aliança entre as duas nações, tendo como uma das condições o pagamento de uma indenização a Portugal.

Com os eventos acima descritos, o narrador conta que, por muito tempo, a Independência foi comemorada na data de aclamação de D. Pedro como imperador, em 12 de outubro, porém retoma a ideia de construção dos símbolos e explica que o 07 de setembro substitui o 12 de outubro para desvincular a data da figura de um único indivíduo, permitindo que fosse relacionado a uma ideia de coletividade. Isso, entretanto, não parece se concretizar, uma vez que inúmeras obras evocam a imagem do Imperador como figura central.

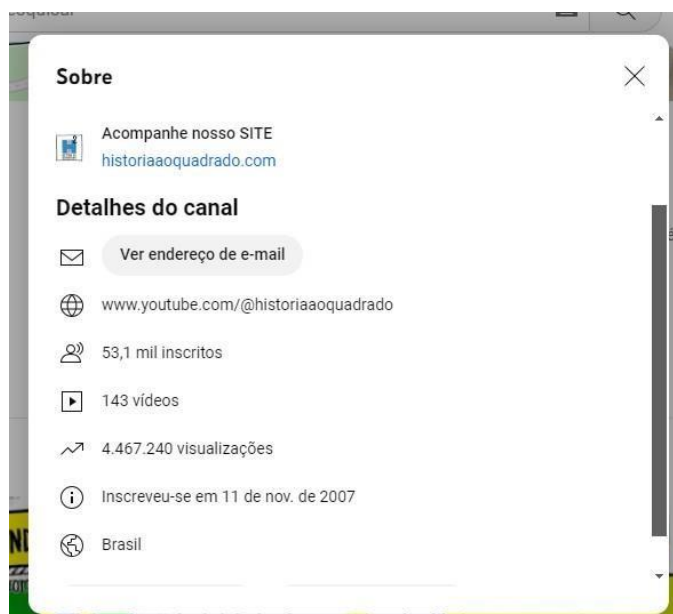
Apesar de uma construção visual bastante envolvente, na qual imagens ajudam a compor e ilustrar a fala do narrador, aparecendo em diferentes quadros, amparando a organização e compreensão do enredo, o vídeo apresenta uma narrativa bastante tradicionalista e eurocêntrica. Mesmo tentando fugir da designação de algo tradicional ao citar um exemplo feminino, Maria Quitéria, e trazendo a ideia de que a nacionalidade é uma construção, na composição de sua trama indígenas, populações negras ou menos abastadas simplesmente não figuram como atores neste processo, o que reforça o sentido de que foi um evento que não gera pertencimento a todos, como se muitos de nós devêssemos agradecer um favor e não nos entender como agentes neste processo. Assim sendo, a forma pode até ser inovadora, mas sua essência, seu conteúdo, ainda é eurocêntrico e excludente, contando a narrativa que se pretendia uma história única acerca da Independência e, como alertou Adichie, “a história única cria estereótipos, e o problema com estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos” (Adichie, 2019, p.14). Assim sendo, não apresentar em seu discurso a existência de muitas outras histórias sobre a Independência, empobrece a construção do conhecimento e a reflexão sobre a mesma, nos priva de representatividade e sentidos diante de nossa história.

3.2.2 Vídeo: “INDEPENDÊNCIA DO BRASIL - da chegada da Família Real ao Grito do Ipiranga”, canal História ao Quadrado.

O canal *História ao Quadrado* foi idealizado pelo professor e mestre em Ensino de História, Giovani Marcos Bernini. O canal surgiu em novembro de 2007, porém a produção de vídeos com periodicidade, seguindo um formato com uma narrativa acompanhada por desenhos e ícones, desenvolveu-se somente a partir de março de 2020. Bernini é responsável pelo roteiro, narração, edição e pelo desenho dos ícones que aparecem durante o vídeo.

O canal conta, até o momento desta pesquisa, com 53,1 mil inscritos e 143 vídeos produzidos, com um total de 4.467.240 visualizações. A proposta do canal, segundo sua descrição, é aprender se utilizando de ícones, ou seja, fazer uso de símbolos e imagem simples para compor e complementar a narrativa.

Figura 13 - Captura de tela do site YouTube



Informações sobre o canal História ao Quadrado. Disponível em: <https://www.youtube.com/@historiaaoquadrado>. Acesso em: 06 de fev. 2024.

Além do canal na plataforma YouTube, o *História ao Quadrado* conta também com um *website* de mesmo nome em que é possível acessar materiais que complementam os vídeos disponibilizados.

Figura 14 - Captura de tela do site História ao Quadrado



Informações sobre o site História ao Quadrado. Disponível em:
<https://historiaaoquadrado.com/>. Acesso em: 06 de fev. 2024.

O material específico escolhido para a análise foi o vídeo “INDEPENDÊNCIA DO BRASIL - da chegada da Família Real ao Grito do Ipiranga”. Com duração de 8:30 minutos e contando com um total de 15.620 visualizações, foi ao ar em 03 de novembro de 2020. Em sua descrição consta a seguinte informação

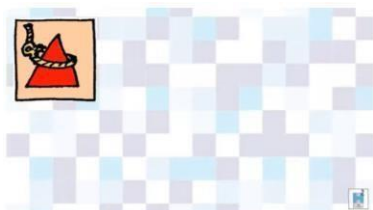
Revoltas internas; Bloqueio Continental; 1808 e a Família Real no Brasil; Abertura dos Portos e modernização. Vamos entender o processo que desencadeou a Independência do Brasil, reconhecida oficialmente apenas em 1825. História ao Quadrado (História ao quadrado, 2020).

Já na descrição é possível observar que não há nenhuma menção aos povos indígenas ou africanos e afrodescendentes ou população mais humilde que compunha a maior parte da população, como atores deste processo, como se, nas palavras de José Murilo de Carvalho, o povo assistisse “bestializado” (embora a expressão seja referente a outro período da história brasileira, a mesma se adequa a outros tantos momentos das narrativas da história nacional).

A descrição do vídeo não apresenta as referências utilizadas como base para o desenvolvimento do roteiro, diferentemente do material anterior.

O vídeo tem início, então, com uma abertura em que o narrador apresenta os principais elementos que irão compor sua narrativa, bem como as imagens que acompanham estes elementos, até culminar em uma capa de abertura que apresenta o tema: Independência do Brasil, fatores decisivos. Observe a sequência.

Figura 15 - Captura de tela do site YouTube.



Vídeo: INDEPENDÊNCIA DO BRASIL - da chegada da Família Real ao Grito do Ipiranga. Revoltas coloniais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X6qWaGLcZG0&t=2s>. Acesso em: 06 de fev. 2024.

Figura 18 - Captura de tela do site Youtube



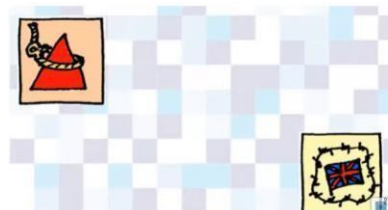
Vídeo: INDEPENDÊNCIA DO BRASIL - da chegada da Família Real ao Grito do Ipiranga. Fuga da Família Real. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X6qWaGLcZG0&t=2s>. Acesso em: 06 de fev. 2024.

Figura 19 - Captura de tela do site YouTube



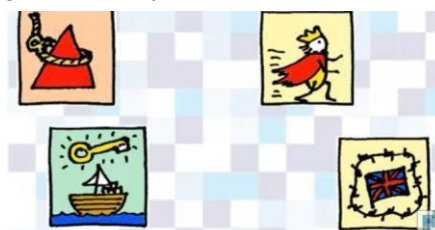
Vídeo: INDEPENDÊNCIA DO BRASIL - da chegada da Família Real ao Grito do Ipiranga. Independência ou Morte! Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X6qWaGLcZG0&t=2s>. Acesso em: 06 de fev. 2024.

Figura 16 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo: INDEPENDÊNCIA DO BRASIL - da chegada da Família Real ao Grito do Ipiranga. Bloqueio Continental Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X6qWaGLcZG0&t=2s>. Acesso em: 06 de fev. 2024.

Figura 17 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo: INDEPENDÊNCIA DO BRASIL - da chegada da Família Real ao Grito do Ipiranga. Abertura dos Portos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X6qWaGLcZG0&t=2s>. Acesso em: 06 de fev. 2024.

Figura 20 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo: INDEPENDÊNCIA DO BRASIL - da chegada da Família Real ao Grito do Ipiranga. Independência do Brasil Fatores decisivos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X6qWaGLcZG0&t=2s>. Acesso em: 06 de fev. 2024.

Dando sequência à narrativa, o vídeo abre a tela principal, na qual o enredo será desenvolvido, e inicia apresentando o tema, Independência do Brasil, contando que apresentará os fatores decisivos que levaram a mesma. A primeira imagem que acompanha esta ideia é a de correntes cerradas, trazendo a ideia de libertação e os

traços da atual bandeira do Brasil. Em seguida completa que este processo se constituiu oficialmente em 1822, mas que não se encerrou na data em questão.

É interessante perceber que quando Bernini quis apresentar o tema Independência, usou como imagem a bandeira do Brasil republicana — talvez por ser de mais fácil associação com o país no imaginário popular. A bandeira aparece com grilhões sendo rompidos. A ideia de libertação poderia ser associada, por exemplo, ao rompimento com Portugal, mas ali estavam correntes rompidas. Embora isso também sirva como representação para liberdade política, inconscientemente nos permite associar a liberdade que remete à abolição da escravatura. Faz-se esta ressalva, pois talvez esse evento — abolição da escravidão no Brasil — tenha, para grande parte da população brasileira, mais significado e sentido de liberdade e transformação do que quando se pensa o processo de Independência. Portanto, a escolha em representar a Independência evocando símbolos relacionados à abolição parecem uma escolha interessante, independentemente da intencionalidade ou não do autor em relacionar os eventos.

Figura 21 - Captura de tela do site



Vídeo: INDEPENDÊNCIA DO BRASIL - da chegada da Família Real ao Grito do Ipiranga.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X6qWaGLcZG0&t=2s>. Acesso em: 06 de fev. 2024.

O vídeo continua apresentando fatores que, na visão do roteirista, faziam parte do contexto em que o processo de desenrolou. Elencou-os como fatores internos e externos. Dentre as causas internas destacou as seguintes: o pacto colonial, explicando-o de forma breve como uma relação econômica entre metrópole e colônia, mas não problematizando o mesmo nem suas consequências para o processo. A Inconfidência Mineira, como exemplo de revoltas internas ocorridas, abordando a

figura de Tiradentes, mas também sem problematizá-la e, por fim, outro exemplo de revolta interna, a Conjuração Baiana, também conhecida como Revolta dos Alfaiates. Conclui este trecho dizendo que ambos movimentos tiveram inspiração iluminista, sem entrar no mérito de o que isso poderia representar.

Figura 22 - Captura de tela do site



Vídeo: INDEPENDÊNCIA DO BRASIL - da chegada da Família Real ao Grito do Ipiranga.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X6qWaGLcZG0&t=2s>. Acesso em: 06 de fev. 2024.

Posteriormente o vídeo elenca os fatores externos relacionados ao processo de independência, apontando que estão relacionados à Europa, sendo eles: o domínio napoleônico sobre a Europa, o Bloqueio Continental sobre a Inglaterra e a consequente invasão francesa a Portugal, em decorrência da desobediência ao bloqueio, o que teve como resultado a vinda da Família Real Portuguesa para sua colônia na América.

Figura 23 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo: INDEPENDÊNCIA DO BRASIL - da chegada da Família Real ao Grito do Ipiranga.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X6qWaGLcZG0&t=2s>. Acesso em: 06 de fev. 2024.

Para que aquele que está assistindo compreenda a relação entre estes eventos, é preciso que tenha algum conhecimento prévio sobre os acontecimentos narrados e retratados, o que leva a concluir que o objetivo do material está mais relacionado à revisão / memorização e a uma determinada organização cronológica dos eventos do que à problematização ou à compreensão dos mesmos.

Atentando aos elementos internos e externos escolhidos para compor o relato, nota-se, como já observado a partir da descrição do vídeo, que se confirma uma base eurocêntrica desta narrativa. Ora, é certo que não se deve excluir os elementos relacionados à história europeia, entretanto parece existir bastante naturalidade em deixar de lado elementos relacionados aos demais agentes históricos envolvidos neste processo por parte daqueles que se propuseram a contar esta história, mais uma vez, uma história única.

O curso do vídeo prossegue abordando quais foram as transformações geradas pela vinda da Família Real para o Brasil, no ano de 1808. Mudanças econômicas, políticas, culturais. Porém não se discute como estas mudanças teriam afetado os diferentes grupos populacionais que compunham a colônia. Se todos foram ou não afetados por estas transformações ou em que medida. Trata-se o Brasil como um ente, dotado de vida e personalidade, o qual substitui e homogeneiza as gritantes diferenças sociais, regionais, culturais e econômicas de um território tão vasto.

Figura 24 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo: INDEPENDÊNCIA DO BRASIL - da chegada da Família Real ao Grito do Ipiranga.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X6qWaGLcZG0&t=2s>. Acesso em: 06 de fev. 2024.

O enredo se encaminha para o fim apresentando as fases deste processo. Nestas fases, não aparecem, em momento algum, os diferentes eventos internos que ocorriam concomitantemente aos que foram relatados, assim como se observou no vídeo do canal Nerdologia.

Figura 25 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo: INDEPENDÊNCIA DO BRASIL - da chegada da Família Real ao Grito do Ipiranga.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X6qWaGLcZG0&t=2s>. Acesso em: 06 de fev. 2024.

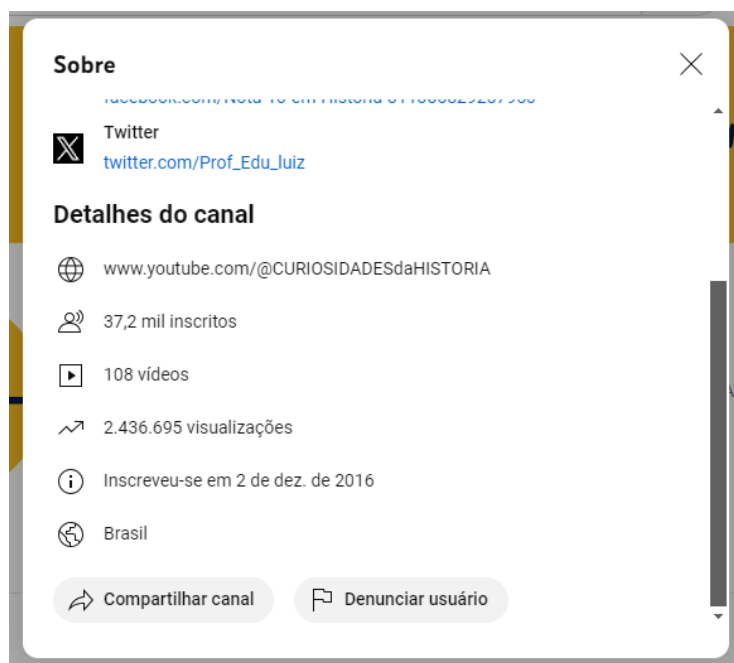
É interessante notar também que, como a proposta do canal é a de auxiliar a compreensão de eventos históricos por meio de desenhos e ícones, símbolos já concretizados como a tela de Pedro Américo, por exemplo, não aparecem na composição da narrativa e figuras particulares também não. Trata-se dos eventos relacionados ao processo de independência de modo menos personalizado.

3.2.3 Vídeo: INDEPENDÊNCIA do BRASIL RESUMO para ENEM Vestibular eEsSA²¹, canal Vitaminas históricas

O terceiro vídeo elencado para análise é do canal *Vitaminas Históricas*, que iniciou suas atividades na plataforma do YouTube no final do ano de 2016. Até o momento desta pesquisa o canal conta com 37,2 mil inscritos, 108 vídeos e um total de 2.436.695 visualizações.

²¹ A sigla EsSA foi reproduzida no subtítulo desta pesquisa tal qual aparece no título do vídeo no canal. Acredita-se que possa se referir a ESA - Escola de Sargentos das Armas.

Figura 26 - Captura de tela do site YouTube



Informações sobre o canal Vitaminas Históricas.

Disponível em: <https://www.youtube.com/@CURIOSIDADESdaHISTORIA>. Acesso em: 11 de fev. 2024.

Ao acessar o histórico de vídeos do canal é possível notar que não há um padrão ou mesmo uma periodicidade contínua na produção, sendo o último vídeo publicado no canal em setembro de 2021. Percebe-se também que a produção não segue um padrão visual ou mesmo em seus objetivos, sendo alguns vídeos com foco na correção de atividades, tanto voltadas para o Enem como para outros concursos, ou em curiosidades. Prova disso é que o nome atual do canal, não condiz com o nome que consta na conta de inscrição do mesmo, tendo como identificação anterior “@CURIOSIDADESdaHISTÓRIA”.

O autor não apresenta a bibliografia utilizada para o desenvolvimento de sua narrativa no vídeo ou na descrição do mesmo.

O vídeo em questão conta, até o presente momento da escrita desta pesquisa, com 722.512 visualizações e 38 mil *likes*. O narrador e roteirista dá início se apresentando como Eduardo Luiz, professor, historiador e *youtuber* e prossegue dizendo que no ano em que o vídeo estava sendo gravado, comemorava-se 195 anos da Independência do Brasil, que é celebrada, simbolicamente, em 07 de setembro. Frisa, então, o termo “simbolicamente” e lança a tela “Independência ou Morte!”, de Pedro Américo, questionando se aquela representação e o que se sabe sobre ela não é verdadeira.

Figura 27 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo INDEPENDÊNCIA do BRASIL RESUMO para ENEM Vestibular e EsSA. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=vsvmee732T8&t=4s>.
 Acesso em: 11 de fev. 2024.

A narrativa tem sequência com o narrador explicando que, para compreender as questões relacionadas ao 07 de setembro, seria preciso retornar alguns anos antes. Apresenta, então, a figura de um globo terrestre onde destaca a localização de Portugal e do Brasil e explica que pressionada por Bonaparte, a Coroa Portuguesa se deslocou para sua colônia mais abastada, o Brasil.

Figura 28 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo INDEPENDÊNCIA do BRASIL RESUMO para ENEM Vestibular e EsSA. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=vsvmee732T8&t=4s>.
 Acesso em: 11 de fev. 2024.

Assim como no vídeo do canal Nerdologia, as imagens vão compondo o quadro conforme a narrativa se desenvolve, misturando imagens que aparecem de diferentes formas com frases curtas ou datas e palavras-chave relacionadas aos temas em questão.

Na sequência traz-se algumas informações, mostrando a relação do evento da vinda da Família Real para o Brasil com a Inglaterra, explicando que os ingleses foram responsáveis pela escolta da numerosa corte portuguesa para a América. Relata-se, também, que isso foi fruto de um vantajoso acordo, porém não liga ou problematiza as informações apresentadas, deixando a cargo do expectador, que deverá ter uma compreensão prévia sobre o tema, para realizar a interpretação destas informações.

Figura 29 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo INDEPENDÊNCIA do BRASIL RESUMO para ENEM Vestibular e EsSA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vsvmee732T8&t=4s>. Acesso em: 11 de fev. 2024.

Figura 30 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo INDEPENDÊNCIA do BRASIL RESUMO para ENEM Vestibular e EsSA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vsvmee732T8&t=4s>. Acesso em: 11 de fev. 2024.

Assim como os vídeos analisados anteriormente, a narrativa se constrói sob uma perspectiva eurocêntrica da história e a diversidade populacional e de interesses é simplesmente deixada de lado, como se não houvesse agentes internos neste processo.

Em seguida, diferentemente dos vídeos anteriores, parte do vídeo foi dedicada a contar sobre as condições da viagem da Europa à América, enfatizando ainda mais o caráter eurocêntrico, pois mostra as dificuldades enfrentadas por aqueles que fizeram a travessia. A ênfase existe, pois, ao contar a respeito do estado e dificuldades enfrentadas, faz com que as personagens sejam percebidas enquanto pessoas, como nós, com medos, anseios e curiosidades, por exemplo. Atitude semelhante a esta não se deu ao tratar a população que habitava a colônia.

Posteriormente, o narrador coloca que o Brasil nunca mais foi o mesmo após a chegada da Família Real. Aqui a população é tratada como um ser amorfo, inanimado e homogêneo, “o Brasil”. Deu sequência ao seu roteiro abordando que uma destas consequências para o Brasil foi o fim do Pacto Colonial e a consequente Abertura dos Portos e trata sobre como esta questão econômica foi positiva para os latifundiários,

sem o uso deste termo especificamente e prejudicial aos comerciantes, dizendo que outras consequências a este respeito seriam tema de um próximo vídeo.

Figura 31 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo INDEPENDÊNCIA do BRASIL RESUMO para ENEM Vestibular e EsSA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vsvmee732T8&t=4s>. Acesso em: 11 de fev. 2024.

Em seguida, frisou que diante das informações fornecidas, era preciso entender que o deslocamento do eixo político gerou, nas palavras do narrador, uma “experiência de liberdade que seria irreversível” (Vitaminas Históricas, 2017). Prosseguiu então com pequenos saltos temporais, indicando que, em 1815, o Brasil se tornou um Reino Unido e que em 1820 ocorre a Revolução do Porto, evento que também recebeu atenção nos vídeos anteriores.

Figura 32 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo INDEPENDÊNCIA do BRASIL RESUMO para ENEM Vestibular e EsSA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vsvmee732T8&t=4s>. Acesso em: 11 de fev. 2024.

Embora tal evento seja relevante no que diz respeito ao processo de Independência política, o narrador não discorre sobre outros acontecimentos que

também ocorriam no Brasil e que, por sua vez, levaram as cortes a um estado de alerta diante da posição política de grupos brasileiros, o que reforça uma narrativa cada vez mais distante da população enquanto agente deste processo e dificulta uma possível relação de identificação com este. Por fim, personifica o processo relacionando-o à figura de D. Pedro I, como se este também não defendesse interesses próprios e de determinados grupos ao desafiar as cortes com sua decisão em permanecer no Brasil, quando do conhecido “Dia do Fico”, elencado no vídeo como primeiro passo para a Independência.

Figura 33 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo INDEPENDÊNCIA do BRASIL RESUMO para ENEM Vestibular e EsSA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vsvmee732T8&t=4s>. Acesso em: 11 de fev. 2024.

Figura 34 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo INDEPENDÊNCIA do BRASIL RESUMO para ENEM Vestibular e EsSA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vsvmee732T8&t=4s>. Acesso em: 11 de fev. 2024.

Neste ponto do vídeo é possível notar que a Independência política não parece ser tida como um processo aberto, mas como uma sucessão de fatores com um resultado pré-determinado.

O próximo elo deste desencadear de fatores foi o brado de Independência, às margens do Ipiranga. No desenrolar de sua narrativa, não questiona o grito, tomando-o como verdade, mas como nos outros vídeos analisados, tenta trazer um ar de descontração e questionar a obra de Pedro Américo, mencionando que provavelmente D. Pedro viajava em mulas e não a cavalo, que teria sido acometido por problemas intestinais e que usava roupas simples. Comenta também que à época sequer existiam os Dragões Reais que aparecem na tela. Questionou-se então não o evento do grito, mas a forma como ele teria ocorrido.

O roteiro continuou apontando que a declaração da Independência se seguiu da aclamação de D. Pedro I como imperador, em 12 de outubro de 1822 e que por muito tempo se comemorou a Independência nesta data e que tais eventos teriam sido revelados oficialmente apenas em dezembro daquele ano.

Na sequência afirma que a ideia de que a Independência do Brasil foi um evento pacífico não é “nem um pouco verdade” (Vitaminas Históricas, 2017), tendo ocorrido uma Guerra de Independência com duração de aproximadamente dois anos, rompendo conflitos em diversas regiões do território à época.

Figura 35 - Captura de tela do site YouTube



Vídeo INDEPENDÊNCIA do BRASIL RESUMO para ENEM Vestibular e EsSA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vsvmee732T8&t=4s>. Acesso em: 11 de fev. 2024.

Encaminha-se para o final do vídeo apontando que a Independência só veio de forma definitiva em 1825, com a assinatura do Tratado de Amizade e Aliança, pelo qual se estabelecia o pagamento de uma alta soma em dinheiro para que Portugal, finalmente, reconhecesse a Independência política do Brasil.

3.3 CONCLUSÕES GERAIS ACERCA DAS NARRATIVAS SOBRE A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NO YOUTUBE

De forma geral é possível notar que nos 3 materiais audiovisuais analisados existe uma narrativa tradicionalista, eurocêntrica, elitista e excludente que enfatiza aspectos políticos e econômicos deste processo, sem sequer aludir aqueles que por eles foram afetados para além das figuras elencadas como centrais ou importantes. Constituem-se narrativas que não produzem sentido de identidade, nas quais as pessoas não se sentem representadas. Embora apontem, vez ou outra, que se trata de uma construção, não há um esforço em desconstruir, reconstruir e inserir aqueles por tanto tempo negligenciados.

Nos três exemplos analisados fala-se “no Brasil”, como se fosse um ente. Mas quem é “o Brasil”? Ou seriam brasis? Os habitantes deste território entendiam-se, de

fato, como um grupo coeso, com os mesmos interesses e características? Em suas contextualizações não contemplam aqueles que aqui viveram suas histórias, as quais sofrem por séculos um processo de obliteração.

Aqueles que se dispuseram a desenvolver seus roteiros, na intenção de auxiliar nos estudos para além da sala de aula, embora possam ter boa vontade, ainda reproduzem um discurso que já não é contemplado dentro da formação acadêmica. Apesar de os estudos decoloniais estarem ganhando força mais recentemente nas academias, já era consenso no período em que estes vídeos foram elaborados e seus roteiros escritos, que todos são agentes da história, e que por muito tempo se contou apenas a história dos “vencedores”. Se estes elementos já estavam presentes na formação destes profissionais, por quê motivos, então, as narrativas apresentadas fora da escola, mas visando também um público escolar, parecem apenas reproduzir uma narrativa tradicionalista, única, e sabemos que “é impossível falar sobre a história única sem falar em poder” (Adichie, 2019, p.12). Trata-se de observar que

Uma sociedade não apenas usa o passado de acordo com interesses do presente, mas também que a memória histórica, por mais desviante que seja em relação a certos saberes historiográficos, nela desempenha um papel coesivo. E ao lembrar, selecionar, narrar e reinventar o passado, a memória está sempre desafiando o trabalho do historiador (Oliveira, 2022, p. 24).

Desta maneira, a quem interessa a manutenção desta história? Como podemos utilizar estes vídeos que se apresentam como educacionais, mas que não acrescem em reflexão, pois ainda fazem uso de uma didática que se vale mais da memorização? Apesar de apresentarem uma contextualização, não se problematizam as questões acerca destes contextos. A atualização acaba sendo estética e não produz sentido.

Muitas destas obras poderiam ser classificadas como obras de entretenimento ou curiosidades, mas se vendem enquanto educacionais, entretanto, não trazem em seu bojo a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, são produtos que precisam atender a demanda de engajamento necessário dentro da plataforma com seus algoritmos.

Há então como fazer uso da plataforma atingindo interesses educacionais? Ora, faz parte de nosso trabalho de professores e historiadores, aprender a ler as lacunas, as entrelinhas, os silêncios e, mais do que isso, auxiliar a preencher estes espaços, resignificando o passado em nosso tempo. A questão agora é: como?

CAPÍTULO 4 - UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA TRABALHAR A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL ANALISANDO VÍDEOS NO YOUTUBE

Já no início desta pesquisa concordamos com Jenkins (2001) ao entendermos que passado e história, embora se confundam no senso comum, não são a mesma coisa, sendo que esta última diz respeito à escrita sobre o passado. Quanto a escrita sobre o passado sabemos que

a história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, consequentemente, suscita outras questões e discussões. (Brasil, 2018, p. 397).

Dessa forma, ao produzir uma narrativa o historiador não se dissocia de seu tempo, de suas influências, do meio onde produz, logo sabemos que as narrativas são construções que atendem às necessidades e questionamentos de seu tempo, porém, com o passar do mesmo, podem sofrer alterações, serem descartadas, reestruturadas, adequadas, enfim, fazem parte das mudanças e permanências que nos rodeiam e permitem entender determinadas sociedades em um certo espaço e tempo.

Concordou-se, também, no início do segundo capítulo com a ideia de que o processo de independência é algo relevante na construção identitária de um povo, mas que para que isso ocorra, é também necessário que a população se reconheça neste processo, do contrário, não será significativo, tornando-se apenas mais um feriado entre tantos outros.

Assim sendo, o objetivo deste capítulo é propor uma sequência didática para alunos do 8º ano sobre o processo de Independência do Brasil, buscando (re)significá-lo no cotidiano destes jovens, pois sabemos que a cultura escolar e o ensino de história nas escolas são de extrema relevância ao “fabricar, muito precocemente, as bases cognitivas e afetivas das ‘comunidades imaginadas” (Carretero, 2010, p.26), assim, tem-se a pretensão de que, por meio da reflexão sobre este objeto de estudos, possam de fato, perceberem-se como agentes históricos, capazes de ler e atuar na sociedade na qual estão inseridos, de forma a torna-la espaço de todos.

4.1 SOBRE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática é um instrumento que em muitos aspectos se assemelha a um plano de aula, entretanto há algumas diferenciações possíveis entre os mesmos. Segundo Freitas e Oliveira (2022) as principais diferenças entre ambos estão no tempo e na complexidade burocrática relacionada a cada um, sendo que o plano está destinado a uma única aula e é voltado ao professor, enquanto a sequência prevê, geralmente, maior duração, além de que a estrutura dos planos de aula é mais burocrática enquanto que a da sequência é mais prática.

De fato, há grande semelhança entre ambos instrumentos e quando estes são “postos em comparação — e tendo como critério básico o respeito à semântica da língua brasileira —, uma sequência é um plano (uma antecipação), mas nem todo plano contém uma sequência de atos” (Freitas; Oliveira, 2022, p. 15).

A sequência tende a ter um caráter que não orienta apenas o docente, mas também o discente, para isso, entretanto, é preciso ter em vista o que se pretende ensinar, para que não se torne um instrumento focado somente em construir uma linearidade para fixação, pois desta forma o educador não desenvolve um processo de ensino-aprendizagem que vá além da memorização e, desta forma, não colabora com o desenvolvimento de uma consciência histórica, nem mesmo com a criação de sentido para o que se aprende.

É interessante notar que a sequência, quando bem estruturada, problematizada, colabora para construir aos poucos o conhecimento, dando mais sentido ao todo. Na própria formação acadêmica é comum que “os futuros professores se tornam mais habituados à recepção de conhecimentos que ajudar a gera-los” (Carvalho; Gil-Perez, 1995, p. 69), logo a interação promovida através das sequências didáticas entre professores e alunos, tem muito a colaborar no desenvolvimento da aprendizagem, para além dos objetos do conhecimento.

Rocha (2015), propõe alguns princípios importantes de se levar em consideração na elaboração das sequências, a saber

1. O conteúdo a ensinar/aprender tem pontos, regiões ou momentos de maior dificuldade ou complexidade e outros de menor dificuldade. É preciso que o professor realize uma análise da estrutura global desse conteúdo para localizar esses pontos de maior complexidade, para então definir em que momentos da sequência didática ele fará exposições didáticas, em que momentos os alunos farão pesquisas de conhecimentos já estruturados, em que momentos analisarão documentos em busca de produzir conhecimento sobre a História e de tornarem-se melhores leitores de diferentes materiais;

2. Interessa ao professor buscar e/ou criar problematizações que fomentem a reflexão sobre as questões enfrentadas pelos homens do passado – o que pode representar o fio condutor da sequência didática - e suas possíveis relações (de causalidade, ou de similaridade ou de diferença) com questões do presente;

3. A História transita no campo da linguagem, interrogando-a – em suas diferentes formas de expressão - e produzindo o discurso historiográfico através dela. Assim, interessa dedicar especial atenção às diferentes linguagens (verbais e não verbais) que circulam na sociedade e que significam formas de apropriação do conhecimento histórico pelo aluno: documentação, patrimônio e museus, cinema, fotografia, entre tantos outros (Rocha, 2015, p. 93 – 94).

Assim sendo, percebendo as potencialidades de uso das sequências didáticas para o processo de ensino-aprendizagem, segue-se uma proposta de uso desta metodologia no que tange ao processo de Independência do Brasil, fazendo uso neste processo, de vídeos vinculados à plataforma do *YouTube*.

4.2 UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA DO BRASIL – OS SILÊNCIOS CONTIDOS NAS NARRATIVAS DO YOUTUBE

PARTE 1: Independência do Brasil Do micro ao macro: construindo uma ideia sobre independência
TEMPO ESTIMADO: 2 aulas (100 minutos)
PÚBLICO-ALVO: 8º ano – anos finais
OBJETIVOS: • Apresentar o objeto do conhecimento – Independência do Brasil - que será trabalhado. • Conceituar a ideia de INDEPENDÊNCIA, partindo da experiência pessoal e expandindo para o coletivo. • Relacionar o processo de independência ao de formação da identidade nacional.
PASSOS: 1. Apresentar o tema a ser trabalhado. 2. Construir o conceito de independência. 3. Aplicar o conceito de independência ao caso do Brasil.
DESENVOLVIMENTO: • Apresentação do objeto do conhecimento a ser trabalhado (processo de Independência do Brasil): apresentar um breve <u>contexto espaço-temporal</u>,

relacionando a outros eventos que ocorreram concomitantemente, a fim de criar uma relação com o que já estudaram anteriormente.

Essa apresentação pode ser realizada de maneira oral, sem impedimento do uso de outros recursos, como esquemas em quadro de giz, uso de slides em multimídia, entre outros.

- **Conceitualização de independência:** propõe-se trabalhar a Independência do Brasil partindo da realidade do aluno (micro) para construir o conceito de independência, o qual será aplicado, posteriormente, a uma coletividade, como no caso de grupos que se pretendem um país (macro). Para isso, propõe-se a aplicação de um **questionário** que os(as) discentes deverão responder individualmente. Em seguida o(a) docente irá colocar essas questões em **debate**, a partir das respostas dos alunos(as), buscando construir a ideia de que

ser independente é ser **livre** para tomar suas próprias decisões, para **ter controle** sobre elas, entretanto, isso requer uma série de **responsabilidades** sobre os atos tomados e suas consequências, sejam elas positivas ou negativas.

- **Aplicando o conceito ao macro:** nesta última etapa da primeira sequência será aplicado o conceito construído ao macro (Brasil), buscando dos(as) discentes uma primeira compreensão sobre o Brasil ser ou não um país independente, por meio de um segundo grupo de **questões** a serem **respondidas e debatidas**. Pretende-se que

compreendam que nosso país teve sua independência construída por diversos grupos, que ainda não se entendiam enquanto brasileiros, mas que se pretendiam independentes. É importante que o(a) docente aponte que esses grupos tinham diferentes origens e interesses.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Quadro e/ou impressão para o questionário.
- Material de uso diário (caderno, lápis, caneta, borracha).

A aplicação do questionário pode se dar de diferentes formas, a depender dos recursos disponíveis.

O(a) docente poderá ditar as questões para que os(as) discentes respondam no caderno. Poderá passá-las no quadro para que copiem e respondam, ou ainda imprimir para que colem e respondam no caderno.

ANEXOS:

QUESTIONÁRIO 1 O QUE É SER INDEPENDENTE?

1. O que é ser uma pessoa independente?
2. As pessoas já nascem independentes ou é um processo que se constrói com o tempo?
3. Você considera importante ser uma pessoa independente? Por quê?

4. O que você entende que é preciso para que alguém seja uma pessoa independente?

QUESTIONÁRIO 2
VIVEMOS EM UM PAÍS INDEPENDENTE?

1. O Brasil já nasceu como um país independente ou sua independência também foi construída?
2. Quem seriam os responsáveis pela construção de uma independência do Brasil? Eles se entendiam enquanto brasileiros(as)?
3. Em sua opinião, o que é ser brasileiro(a)? Você se identifica com todas as características do que considera para um brasileiro(a)?
4. Você pensa que “ser brasileiro(a)” tem alguma relação com o processo de independência de nosso país? Justifique.
5. Com base em sua compreensão sobre independência, podemos dizer que o Brasil é um país independente? Por quê?

PARTE 2: Analisando fontes audiovisuais no <i>YouTube</i>
TEMPO ESTIMADO: 2 aulas (100 minutos)
PÚBLICO-ALVO: 8º ano – anos finais
OBJETIVOS: • Compreender que as narrativas são construídas atendendo aos interesses de seu tempo • (Re)conhecer grupos e agentes envolvidos no processo de independência • Perceber os silêncios a partir das narrativas dos vídeos • Conhecer e aplicar métodos de análise de um vídeo
PASSOS: 1. Em duplas ou individualmente, distribuir aos alunos(as) o link para acesso de um dos vídeos sobre o processo de Independência do Brasil (vídeos listados no anexo). 2. Permitir que assistam. 3. Entregar o questionário de análise para que respondam as questões sobre o vídeo (questionário em anexo). 4. Separar a turma em 3 grupos, conforme os vídeos que analisaram, para uma discussão coletiva e posterior apresentação oral sobre o vídeo analisado.
DESENVOLVIMENTO: • Para essa aula será necessário acesso à internet e uso de fofones de ouvido para que os(as) alunos(as) possam, em duplas ou individualmente, assistir um dos vídeos selecionados sobre o processo de Independência do Brasil, disponível na plataforma YouTube. • A depender das possibilidades, os vídeos podem ser assistidos em sala, com uso de aparelhos smartphones, ou na sala de informática. Ainda, em último caso, é possível projetar os três vídeos para toda a turma em suportes como televisão ou aparelho multimídia. • Cada aluno(a) ou dupla deverá realizar uma análise dos vídeos, respondendo a um questionário com questões norteadoras para este processo. Se preciso, podem retomar o vídeo outras vezes. • Ao fim da análise em dupla ou individual a sala será redistribuída em 3 grupos maiores, conforme os vídeos que tenham analisado. Deverão então, comparar suas respostas, debater, produzir uma síntese e montar uma apresentação oral para os demais colegas que tenham assistido outros vídeos, elencando quais informações obtiveram sobre o processo de Independência a partir dos mesmos. • É interessante que o(a) docente auxilie na percepção daquilo que os vídeos têm em comum, ressaltando que são narrativas produzidas por alguém em determinado tempo, com objetivos diversos.
RECURSOS DIDÁTICOS: • Acesso à internet. • Fones de ouvido. • Material de uso diário (caderno, lápis, caneta, borracha).

- O questionário poderá ser passado no quadro para ser copiado, requerendo uso do quadro de giz, ou entregue impresso para que cada aluno cole e responda em seu caderno.

ANEXOS:

Vídeo 1 – “Independência do Brasil”, do canal Nerdologia.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BzADvl7MAKga>.

Vídeo 2 – “INDEPENDÊNCIA DO BRASIL - da chegada da Família Real ao Grito do Ipiranga”, do canal História ao Quadrado.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X6qWaGLcZG0&t=2s>.

Vídeo 3 – “INDEPENDÊNCIA do BRASIL RESUMO para ENEM Vestibular e EsSA”, do canal Vitaminas Históricas.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vsvmee732T8&t=4s>.

QUESTIONÁRIO 3

ANALISANDO O PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA EM VÍDEOS NO YOUTUBE

1. Qual é o tema central do vídeo?
2. Você já conhecia algo sobre o tema deste vídeo? Se sim, identificou nele coisas que conhecia?
3. Como esta história foi contada?
4. Quais os pontos de destaque na narrativa de Independência do Brasil apresentada no vídeo?
5. Quais características existentes no vídeo (sons, imagens, cortes de cena, música de fundo, forma de falar/comunicar, etc.) mais lhe/s interessou/interessaram?
6. Quem foi/foram a(s) personagem/personagens principal/principais da independência do Brasil apresentados pelo vídeo?
7. Pensando nas discussões anteriores (sobre o que é ser brasileiro), podemos dizer que o processo de independência, como narrado no vídeo, representa a independência para todos? Justifique.
8. Há algo que você acrescentaria ou retiraria neste enredo?
9. Você concorda, discorda, ou concorda parcialmente com o que foi apresentado?
10. Para você, a narrativa parece ser uma fonte confiável? Que elementos justificam sua resposta?
11. A forma como o processo de independência foi exposta no vídeo favorece algum grupo social?
12. Você julga que a narrativa apresentada contempla toda a história sobre o processo de Independência do Brasil? Justifique.

PARTE 3: Analisando outras fontes e percebendo os silêncios
TEMPO ESTIMADO: 2 aulas (100 minutos)
PÚBLICO-ALVO: 8º ano – anos finais
OBJETIVOS: • Compreender que a independência do Brasil é um processo em construção. • Perceber que a representação tradicional da independência foi criada a partir de interesses de grupos sociais. • Perceber que nesta narrativa tradicional os demais grupos sociais que compõem a sociedade brasileira foram silenciados e que estes silêncios reverberam em nossa sociedade. • Lembrar que não há uma narrativa única, hoje o que se pretende fazer é mostrar as múltiplas disputas envolvidas nesse processo ainda em construção.
PASSOS: 1. Dividir a turma em três equipes novamente (pode ser a mesma divisão já usada anteriormente). 2. Entregar a cada equipe um dos textos historiográficos para que leiam em conjunto. 3. Em seguida entregar o questionário norteador para que possam o texto recebido e compará-lo ao vídeo analisado na segunda parte da sequência. 4. Apresentar para os demais grupos o que puderam observar de seu texto em comparação com os demais. 5. Apresentar aos alunos(as) Chimamanda Ngozi Adichie, e assistir em turma a palestra ministrada por ela, que deu origem ao livro “O perigo de uma história única”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY. 6. Solicitar o registro individual, em formato livre (poesia, desenho, narrativa, música, etc.), sobre o que puderam compreender sobre o processo de independência a partir das análises e como este processo se relaciona conosco.
DESENVOLVIMENTO: • Em grupos, os(as) alunos(as) deverão receber cópias dos textos contidos no anexo desta parte da sequência. Deverão realizar juntos a leitura do mesmo. • Em seguida, em seus cadernos, deverão responder ao questionário. • Posteriormente, devem apresentar para os demais grupos o conteúdo do texto que analisaram, para que todos tomem conhecimento de todos os conteúdos das diferentes fontes. • Posteriormente, cabe ao docente guiar uma reflexão sobre o conteúdo das referências audiovisuais e das referências historiográficas, mostrando que o estudo da história é complexo e envolve mais do que memorização, mas problematização da historiografia, interpretação e produção de sentido. • Cabe também ao docente auxiliar os(as) alunos(as), por meio do desenvolvimento das atividades, a perceber que diferentes disputas e grupos

compõem a história de um povo e que resgatar o espaço de fala de grupos silenciados permite uma sociedade com maior equidade.

- É importante que, ao fim da discussão, percebam que a Independência do Brasil ainda é um processo em construção e que está intimamente ligado à nossa formação enquanto brasileiros, sendo esse um exercício cotidiano, que não se finda com as atividades desta sequência.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Fotocópia dos textos historiográficos para os(as) alunos(as).
- Fotocópia ou quadro de giz para repassar o questionário de análise.
- Material de uso diário (caderno, lápis, caneta, borracha).
- Acesso à internet.
- Aparelho multimídia ou televisão.
- Caixas de som.

ANEXOS:

TEXTO 1

A instalação da Corte portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808, trouxe uma série de modificações no dia a dia de muitas populações do Brasil, motivando tensões e descontentamentos, como o aumento da carga tributária de outras capitanias, e do qual se queixariam, anos depois, os habitantes de Pernambuco que, em 1817, promoveram uma revolução republicana que durou três meses; o crescimento do tráfico negreiro com a África, que fez aumentar o número de escravos desembarcados nos portos do Brasil a partir de então e recrudesceu tensões inerentes à ordem escravista; ou o extermínio de populações indígenas que viviam em regiões próximas ao novo centro de poder máximo do Império português. Entre outras medidas, mais amenas, mas nem por isso menos impactantes, estava a criação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, encarregada de publicar papéis administrativos necessários à gestão do Império em sua nova sede, um jornal - a Gazeta do Rio de Janeiro.

PIMENTA, João Paulo; COSTA, Wilma Peres. As revoluções de independência como revoluções do tempo: almanaques, calendários e cronologias no Brasil do século XIX. Tempo, v. 27, p. 51-70, 2021.

TEXTO 2

O bicentenário da independência do Brasil (1822-2022) tem suscitado um clima de celebração e comemorações oficiais com um forte caráter marcial a partir de iniciativas oficiais sem qualquer diálogo com as classes populares da sociedade brasileira. Do mesmo modo, podemos afirmar que a independência brasileira foi um movimento conservador que culminou na manutenção de uma monarquia exercida pela família real portuguesa, pelo menos para fins de entendimento prático desse processo. Apesar da maior parte da população já ser formada por indígenas, africanos e caboclos, fossem cativos ou libertos, é fato reconhecido que a narrativa de uma identidade nacional brasileira foi forjada sob a farsa do diálogo e da harmonia racial no Brasil. Em geral, nas narrativas historiográficas oficiais que se desdobraram em imagens que circulam em meios de comunicação de massa, como livros didáticos, filmes e novelas, o lugar reservado ao povo brasileiro no processo de independência do Brasil foi o de mero expectador, isto é, sem qualquer

participação efetiva nos rumos da nação. As narrativas historiográficas brasileiras perpetuaram o lugar de subserviência dos povos indígenas e africanos no processo de institucionalização do poder e de consolidação da formação da identidade nacional. Além disso, a figura do Caboclo, representação da pluralidade racial brasileira e símbolo de uma cultura religiosa popular, foi reduzida a uma ideia pejorativa de folclore, com poucas inserções na historiografia e, sobretudo, nas imagens sociais e culturais que circulam no imaginário das periferias. Neste caso, entende-se como periferia a ideia de um espaço de diálogo, construção e ressignificação que as classes populares fazem de si mesmas, de suas lutas e de suas próprias perspectivas de mundo. [...] [É necessário] um deslocamento das visões elitistas e conservadoras da independência do Brasil para um aprofundamento nas relações que envolviam indígenas, caboclos e africanos nos espaços de formação popular da sociedade brasileira.

ROSA BEZERRA, N.; MENDES, A. Indígenas, caboclos e africanos: as periferias e o imaginário da independência do Brasil. *Fronteiras*, [S. l.], v. 24, n. 43, p. 91–106, 2022. DOI: 10.30612/frh.v24i43.15981. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/15981>. Acesso em: 30 mar. 2024.

TEXTO 3

Ao longo do século XIX, a política do Estado brasileiro estabelecia uma tutela dos povos indígenas sob os interesses de missionários e políticos locais, estabelecendo uma ideia de preservação e proteção ao passo que, paradoxalmente, promovia ou admitia ofensivas contra os povos indígenas, que serviriam para a catequização de um passado mestiço e que gerariam uma nação americana, politicamente soberana e civilizada (Cunha, 1992; Almeida, 2008). No caso da população de africanos, a política econômica marcadamente baseada no tráfico negreiro e na escravidão demonstra que as perspectivas políticas imperiais não observavam uma ampla independência para as diferentes identidades regionais e periféricas que sistematicamente foram excluídas dos processos de cidadania dos oitocentos (Mattos, 2018).

As disputas de narrativas que subjugavam e marginalizavam os povos indígenas e os africanos na formação da identidade brasileira estavam presentes em diferentes espaços sociais e no processo de monumentalização da memória nacional desde os fins do século XIX. Assim, os confrontos étnicos, as revoltas sociais e as disputas políticas que marcaram a efetiva participação popular no processo histórico brasileiro foram silenciadas por uma narrativa oficial e pela repressão imposta pelas elites regionais.

ROSA BEZERRA, N.; MENDES, A. Indígenas, caboclos e africanos: as periferias e o imaginário da independência do Brasil. *Fronteiras*, [S. l.], v. 24, n. 43, p. 91–106, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/15981>. Acesso em: 30 mar. 2024.

QUESTIONÁRIO 4

ANALISANDO FONTES HISTORIOGRÁFICAS SOBRE O PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA DO BRASIL.

1. Faça um levantamento sobre quem são os autores do texto que você leu.
2. Qual o tema principal da narrativa analisada?
3. Este tema está relacionado com o tema dos vídeos analisados anteriormente?
4. Além do formato diferente do material analisado, você notou alguma diferença entre a narrativa do vídeo e do texto sobre o processo de Independência? Se sim, qual?

5. Aparecem personagens ou grupos diferentes dos que foram apresentados nos vídeos?
5. As narrativas dos vídeos podem ser relacionadas com o que Chimamanda Adichie relatou em sua experiência? Explique.
6. Você considera que o “7 de setembro” foi um acontecimento que encerrou o processo de Independência do Brasil? Que outras independências foram conquistadas e ainda precisamos conquistar?

PARTE 4: “Vai muito além do 7” – criando um novo roteiro
TEMPO ESTIMADO: 3 aulas (150 minutos)
PÚBLICO-ALVO: 8º ano – anos finais
OBJETIVOS: • Incentivar os(as)alunos(as) a expressarem suas expectativas, anseios, sonhos. • Possibilitar aos estudantes relacionar passado, presente e expectativa de futuro. • Auxiliá-los a se expressarem de forma clara e criativa, acreditando em seu potencial, para além dos desafios. • Perceberem-se como AGENTES HISTÓRICOS do processo de suas vidas e da sociedade que compõem. • Instigar os alunos a realizar o uso das tecnologias para a divulgação de narrativas conscientes e responsáveis.
PASSOS: • Reunir os grupos. • Retomada e reflexão sobre o que já se fez e o que ainda é possível fazer neste processo de Independência. • Realização de pesquisas de aprofundamento e escrita do roteiro. • Gravação dos vídeos com narrativas críticas sobre o processo de Independência do Brasil. • Apreciação das produções.
DESENVOLVIMENTO: • Os(as) alunos(as) devem se reunir nos grupos anteriormente formados para análise das narrativas dos vídeos e oralmente devem retomar o que puderam aprender com a sequência. (Professor(a), ajude-os a organizar o raciocínio, lembrando-os brevemente de quais foram as discussões que antecederam esta etapa, como: o que é ser independente, como se construiu nossa Independência, os silêncios presentes etc.) • Posteriormente, pode-se pedir aos estudantes para identificarem que outros passos foram dados em direção à conquista da independência pelo povo brasileiro (fim do voto censitário, Abolição da escravidão, avanços nas conquistas das mulheres, dos negros, dos indígenas, dos grupos LGBTQIA+). • Em seguida deverão elaborar um roteiro para a gravação de um vídeo sobre o processo de Independência, no qual apresentem uma reflexão sobre como esse processo foi e como vêm sendo construído a partir de muitas lutas através do tempo, que não se encerraram no “07 de Setembro”. • Na etapa que segue, devem ler as sugestões para elaboração do roteiro de um vídeo. • Em seguida, devem escrever esse roteiro utilizando um processador de texto (Microsoft word, LibreOffice Whriter, por exemplo).

• Por fim realizarão a gravação de seus vídeos para compartilhar com os demais colegas.
RECURSOS DIDÁTICOS: • Sala de informática com acesso a computadores e internet. • Aparelho multimídia com áudio.
ANEXOS: Sugestões para elaborar o roteiro que 1) Definir o TEMA. 2) Definir o que pretendem com o vídeo, seu(s) OBJETIVO(S). 3) Pensar qual será o FORMATO do vídeo (um narrador e imagens, apresentadores mesclados a imagens, programa com apresentador e cenário, encenação etc.). 4) ELENCAR, listar o que já se sabe sobre o tema. 5) PESQUISA DE APROFUNDAMENTO – deve-se realizar uma seleção das referências textuais, de imagens e audiovisuais. 6) ORDENAR os conhecimentos, para que possa se construir uma narrativa coerente e com sentido. 7) Detalhar, por escrito, como se dará o DESENVOLVIMENTO do vídeo, organizando como as referências serão utilizadas, em que momento e de que forma.

4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Desde o princípio desta pesquisa, uma das maiores preocupações era a de que este trabalho pudesse colaborar de modo efetivo e prático no dia a dia de outros professores e professoras. Logo, assim como qualquer plano precisa ser maleável, a sequência proposta também. Nem sempre haverá o tempo ou todos os recursos necessários, portanto, a mesma pode ser readequada às diferentes realidades.

Tendo em vista que 10 aulas não é um tempo que se costuma dispor para trabalhar um determinado objeto do conhecimento no currículo tradicional de História para o Ensino Fundamental, pode-se optar em selecionar partes da sequência, ou aplica-la como um todo, na forma de um projeto curto em contraturno.

Não se espera com a proposta, encerrar as discussões a esse respeito, nem se pode, dada a natureza mutável da história enquanto um estudo que se molda ao tempo presente na busca por respostas no passado, distante ou próximo, para compreensão de nossas realidades. Pretendeu-se, entretanto, auxiliar docentes e discentes, a realizarem uma construção mais reflexiva a respeito deste processo, que é (ou deveria ser) tão presente em nossas vidas.

Sabemos que muitas conquistas já foram realizadas, como abolição da escravidão, o fim do voto censitário, o direito do voto feminino e para analfabetos, autonomia dos povos indígenas, entre outras, mas muitas destas ainda requerem cuidado para que sejam solidificadas e outras tantas para serem alcançadas. Para tanto, é preciso construir uma sociedade que se entenda como agente capaz de mudanças, mais que isso, mudanças que promovam a equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso percorrido para chegar ao final desta pesquisa é resultado de um sonho que há muito vinha sendo amadurecido até se concretizar com o programa do ProfHistória. Nossa construção enquanto pessoas e profissionais é feita e refeita constantemente, nossas práticas mudam, se adaptam a novos tempos e pessoas.

Nesta trajetória, uma das mudanças que têm me acompanhado é o uso das tecnologias em sala de aula. Das aulas em que assistia aos vídeos passados em VHS, na TV da escola, aos retroprojetores na universidade, depois ao uso dos computadores e multimídias e, mais recentemente, o incremento da internet e das redes sociais, essas mudanças têm me acompanhado para além da vida pessoal, mas fazendo parte também de meu cotidiano de trabalho.

Pensando em toda esta trajetória, em como estas tecnologias nos afetam, esta pesquisa visou refletir sobre este impacto, propondo a análise da narrativa de alguns vídeos da plataforma do *YouTube* a respeito do processo de Independência do Brasil.

Esta pesquisa ancora-se na convicção de que o Ensino de História precisa produzir sentido, e isso só pode ocorrer quando nos percebemos no processo histórico como sujeitos conscientes de nossa capacidade de ação. Para isso, procurou-se refletir, por meio da análise de vídeos sobre a Independência do Brasil, sobre nosso papel como agentes históricos, bem como sobre as possibilidades de uso do *YouTube*.

O que pudemos notar é que a plataforma é muito eficiente em sua proposta de ser um mecanismo simples para consumir ou produzir conteúdos audiovisuais. Durante o levantamento dos vídeos, inúmeros resultados para “Independência do Brasil” apareceram, logo é uma ferramenta com muito potencial e pode, sim, ser aliada na construção do conhecimento, devido à facilidade para acessar seus conteúdos, por ser relativamente barata e permitir interação entre aqueles que consomem determinado vídeo. Contudo, a memória cristalizada da Independência enquanto um evento, o “07 de setembro”, acaba por gerar conteúdos audiovisuais com uma narrativa tradicionalista e excludente.

Ainda assim, pode-se fazer uso da própria plataforma para divulgar conhecimentos que vão na contramão desta história factual e tradicionalista, pois, apesar de os algoritmos terem peso significativo na lógica de impulsionar mais um determinado vídeo em detrimento de outro, permitem espaço para o diferente.

Para se chegar a esta conclusão percorremos um caminho que perpassou pelo capítulo 1, no qual concordamos com Jenkins quando se diz que história e passado não são a mesma coisa, o que nos levou a uma segunda concepção, a de White, que a narrativa é elemento central quando pensamos a história, é a partir dela que se exprimem os estudos sobre o passado.

Ainda no capítulo 1, teve-se como referência as obras de Castells na busca por compreender como as novas tecnologias afetam o cotidiano das sociedades. Com esta base recorremos às terminologias para estas novas gerações e buscou-se apresentar como diferentes mídias foram se transformando, assim como a sociedade nas quais eram inseridas com o passar do tempo. Assim, pelas “trilhas da WWW” apresentamos os avanços pelos quais as conexões de rede foram passando e buscamos compreender os impactos destas mudanças no campo do ensino, principalmente no momento em que as plataformas se alastraram tão rapidamente, de forma quase simbiótica, transformando a forma de comunicar ideias, em um processo vertiginoso.

Em nosso segundo capítulo buscamos entender como as narrativas sobre o processo de Independência foram forjadas e divulgadas com o passar do tempo. Percebemos que muitos avanços ocorreram no campo da historiografia, porém notamos, também, que, apesar do esforço nas academias, existe uma memória cristalizada do processo enquanto um evento, em que figuras brancas, masculinas e europeias são centrais.

Esta percepção ficou mais clara com a análise dos vídeos da plataforma do *YouTube*. Quando esta pesquisa se iniciou, estava certa de que encontraria nestas novas formas de narrar, algo novo, porém percebemos que havia uma memória enraizada. Ainda assim, apesar de o *YouTube* perpetuar estas narrativas, podemos trabalhar para que outras também sejam divulgadas, há espaço para isso, apesar da mercadologia envolvida no funcionamento da plataforma por meio dos algoritmos. É preciso, entretanto, conscientizar a sociedade quanto ao uso adequado dos potenciais das tecnologias, pois o processo de ensino-aprendizagem requer mais intensidade e criação de sentido do que aquele que uma história única, como nos alertou Adichie, pode gerar. Logo, este espaço é uma ferramenta, não o processo todo.

Em uma sociedade na qual muitos são residentes digitais, onde a tela é constantemente presente nas interações sociais, não podemos deixar de pensar no uso de ferramentas audiovisuais, pois essas novas gerações vivem de forma diferente

e, por consequência, também aprendem de formas diferentes, logo o processo de ensinar precisa de doses de adaptação. Nessa realidade, o *YouTube* mostra-se com potencial para que a história possa também produzir suas narrativas que disputarão espaço entre si não apenas em suportes como livros, salas de aula ou programas de televisão, mas também, no meio digital, que não trata mais do futuro, mas do nosso presente.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? *In*: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria. (org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 21-39.

ALMEIDA, Camilla. Para pesquisador, bolhas digitais interferem na comunicação democrática. *Jornal da USP*. 25 maio 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/para-pesquisador-bolhas-digitais-interferem-na-comunicacao-democratica/>. Acesso em: 25 out. 2023.

ALVARENGA, Amanda Fernandes; BERBERT JUNIOR, C. O. Os limites na constituição da narrativa histórica: uma análise da questão da verdade na historiografia contemporânea. *In*: XIX Seminário de Iniciação Científica/VIII Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da Universidade Federal de Goiás, 2011, Goiânia. **Anais/Resumos da 63ª Reunião Anual da SBPC**, 2011. Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/conpeex/pibic/trabalhos/AMANDA_A.PDF. Acesso em: 20 out. 2023.

BASILE, M. A praga periodiqueira: liberdade de imprensa, protocolos de escrita e ação política na época da Independência. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 51, p. 937–959, set. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/48J6TCp8K3YQyXFnCZZpqVL/#>. Acesso em: 24 dez. 2023.

BAUMAN, Zigmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2008.

BECK, Ceres G.; CUNHA Luis H. H. As múltiplas faces da comodificação e a constituição da crítica acerca das práticas de consumo contemporâneas. **Ciências Sociais Unisinos**. v. 53, n. 1, p. 136 - 147, 2017. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2017.53.1.14 Acesso em: 28 nov. 2023.

BERNINI, Giovani Marcos. **INDEPENDÊNCIA DO BRASIL** - da chegada da Família Real ao Grito do Ipiranga. YouTube, 03 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X6qWaGLcZG0>. Acesso em: 06 fev. 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25-6, p. 193-221, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 26 mar. 2024.

BUCCI, E. Ubiquidade e instantaneidade no teleespaço público: algum pensamento sobre a televisão. **Caligrama**, São Paulo, v. 2, n. 3, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caligrama/article/view/64692> Acesso em: 28 out. 2023.

BURGUESS, Jean; GREEN, Joshua. **YouTube e a Revolução Digital**: como o maior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade. São Paulo: Aleph, 2009.

CAETANO, Joane Marieli Pereira; MELLO, Adriene Ferreira de; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. **A multimodalidade no contexto da nova BNCC**: considerações sobre ensino e tecnologia. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xi_sinefil/completos/a_multimodalidade_ADRIENE.pdf. Acesso em: 25 mai. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? *In*: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; CONTIJO, Rebeca. (org.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 65-79.

CARRETERO, M. **Documentos de identidade**: a construção da memória histórica em um mundo globalizado. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. v.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CETIC.BR. Resumo Executivo - **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2020**. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20210714181204/resumo_executivo_tic_pr_ovedores_2020.pdf. Acesso em: 22 abr. 2023.

COSTA, Emília Viotti da. A historiografia tradicional: uma versão que se repete. *In*: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Brasil em perspectiva**. São Paulo: Difel, 1982.

DAL PIAN, Luiz Fernando. Aproximações entre Comunicação Pública da Ciência e Entretenimento no Youtube: uma análise do canal Nerdologia. Intercom - **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 31, n. 2, 2015. Disponível em:

<https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2015/resumos/R47-2766-1.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2024.

DEMO, P. **Os desafios da linguagem do século XXI para o aprendizado na escola**. Palestra, Faculdade OPET, jun. 2008. Disponível em: <http://www.nota10.com.br>. Acesso em: 23 maio 2020.

DOLHNIKOFF, Miriam. **O pacto imperial**: origens do federalismo no Brasil do século XIX. São Paulo: Globo, 2005.

FIGUEIREDO, Filipe Nobre. **Independência do Brasil**. YouTube, 13 de setembro de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BzADvI7MAKq&t=39s>. Acesso em: 01 fev. 2024.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARRET, Felipe. Quem criou a Internet? Veja perguntas e respostas sobre história da web. **Canaltech**, 26 jun. 2021. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2021/06/quem-criou-a-internet-veja-perguntas-e-respostas-sobre-historia-da-web.ghtml>. Acesso em: 20 fev. 2023.

JENKINS, Keith. **A História Repensada**. São Paulo: Contexto, 2001.

MENDES, L.C. Castrillon; RIBEIRO, R. Rosa. Acontecimento. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

MORAES, Kleiton de Sousa. “Ensino de História e (de novo?) a narrativa: notas para uma reflexão necessária”. In: IRFFI, Ana Sara Cortez; JUNIOR, Darla Reis; CAMILO, Janaína Valéria (org.). **Espaço, Temporalidades e o Ensino de História**, Curitiba, v. 2., CRV, p.157-172, 2023. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/38103-espaco-temporalidades-e-o-ensino-de-historia-vol-2>. Acesso em: 25 jan. 2024.

MORENO, Jean Carlos. Didática da história e currículos para o Ensino de História: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. **Revista TransVersos**, n. 16, p. 125–147, 23 ago. 2019.

JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO. O CÂNONE EM PAUTA: **A Independência do Brasil**. [Locução de]: Marcelo Consentino. Entrevistada: Lúcia Maria Bastos Pereira das Neves, Marcello Otávio Neri de Campos Basile e Miriam Dolhnikoff. [S.l.]: rádio estado da arte, 27 jan. 2021. Podcast. Disponível em: <https://oestadodaarte.com.br/a-independencia-do-brasil/>. Acesso em: 2 set. 2023.

OLIVEIRA, C. H. DE S. Memória, historiografia e política: a independência do Brasil, 200 anos depois. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 105, p. 23–42, ago. 2022. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/198272/182417#content/citation_reference_2. Acesso em: 10 out. 2023.

OLIVEIRA, S. R. F. de; AQUINO, L. F. de. A Independência do Brasil nos livros didáticos para crianças: uma análise da produção didática entre as décadas de 1970 e 2000. **História & Ensino**, v. 23, n. 2, p. 155–180, 2017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/29805> Acesso em: 13 out. 2023.

PALERMO, Luis Cláudio. Apontamentos analíticos sobre a relação intelectual de Machado de Assis com o tempo. **História, histórias**, v. 5, n. 9, p. 217–233, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10990>. Acesso em: 4 set. 2022.

PALMIERI, Emerson Rodrigues da Cunha. Para o pesquisador bolhas são loopings comunicativos, que são criados pela repercussão de um mesmo tema ou conteúdo de um grupo. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/ciencias/para-pesquisador-bolhas-digitais-interferem-na-comunicacao-democratica/>>. Acesso em: 25 nov. 2023.

PIMENTA, João Paulo; COSTA, Wilma Peres. As revoluções de independência como revoluções do tempo: almanaques, calendários e cronologias no Brasil do século XIX. **Tempo**, v. 27, p. 51-70, 2021.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, v. 9, n. 5, October (2001). Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em 26 jun. 2022.

PRENSKY, M. Homo Sapiens digital: dos imigrantes e nativos digitais à sabedoria digital. In: APARICI, R. **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012. p.101 – 144.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; SZLACHTA JUNIOR, A. M. Narrativas históricas na tecnosfera: a responsabilidade e ensinar História através da internet. In: FRONZA, Marcelo; RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. (org.). **Ensino de História e Internet: aprendizagens conectadas**. 1. ed. São Paulo: Paruna editorial, 2021. p. 13-35.

ROCHA, H. A. B. Aula de história: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 83–103, 2015. DOI: 10.5433/2238-3018.2015v21n2p83. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23852>. Acesso em: 27 mar. 2024.

ROCHA, Pedro Botelho. O YouTube como fonte de pesquisa para o ensino de história. In: ARAGÃO, Luiz Adriano Lucena Aragão. *et al.* (orgs.). **Encruzilhadas da Pesquisa no Ensino da História** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BECHARA, Gabriela Natacha; GRUBBA, Leilane Serratine. Era digital e controle da informação. **Revista Em Tempo**

v. 20, n. 1, nov. 2020. ISSN 1984-7858. Disponível em: <<https://revista.univem.edu.br/emtempo/article/view/3268>>. Acesso em: 03 jun. 2023.

ROSA BEZERRA, N.; MENDES, A. Indígenas, caboclos e africanos: as periferias e o imaginário da Independência do Brasil. **Fronteiras**, v. 24, n. 43, p. 91–106, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/15981>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte. Independência ou Morte (1888), de Pedro Américo: a pintura histórica e a elaboração de uma certidão visual para a nação. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza**: ANPUH, 2009. CD-ROM. Disponível em: <https://encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/anpuhnaional/S.25/ANPUH.S25.0765.pdf>. Acesso em: 27 out. 2023.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. 5. ed. Tradução de Jorge Bastos. Belo Horizonte: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, C. Bereta. Conhecimento histórico acadêmico. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STRAUBHAAR, Joseph; LAROSE, Robert. **Comunicação, mídia e tecnologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

UNESCO. “O fardo insuportável da tecnosfera”. **O Correio da Unesco**. Abr-jun 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261900_por. Acesso em: 25 out. 2023.

VEIGA NETO, A. R.; BAENA DE SOUZA, S. L.; ALMEIDA, S. T. de; CASTRO, F. N.; SILVA BRAGA JÚNIOR, S. Fatores que influenciam os consumidores da geração z na compra de produtos eletrônicos / Factors that influence the consumers from Generation Z to purchase electronic products. **RACE - Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 14, n. 1, p. 287–312, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/race/article/view/4935>. Acesso em: 29 dez. 2023.

VITAMINAS HISTÓRICAS. **INDEPENDÊNCIA do BRASIL RESUMO para ENEM Vestibular e EsSA**. YouTube, 15 de setembro de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vsvmee732T8&t=4s>. Acesso em: 11 fev. 2024.

WHITE, Hyden. O texto histórico como artefato literário. In: WHITE, Hyden. **Trópicos do discurso**. Ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: EdUSP, 2014. p. 97 – 116.